

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS

CHARLENE CIDRINI FERREIRA

(NÃO) FAÇA ISSO, PROFESSOR:
UM ESTUDO DISCURSIVO DE DICAS NA INTERNET

Rio de Janeiro

2007

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS

CHARLENE CIDRINI FERREIRA

(NÃO) FAÇA ISSO, PROFESSOR:
UM ESTUDO DISCURSIVO DE DICAS NA INTERNET

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Área de concentração em Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Práticas de linguagem e discursividade

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/B

F383 Fereira, Charlene Cidrini.
 (Não) Faça isso, professor: um estudo discursivo de dicas na Internet / Charlene Cidrini Ferreira – 2007.
 166 f. : il.

 Orientador : Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna.
 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

 1. Análise do discurso – Teses. 2. Lingüística – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lúcia de Albuquerque. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085

Charlene Cidrini Ferreira

**(NÃO) FAÇA ISSO, PROFESSOR:
UM ESTUDO DISCURSIVO DE DICAS NA INTERNET**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação e Letras – Área de concentração em Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna (UERJ)
Orientadora

Prof. Dr. Décio O.S. da Rocha (UERJ)

Prof^ª. Dra. Marcia Paraquett (UFF)

SUPLENTE

Prof^ª. Dra. Maria Del Carmen Daher (UERJ)

Prof^ª. Dra. Maria Cecilia Pérez de Souza-e-Silva (PUC/SP)

*Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não **aprendo**, nem **ensino**.*

Paulo Freire

A minha família, sempre presente.

AGRADECIMENTOS

Um longo caminho foi percorrido para a realização deste trabalho. Tenho certeza de que, sozinha, não poderia chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus, o responsável por conduzir os meus passos em todos os momentos de minha vida acadêmica e pessoal.

A minha família, especialmente meus pais Aroldo e Miriam e minha irmã Halina, pelo apoio e estímulo quando o cansaço, até mesmo o medo de não conseguir, vinham me visitar...

Ao meu namorado Carlos, pela paciência e compreensão nos momentos de minha ausência.

Aos amigos, pela força e incentivo nesta etapa de minha vida.

Aos meus colegas do Mestrado, que nos encontros do seminário temático, me ajudaram muito com suas contribuições e dúvidas.

Aos professores Del e Décio, que tiveram uma participação indispensável no meu trabalho. Posso até dizer que foram meus “co-orientadores”, pois sempre estiveram dispostos a me ajudar com carinho e uma competência indescritível.

Por fim, o meu agradecimento especial a minha querida orientadora Vera. Conviver com ela me ensinou mais do que teorias, me ensinou a ser alguém melhor. Profissional extremamente competente. Pessoa humilde, carinhosa, ética, amiga. Sem ela, não teria concretizado essa pesquisa. Essa conquista também é sua!

Muito obrigada!

RESUMO

O desenvolvimento da Internet indica que um grande número de pessoas, a todo instante, tem acesso aos discursos em circulação na rede. Juntamente com a chegada das novas tecnologias, observamos a proliferação de *sites* que buscam orientar diversas atividades profissionais através de dicas que oferecem de maneira “imediata” o segredo do sucesso. Assim, sabendo que a Internet ocupa uma posição de poder privilegiada na construção dos sentidos que circulam atualmente na sociedade, e que o ciberespaço aceita qualquer grupo ou indivíduo que queira difundir informações por conta própria, seja qual for sua origem geográfica e social, bastando possuir um mínimo de competências técnicas, esta pesquisa se propõe a analisar dicas direcionadas ao professor retiradas da rede, para verificar imagem(ns) discursiva(s) do trabalho desse profissional que está(ão) sendo construída(s). O *site* selecionado foi o *Profissão Mestre*, que, como se apresenta, “é especialmente voltado para os profissionais de Educação”. O enfoque teórico está centrado num possível diálogo entre estudos do trabalho desenvolvidos por Schwartz (1997,1998, 2002) e Daniellou (2002) e a perspectiva discursiva (Maingueneau, 1987,1998, 2002). A análise do *corpus* tem como referência as marcas de heterogeneidade enunciativa, especialmente o *não* polêmico, definido por Ducrot (1987), ao esboçar sua teoria polifônica. A polêmica estabelecida pela análise nos comprovou a existência de vozes em circulação que configuram professores que apresentam atitudes, que segundo o *site*, são exatamente aquilo de que a prática docente deveria se afastar. Por isso, a orientação das dicas ao professor do que fazer se manifestou, na maioria das vezes, a partir de enunciados negativos contrários a pontos de vista de “um outro”, o qual pudemos identificar como “o professor desqualificado”. Portanto, observar esse perfil negado pelas dicas de nossos textos foi fundamental para traçarmos uma oposição entre qualificado-desqualificado, que levou às imagens que caracterizaram o trabalho do professor.

RESUMEN

El desarrollo de la Internet indica que un gran número de personas, a menudo, accede a los discursos en circulación en la red. Con la llegada de las nuevas tecnologías, se observa la proliferación de sitios que se proponen orientar actividades profesionales, por medio de orientaciones que ofrecen de manera “inmediata” el secreto del éxito. Así, considerando que la Internet disfruta una posición de poder privilegiada en la construcción de sentidos que circulan actualmente en la sociedad, y que el ciberespacio acepta cualquier grupo o individuo que quiera difundir informaciones por sí mismo, independientemente de su origen geográfico y social, bastando poseer un mínimo de competencias técnicas, esta investigación se propone analizar orientaciones al profesor entresacadas de la red, para verificar imagen(es) discursiva(s) del trabajo de ese profesional que ahí se construye(n). El sitio seleccionado fue el *Profissão Mestre*, que, tal como se presenta, “está especialmente dirigido a los profesionales de la Educación.” El enfoque teórico se centra en un posible diálogo entre estudios del trabajo desarrollados por Schwartz (1997, 1998, 2002) y Daniellou (2002) y la perspectiva discursiva (Maingueneau, 1987, 1998, 2002). El análisis del *corpus* tiene como referencia marcas de heterogeneidad enunciativa, especialmente el *no* polémico, definido por Ducrot (1987), al esbozar su teoría polifónica. La polémica establecida por el análisis comprobó la existencia de voces en circulación que configuran profesores que presentan actitudes, que según el sitio, son exactamente aquellas de las cuales la práctica docente debería alejarse. Por eso, la orientación al profesor sobre qué hacer se manifestó, en la mayoría de las veces, a partir de enunciados negativos contrarios a puntos de vista de “un otro”, que se identificó como “el profesor descalificado”. Por tanto, observar ese perfil negado por las orientaciones de los textos fue fundamental para que se pudiera hacer una oposición entre calificado/descalificado, que llevó a las imágenes que caracterizaron el trabajo del profesor.

Palabras-clave: profesor y trabajo del profesor, orientaciones, Internet, heterogeneidad, imágenes discursivas.

IMAGENS

Número	Título	Página
Imagem 1	Primeira parte do <i>home</i> do <i>site</i>	76
Imagem 2	Segunda parte do <i>home</i> do <i>site</i>	77
Imagem 3	Terceira parte do <i>home</i> do <i>site</i>	79
Imagem 4	Quarta parte do <i>home</i> do <i>site</i>	80
Imagem 5	Última parte do <i>home</i> do <i>site</i>	81
Imagem 6	Primeira parte do Canal Novo Professor	82
Imagem 7	Segunda parte do canal Novo professor	83
Imagem 8	Página de todas as matérias do Canal Novo professor	84
Imagem 9	Primeiro recorte das matérias do Canal Novo Professor	85
Imagem 10	Segundo recorte das matérias do Canal Novo Professor	87
Imagem 11	Textos relacionados à matéria selecionada para análise: “9 maneiras de ser um professor mais eficiente”	89

GRÁFICO

Título	Página
Serviços do <i>site</i> divididos por categorias	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1. Ciências do Trabalho e trabalho do professor	22
1.1.1 O que é trabalho? Uma perspectiva das Ciências do Trabalho	23
1.1.2. As dicas como prescrição	29
1.1.3. Trabalho do professor	32
1.2. Discurso e virtualidade	42
1.2.1. Dialogismo e enunciação	44
1.2.2. Subjetividade e alteridade discursivas	45
1.2.2.1. O EU por ele mesmo: percebendo subjetividades	50
1.2.2.2. O EU e o OUTRO: ultrapassando fronteiras	51
1.2.2.2.1. <i>(Não) faça isso</i> : o embate polêmico na construção dos sentidos	54
1.2.2.2.2. Ironia: um caso de polifonia	57
1.2.2.2.3. Discurso Relatado: os outros falam	58
1.2.3. Gêneros virtuais: A dica na Internet	59
2. METODOLOGIA	71
2.1. Histórico da pesquisa	71
2.2. Apresentando o <i>site</i> PROFISSÃO MESTRE	73
2.3. Os “clicks” em direção ao <i>corpus</i>	74
2.4. Delimitando o <i>corpus</i> de análise	85
3. ANÁLISE	90
3.1. Em busca da imagem do trabalho do professor	91
3.1.1. “9 maneiras de ser um professor mais eficiente”	91
3.1.2. “7 Dicas para dar aulas melhores”	106
3.1.3. “5 dicas para uma aula melhor”	117

3.2.	Resultados: construindo imagens discursivas	118
3.2.1.	Espaço da troca com os alunos	125
3.2.2.	Espaço da insegurança	126
3.2.3.	Espaço da criatividade	126
3.2.4.	Espaço da formação dispensável	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS		129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		133
ANEXOS		139
Anexo 1.	Resposta do e-mail encaminhado ao editor chefe	140
Anexo 2.	Página inicial do <i>site</i> Profissão Mestre	143
Anexo 3.	Canal escolhido do <i>site</i> : Novo professor	147
Anexo 4:	Lista de todas as matérias do canal Novo professor	150
Anexo 5.	Texto 1 selecionado para análise: <i>9 maneiras de ser um professor mais eficiente</i>	159
Anexo 6.	Texto 2 selecionado para análise: <i>7 dicas para dar aulas melhores</i>	164
Anexo 7.	Texto 3 selecionado para análise: <i>5 dicas para uma aula melhor</i>	170

INTRODUÇÃO

Tomando como base os estudos lingüísticos que dedicam atenção às marcas de transformação que vêm afetando o mundo do trabalho em diferentes contextos e situações enunciativas, esta pesquisa tem como propósito realizar um estudo que articule linguagem e o trabalho do professor a partir de uma análise discursiva de dicas oferecidas em *sites* da Internet.

A tecnologia tem evoluído tão rapidamente que a grande maioria das pessoas em algum momento, já esteve em contato com as tecnologias da informação. Para grande parte das profissões ela é imprescindível e está tornando-se uma ferramenta de trabalho cotidiano, ou seja, a incorporação da tecnologia da Internet passou a fazer parte da rotina social. Com muitos professores não acontece diferente, pois a utilização da rede já vem fazendo parte do seu dia a dia.

O final do século XX ficou marcado pela aceleração do processo da globalização, derrubando fronteiras, nos vários campos do universo de conhecimento cultural, social e histórico (GALLI, 2005, p.121). A era da comunicação *online* está vinculada a uma nova revolução, que é centrada no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação.

O avanço da tecnologia tem permitido a circulação rápida de informações, uma vez que a rede de computadores, plugados mundialmente, possibilita ao usuário entrar em contato com informações do mundo todo.

Dessa maneira, o desenvolvimento e a utilização da Internet indica que um grande número de pessoas, a todo instante, tem acesso ao que circula na rede estabelecendo trocas, armazenando e obtendo informações. No que se refere à aquisição rápida de informação, a Internet dispõe de um recurso, os *links*, que ao clicá-los, o computador faz uma busca automática de uma imagem ou documento, estejam onde estiverem, em qualquer lugar do mundo sem que haja necessidade de saber a fonte da informação e quem a escreveu. Galli (2005) complementa que esses avanços tecnológicos estão no processo evolutivo da comunicação, direcionando-se para uma maior democratização do saber e da informação.

A comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar. Todo computador, conectado à Internet, possui a capacidade de transmitir palavras, imagens e sons. Não se limita apenas aos donos de jornais e emissoras; qualquer pessoa pode construir um *site* da Internet, sobre qualquer assunto e propagá-lo de maneira simples. (GALLI, 2005, pp.123-124)

Juntamente com a chegada das novas tecnologias, observamos a proliferação de *sites* que oferecem de maneira “imediata” e prática o segredo do sucesso na meio profissional. Isso se deve ao fato de que os indivíduos inseridos na sociedade contemporânea buscam cada vez mais orientações para o seu trabalho e, no caso do professor, orientações para sua prática docente. Como já pudemos observar, o uso do computador é um grande meio de circulação de informação da atualidade, fazendo parte também da vida de muitos professores.

Assim, para situar melhor a temática desta pesquisa, será necessário levar em conta o cenário da pós-modernidade, pois é nesse período que a Internet ganhou seu espaço.

Devido ao alto desenvolvimento tecnológico das Ciências, nos anos setenta, a pós-modernidade ganhou sua força. A nova perspectiva filosófico-econômico-cultural imprimiu um ritmo, totalmente diferente de ser, de viver e de lidar com os signos, linguagens e informações em todos os ambientes de convivência dos indivíduos envolvidos na atmosfera da Pós-Modernidade (XAVIER, 2002).

A sociedade Pós-moderna se caracteriza pela multiplicidade dos centros de poder, em que ocorre a conversão da hierarquia em heterarquia das formas culturais e a desconstrução das explicações universalizadoras. A aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico talvez sejam os elementos mais assustadores do pensamento pós-moderno. As novas tecnologias de comunicação são também responsáveis para o crescimento deste pensamento:

Os compromissos expressos dos pós-modernos são com a fusão, mescla, abertura irrestrita, indeterminação, processos (e não produtos), multiplicidade de vozes e de dizeres, ausência de unidade, fragmentação, multifocalidade, mobilidade, maleabilidade, alteridade, eventualidade, assistemática, instabilidades das relações e dos conceitos etc. (XAVIER, 2002, p.35)

Este autor complementa que é nesse momento da instauração da Pós-modernidade que surge a Internet e com ela o Hipertexto. A Internet, ao movimentar um número imenso de dados, resulta numa ausência de um centro em relação às questões e valores universais. Dessa maneira, o indivíduo pós-moderno se encontra diante da grande quantidade de informação disponibilizada pela rede digital e assim precisa encontrar “a lógica, achar o elo perdido com uma certa ‘central da razão’ que vigorava no período Moderno” (XAVIER, 2002, p.36).

A sociedade pós-moderna é marcada por um mal-estar, pois entra em confronto com a certeza e a ordem prometida na Modernidade, em que o sujeito era individual, livre, racional e autônomo pelo triunfo da razão. Como diz Chagas (2002), as exigências do mundo rápido e fragmentado em que se vive hoje são intensas. Vivemos num mundo transitório, veloz e globalizado, com um cenário de contradições, conflitos, individualização, competição e paradoxos. Assim, diante desse cenário assustador, os indivíduos buscam novos estilos de vida, novas estratégias para utilizar, na tentativa de superar as vulnerabilidades, as insuficiências humanas, as incertezas e a insegurança.

Nesse sentido, o indivíduo pós-moderno precisa de orientação para agir na vida, necessita de uma diretriz adequada para superar o mal-estar em que está vivendo. Segundo Bauman (1998), é isso que faz com as pessoas cada vez mais busquem os “mestres da experiência” para que possam adquirir segurança. Os usuários passam a adquirir mais saber ou, pelo menos, a possuir mais informação de maneira muito fugaz.

Na sociedade contemporânea, o indivíduo busca intensificar suas habilidades e poderes e as tecnologias digitais de comunicação têm oferecido a muitos um espaço de aperfeiçoamento, além de interação e aprendizagem.

Dessa maneira, os professores da atualidade são também esses indivíduos inseridos na Pós-Modernidade que rompeu com os paradigmas da verdade, certeza e segurança da Modernidade. Com isso, eles também buscam orientações para sua prática docente. E é nesse contexto que se insere nossa pesquisa: a existência de professores que acreditam que buscar dicas na Internet poderia melhorar sua prática docente.

As dicas, uma vez em circulação, estabelecem sentidos que vão construir uma imagem do que é o trabalho do professor, na medida em que indica o que este profissional deve ou não fazer. Assim, elas influenciam opiniões e inclusive atitudes, já que se centram numa determinada competência, a do saber-fazer, e esse saber desencadeia uma ação. Por essa razão, o objetivo desta pesquisa é identificar imagens do trabalho do professor construídas pelas dicas em circulação num *site* da rede.

Dentre os *sites* voltados para o professor existentes na rede, importará para este trabalho o *site Profissão Mestre*, que como ele mesmo se apresenta, “é especialmente voltado para os profissionais de Educação”. É importante esclarecer que o *site* escolhido não é oficial, isto é, não é assinado por órgãos responsáveis pelas leis que regem o trabalho do professor. Ele é produzido por uma equipe da *Humana Editorial*, coordenada pelo editor responsável, que é sócio e fundador da editora.

Para alcançar o objetivo de pesquisa, buscaremos responder às seguintes perguntas:

- (1) Que imagens discursivas do trabalho do professor são construídas pelas dicas contidas num *site* não-oficial voltado para o professor?
- (2) A partir do estudo da heterogeneidade, que vozes são trazidas para a produção dos discursos das dicas que contribuirão para a construção da imagem do que deve ser o trabalho do professor?

Essas perguntas foram suscitadas pelo interesse de observar como essas dicas estão sendo postas em circulação em um veículo de informação que ocupa uma posição de poder privilegiada na construção dos sentidos na sociedade contemporânea. As dicas, por oferecerem instruções ao professor, estabelecem sentidos que vão construir uma imagem do que se considera como seu trabalho. Como são oferecidas por um *site* não-oficial, ou seja, não assinado por nenhum órgão responsável pelas leis do seu trabalho, acreditamos ser importante observar então, que imagem é essa posta em circulação a que muitos professores têm acesso e que de certa maneira participam da sua formação continuada¹. O que também reforça a relevância deste estudo é o fato de o ciberespaço aceitar qualquer grupo ou indivíduo que queira difundir informações por conta própria, seja qual for sua origem geográfica e social, bastando possuir um mínimo de competências técnicas. As facilidades para lançar uma publicação na Web são, sem sombra de dúvida, infinitamente maiores do que na mídia tradicional (MELO, 2005). Dessa maneira, é preciso estar atento aos sentidos construídos pelo que nos é oferecido como orientações para a nossa atividade profissional. Enfim, as questões abordadas neste trabalho nos possibilitarão desenvolver um pensamento mais crítico e mais reflexivo acerca do que nos é transmitido através dos enunciados.

A partir destas considerações, organizamos nosso estudo em três grandes capítulos. No capítulo 1, discutimos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, que não corresponde a um estudo puramente discursivo. Assim, num primeiro momento, apresentamos as concepções da Ergonomia situada e da Ergologia sobre o trabalho. Em seguida, refletimos sobre algumas questões que envolvem o trabalho do professor. Num segundo momento, recuperamos os principais aspectos da concepção dialógica de

¹ A noção de formação continuada aqui não se refere à legitimação do ensino formal, mas está relacionada à idéia de responsabilidade individual de atualização exigida atualmente. Além dos meios convencionais de formação continuada, podemos dizer que a Internet também participa desse processo por ser uma grande difusora de conhecimento e informação. É um meio de atualização profissional prático e de fácil acesso.

linguagem do círculo de Bakhtin e apresentamos os conceitos da Análise do Discurso – subjetividade e alteridade –, que servirão como base para nossa análise lingüística.

O capítulo 2 contempla a história da pesquisa: sua origem, as dificuldades na escolha do objeto de estudo, as mudanças ocorridas para chegar às respostas das perguntas impulsionadoras, já que para o pesquisador que se propõe a fazer uma análise discursiva, os caminhos não são pré-estabelecidos, mas construídos ao longo das reflexões e da gama de possibilidades existentes. Também, damos ênfase à descrição e delimitação do *corpus*, os quais disponibilizamos em anexo.

No capítulo 3, analisamos as dicas de 3 textos retirados do *site* escolhido, dialogando com a teoria norteadora da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, retomamos as principais questões levantadas ao longo deste estudo, buscando responder às perguntas propostas e chegar ao objetivo almejado.

Como é possível perceber, esta pesquisa busca estabelecer um diálogo entre as ciências do trabalho e os estudos da linguagem, além de envolver questões do contexto sócio-histórico atual, em que a Internet têm ocupado uma posição de poder/saber que possibilita quem quiser² o direito de falar.

Os estudos de Foucault que dizem respeito ao poder, expostos por Sargentini e Navarro-Barbosa em *M. Foucault e os domínios da linguagem. Discurso, poder, subjetividade* (2004), podem contribuir para as minhas análises dos discursos que circulam nas dicas, pois estas são marcadas pelo aparecimento de novas práticas de poder. A partir de sua visão sobre a relação saber-poder, poderemos pensar como o poder age sobre o sujeito e como este responde a seus efeitos. Essa relação se apresenta no discurso.

A noção de enunciado proposta por Foucault como um acontecimento discursivo, “idéia de que os objetos não pré-existem ao saber, eles existem como acontecimentos, como aquilo que uma época pôde dizer devido a certos arranjos entre os discursos e as condições não-discursivas”, (SILVA, 2004), é relevante quando nos propomos a fazer uma análise dos discursos em circulação nas dicas, pois entendemos que o discurso “funda a interpretação, constrói uma verdade, dá rosto às coisas” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p.108). As dicas se centram na competência do saber-fazer e esse saber desencadeia uma ação de produção de um objeto de valor, que pode

² Como já comentado anteriormente, qualquer pessoa com competência técnica e que possua um computador pode criar uma página da Internet e divulgar as informações que julgar interessante.

ser a boa forma, o sucesso nas relações afetivas, no emprego... No caso deste estudo, o objeto de valor vai se centrar na prática profissional.

O saber é um tema de interesse na primeira fase dos estudos de Foucault.

Na explicação do método arqueológico, o conceito de enunciado como unidade do discurso é inserido, cabendo ao arqueólogo investigar seu funcionamento para compreender a formação discursiva que possibilitou o aparecimento de certos enunciados e não outros na constituição do saber de uma época. (SILVA, 2004, p. 161)

A noção de formação discursiva ofereceu a Foucault mecanismos para discutir a constituição do saber a partir das práticas discursivas, como elas engendram os saberes e como cada formação discursiva constrói os objetos de que fala.

Ao estabelecerem as condições para que se possa falar de certos objetos, as práticas discursivas indicam as relações que constituem o discurso. Entendendo melhor o conceito de práticas discursivas, segundo Foucault, elas são

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (apud SILVA, 2004, p. 168).

Compreendendo que essas práticas apresentam uma margem de possibilidades que têm a ver com o momento sócio-histórico, com as condições de produção, o que é dito exclui outros dizeres na dependência de uma formação discursiva.

É a relação entre prática discursiva e instituição que responde pela materialidade do enunciado, o que requer que se considere o discurso não como um conjunto de signos, mas como uma prática que abarca regras determinadas historicamente. Assim, por se referir a um espaço, a um tempo dado e a uma área social geográfica, econômica ou lingüística, as regras enunciativas são mais historicizadas. (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 111)

A sociedade dispõe de meios de controle da produção dos discursos. Foucault (1970/1996) já apontava, entre os procedimentos de controle do discurso, a *rarefação do sujeito*, que implica dizer que nem todo mundo tem acesso a todos os discursos, pois o grupo social seleciona o que pode e deve ser dito (para quem) a partir de uma série de restrições com base em formas de controle. Fica evidente assim, uma distribuição desigual dos discursos:

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis. (FOUCAULT, 1970/1996, p. 37)

Essas discussões são importantes para o meu trabalho, pois, apesar de não corresponderem ao objetivo central, contribuirão para a observação do papel de poder ocupado pela Internet na sociedade atual, do saber que o *site* possui ou se propõe a ter, ou se pressupõe que tem.

Na concepção foucaultiana,

o poder não se define na luta de classes e o Estado não é tomado como aparelho de reprodução da exploração de uma classe sobre a outra (...) ele funciona como uma rede que se espalha na estrutura social com suas micro e poderosas ações, que estão em toda parte da estrutura social. (SILVA, 2004, p,172)

Essa concepção nos vem mostrar que em todo lugar, disseminado no interior das instituições criadas pelos homens, existe um poder que incide sobre o indivíduo. Portanto, as dicas contidas nas páginas da Internet, que indicam o que o professor deve fazer, exercem um poder sobre o indivíduo, fabricando um tipo de professor necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade. Isto é, as dicas oferecem sugestões que visam a uma mudança na prática do indivíduo. Indicam o que deve ou não ser feito, refletindo um saber que tem “autoridade” de oferecer dicas. Esse saber não está ausente do poder. O poder produz saber, não havendo saber que não se constitua nas tramas do poder. Todo saber, concebido como materialidade da consciência, prática de uma atividade específica e acontecimento no tempo e na história, assegura o exercício de um poder. Para Foucault (1979), o poder é uma prática social constituída historicamente, não estando condensado no Estado. O poder não é uma propriedade, não é algo que se possui. O que existe são práticas ou relações de poder. Ele é espalhado por toda uma estrutura e âmbito social. A partir dessa visão foucaultiana de poder descentralizado e onipresente, compreendemos a produção do saber. De certa forma, isto também ocorre na Internet. Como diz Xavier (2002), a Internet pulveriza ainda mais o saber e o faz circular de modo muito mais rápido.

Reforçando, as reflexões de Foucault nos interessam porque ele teve a preocupação de entender as estratégias de poder, uma vez que este constrói uma verdade sobre o sujeito e também ordena um “perfil ideal” de sujeito que lhe seja útil. De certa

maneira, as dicas possuem um poder que determina uma subjetividade produto de modos de existência e de estilos de vida. O que se objetiva com essas dicas é a produção de um professor com condições de funcionar socialmente no domínio da ordem que se deseja estabelecer. Acreditamos que a Internet, por ser um dos principais veículos de informação da sociedade atual, propicia uma rede de discursos que instaura representações sobre o que é ser professor, a partir da retomada de sentidos cristalizados em práticas discursivas em determinados momentos da história. As características de sua subjetividade poderão ser constatadas com as análises da produção dos discursos das dicas que refletirão uma determinada imagem de professor. É através dos discursos que devemos observar a atuação do poder, ou seja, é no discurso que o poder se materializa.

As reflexões de Piovezani Filho (2004) sobre a produção de subjetividade do tempo presente na/pela mídia observando o funcionamento dos discursos dos “bons conselhos”, das “dicas”, apesar de centrar-se no que diz respeito ao controle das representações e dos usos da língua e do corpo, possibilitarão alguns deslocamentos para nossa pesquisa.

O autor chama a atenção para o fato de que, desde a antiguidade, cada sociedade tinha seus mecanismos de disciplinas para chegar à intensificação dos controles da produtividade e da expressividade, até as regras de conduta “hi-techs” (cibernéticas, informáticas, digitais, televisivas etc.) dos nossos dias. Os computadores contribuem para as sociedades de soberania, de disciplina, de controle. “As formas do complexo de relações de força que hoje prevalecem tendem mais à abertura do controle contínuo e permanente que ao fechamento descontínuo das instituições” (PIOVEZANI, 2004, p.145). Para esse autor, a promoção da educação é cada vez menos um conjunto de ações realizadas em um meio fechado, e a formação continuada se faz exigente tanto para o aluno como para o professor, uma vez que ele afirma que em uma sociedade de controle nunca se termina nada. Daí, podemos perceber que a Internet, já que é uma importante fonte atual de informação, conquistou um espaço de referência para a formação continuada dos profissionais, assim como para o professor. Contudo, cabe ressaltar que a noção de formação continuada neste trabalho não se refere à legitimação do ensino formal, mas está relacionada à idéia de responsabilidade individual de atualização exigida atualmente. Por isso, além dos meios convencionais de formação continuada, podemos dizer que a Internet também participa desse processo por ser uma grande difusora de conhecimento e informação. É um meio de atualização profissional

prático e de fácil acesso. O ensino no Brasil, incluindo o que se refere à formação do professor, deixa vazios que a mídia/internet têm buscado preencher. “Em suma, a esfera midiática cumpre (ou pretende cumprir) a função da escola sem, entretanto, abdicar de procedimentos congêneres daqueles utilizados pelos aparelhos escolares” (PIOVEZANI, 2004, p.148)

Se pensarmos então no modelo exposto por Piovezani (2004) do “toda hora é hora/todo lugar é lugar de/para aprender”, o momento em que um professor está diante do computador lendo dicas para executar em sala de aula pode ser considerado uma formação continuada. De certa maneira, as informações que ali se apresentam, influenciam sua formação e podem provocar resultados efetivos na sua prática como educador.

Na sociedade contemporânea, é aparente a inexistência de “distinções, separações e segregações instauradas pelo poder, pela liberdade própria” (PIOVEZANI, 2004, p.145). Estamos vivendo um deslocamento do poder (pós-)moderno que vai do controle-repressão, próprio da sociedade disciplinar, para aquele do controle-estimulação, das sociedades de controle. Nessa sociedade de controle, a fórmula que Foucault apresentou mostra-se bastante eficaz e tem a ver com o nosso material de análise: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (FOUCAULT, apud Piovezani, 2004, p. 146). Acredito que é possível deslocar essa fórmula para as sugestões oferecidas pelas dicas porque estas também estimulam, indicam o que deve ser feito. A produção e a cristalização das representações do que o professor deve fazer contidas nas dicas estão cada vez mais intensas devido à força da mídia, por que não dizer da Internet,

que, pelo fato de consistir atualmente numa das mais fundamentais instâncias de constituição de representações imaginárias, objetiva e naturaliza o mundo, constrói e propaga numa série de “verdades”. Coextensivas do encolhimento/enfraquecimento da política e da pedagogia *stricto sensu*, dão-se a politização e a pedagogização da mídia, uma vez que a sociedade do controle se caracteriza pela abertura e continuidade das instituições, observa-se o aumento da atuação midiática que, para além da transmissão de informações e do entretenimento, pretende supostamente exercer papéis políticos e pedagógicos. (PIOVEZANI, 2004, pp.147-148)

É possível ainda citar outro aspecto que o autor põe em discussão, importante para minha pesquisa. Os *sites* que nos propusemos a analisar não estão submetidos a nenhum órgão oficial, ou seja, não são documentos amparados pelas leis que regem o trabalho do professor. Dessa maneira, quem autoriza tais dicas?

Segundo Piovezani (2004), os discursos da mídia nem sempre são construídos por sujeitos especializados, instituindo-se o que De Certeau chama de *abuso de poder* (apud Piovezani, 2004, p.149). Por esse motivo encontramos na mídia/internet vários “conselhos”, as “valiosas” indicações, as “inestimáveis” sugestões com relação a diversos assuntos feitos não por especialistas, e sim por celebridades. Complementando, Foucault (1979) afirma que para um sujeito sustentar um discurso é necessário que lhe seja reconhecido o direito de falar, que esteja em uma posição reconhecida pelas instituições sociais. No ciberespaço, há possibilidade de qualquer um, investido ou não de autoridade, tornar-se de fato um poderoso sujeito de conhecimento. Em outras palavras,

O saber compartilhado na rede digital oferece condições para que seu usuário construa embora não integralmente, seu próprio saber, através do universo de informações à sua disposição para consultas específicas ou passeios despreziosos pelo espaço virtual [...] (XAVIER, 2002, p.48)

Isso nos remete às fontes das dicas, aos produtores dos discursos que compõem essas dicas. Serão especialistas ou não? É o fato de produzirem seus discursos na Internet que lhes garante o direito de falar, visto que é um meio de comunicação de massa detentor do monopólio da história? Pelo que parece, a resposta é sim.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CIÊNCIAS DO TRABALHO E TRABALHO DO PROFESSOR

A preocupação dos lingüistas com o estudo da linguagem em situação de trabalho é recente. Começou na década de 80, na França, e chegou ao Brasil na década de 90. Conforme Souza-e-Silva (2002), a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estreitamente ligadas à transformação do meio social e permitem trocas e negociações entre os seres humanos. As formas modernas de organização do trabalho, que vêm desde a revolução industrial até os dias de hoje, não ficaram insensíveis à questão da linguagem e do trabalho. Antes, diferentes dispositivos de gestão da fala dos assalariados foram elaborados, seja interditando-a (taylorismo), seja valorizando-a economicamente. Atualmente, a automatização e a informatização dos meios de produção têm feito com que o funcionamento cotidiano e rotineiro nas diferentes organizações de trabalho se baseie cada vez mais nas atividades simbólicas.

Refletindo sobre isso, percebemos que seria bastante enriquecedor relacionar as reflexões a respeito do trabalho com os estudos da linguagem. Até porque, não existe situação de trabalho em que não haja nenhum tipo de interação verbal. Por essa razão, a intenção desta pesquisa passou a de não realizar um estudo “puramente lingüístico”, ou seja, que se limite ao dado lingüístico em si, mas também a de estabelecer um diálogo com outras disciplinas³ voltadas para a questão do trabalho, como a Ergonomia situada e a Ergologia.

³ A Lingüística aplicada é um campo interdisciplinar, já que poucos problemas práticos, envolvendo a linguagem de forma central, são abordados com os recursos oferecidos pelos conhecimentos de uma única disciplina, incluindo a lingüística. (SOUZA E SILVA, 2004)

1.1.1. O que é trabalho? Uma perspectiva das Ciências do Trabalho

Este trabalho insere-se no conjunto de pesquisas que estão voltadas para o estudo das práticas de linguagem em situação de trabalho⁴. Uma vez que as dicas pretendem a indicar o que o professor deve ou não fazer em situação de trabalho, acreditamos que elas participam da construção de imagens discursivas do que seria o trabalho desse profissional. Por essa razão, buscamos observar contribuições que ciências do trabalho podem oferecer à análise lingüística das dicas.

Para essa discussão, nos baseamos principalmente nos estudos do trabalho desenvolvidos por Schwartz (1997) e Daniellou (2002), em que estabelecemos um diálogo entre as disciplinas: *ergonomia da atividade*, *ergologia* e *estudos discursivos*. É a partir do enfoque desse diálogo que apresentamos nossa concepção de *trabalho*.

Faz-se necessário expor, brevemente, a história da constituição das duas principais correntes da ergonomia e as premissas da ergologia, a fim de melhor situar nossa pesquisa. A ergonomia foi definida em seus inícios como uma forma de utilização das ciências com o objetivo de melhorar as condições do trabalho humano. Na década de 50, a partir da ação conjunta entre as áreas da filologia, da antropometria e da psicologia científica de orientação behaviorista, foi criada a Sociedade de Pesquisas Ergonômica, na Inglaterra. Essa conjunção de disciplinas se deu no contexto da Segunda Guerra Mundial, a fim de realizar um estudo com o objetivo de diminuir os esforços dos homens em torno da guerra. Assim, surgiu oficialmente a ergonomia, “sob a forma de disciplina aplicada com o propósito de adaptar a máquina ao homem. A fim de abordar o problema do cansaço industrial, volta-se à consideração de fatores humanos na concepção de equipamentos” (FRANÇA, 2002: 64).

Na França, simultaneamente a essa vertente, alguns psicólogos e médicos do trabalho desenvolviam uma abordagem do trabalho baseada na observação situada. Essa abordagem caracterizou a segunda vertente da ergonomia: a ergonomia situada ou ergonomia da atividade. Essa ergonomia instituiu a análise das atividades de trabalho

⁴ Fazemos referência aos GRPesq/CNPq Atelier e Práticas de linguagem e subjetividade. O primeiro, pioneiro em pesquisas nessa área, é coordenado pela professora Maria Cecília P. de Souza-e-Silva (PUC-SP); o segundo, é coordenado pelo professor Décio Rocha (UERJ). Esses grupos estão compostos por pesquisadores docentes e discentes dos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem –LAEL, da PUC-SP, e do programa de pós-graduação em Letras (Lingüística) da UERJ. O enfoque das pesquisas desses grupos está voltado para a relação entre linguagem e trabalho, a partir de um diálogo entre estudos da ergonomia da atividade, da ergologia, e dos estudos discursivos.

como fonte e método de construção de saberes sobre o trabalho. Isso é claramente explicado no trecho a seguir.

A segunda vertente da ergonomia desenvolveu a chamada análise ergonômica do trabalho, metodologia de observação situada em que as verbalizações dos trabalhadores, provocadas ou espontâneas, se tornaram significativas fontes de construção de saber sobre o trabalho. Ainda seria preciso, contudo, um trabalho no tempo para que as verbalizações assim fossem consideradas. (FRANÇA, 2002, p.65)

O objetivo da ergonomia situada é, portanto, analisar a atividade de trabalho a partir da natureza e circulação das prescrições e os recursos mobilizados pelo trabalhador e pelo coletivo de trabalho como resposta a essas prescrições. A fim de responder a uma demanda, que requer uma análise e sua reelaboração por parte do ergonomista, e à construção de um diagnóstico sobre a adequação do ser humano à atividade, a ergonomia situada mostrou a partir da observação do trabalhador em situação de trabalho que a rigorosa prescrição das atividades evidenciava um sujeito-trabalhador executor. Dessa maneira, as atividades ocupariam o lugar do mecânico e do repetitivo. A partir disso, os ergonomistas constataram que existia uma distância entre o que era prescrito e o que era efetivamente realizado, ao centrarem sua atenção nas situações reais de trabalho. Eles observaram que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização.

Como explicam Telles e Alvarez (2004), no momento de realização da tarefa, a pessoa se encontra diante de diversas fontes de variabilidades: a do sistema técnico e organizacional (panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão), a sua própria variabilidade e a dos outros (fadiga, ritmicidade circadiana, efeitos da idade, experiência), e a do coletivo de trabalho. Assim, na abordagem situada, encontramos de um lado, o trabalho prescrito e do outro, o trabalho real. O conceito de trabalho prescrito para esta disciplina é um conjunto de exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado. Portanto, temos o trabalho prescrito dividido em (1) condições determinadas de uma situação de trabalho, como por exemplo, o ambiente físico, matéria-prima utilizada, condições socioeconômicas etc (2) prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc) (Telles; Alvarez, 2004). Já com relação ao trabalho real, ele corresponde ao “que o trabalhador efetivamente faz para dar conta de sua tarefa, a partir de condições reais e com resultados efetivos” (Freitas, 2004:29).

Por volta do final dos anos 70 e início dos anos 80, o filósofo francês Yves Schwartz (1997), refletindo sobre tarefa e atividade, trabalho prescrito e trabalho real observou que na medida em que as seqüências de operações a serem executadas no trabalho eram preconcebidas sem que nenhuma outra forma de racionalização parecesse possível, as várias modalidades de recomposição, seqüencial, espacial, temporal, revelavam-se. Por esta razão, diante da dificuldade de estudar as formas de manifestação da atividade, Schwartz desenvolveu a noção da Ergologia.

A ergologia propõe-se a ampliar certos campos de estudo que a ergonomia da atividade tinha estabelecido, em particular nos interessa nesta pesquisa suas discussões sobre a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, em que a atividade não é mais vista como uma pura execução. Assim, a ergologia compreende a atividade humana como pertencente a um “campo de um debate de normas heterodeterminadas que antecedem seu colocar em andamento e as experiências recriadoras dos sujeitos, as renormatizações que se processam em cada gesto e em cada situação” (França, 2002:39). Nesse sentido, a ergologia é apresentada como uma disciplina de caráter filosófico, no sentido de propor um caminho de investigação que implica um pensamento de historicidade, uma ética e uma política. Portanto, considerar a proposta ergológica implica compreendê-la como:⁵

- a) uma disciplina, que diz respeito ao processo singular do debate entre as normas antecedentes e as tentativas de renormalização, “historicamente contextualizadas e balizadas pelo nível local de atuação concreta do trabalhador”;
- b) um espaço epistemológico, lugar de análise do processo da relação meio de vida-trabalho que ocorre numa situação que é sempre recriada na atividade;
- c) um pensamento de historicidade⁶, configuração de uma dinâmica histórica que faz com que a ergologia apresente conceitos, em diferentes níveis de formalização, abarcando, na investigação, tanto o trabalho observado como o efetuado;
- c) uma ética e uma política, em que “não se podem definir os sentidos dos valores do bem comum sem que ‘usos de si’ tenham sido considerados”. É preciso considerar que o indivíduo tem de fazer escolhas, arbitrar valores diferentes. Em outras palavras, por

⁵ Resumo elaborado por Sant’Anna, 2004, a partir de Schwartz, 1997. Os trechos entre aspas são dessa pesquisa.

⁶ O trabalho de investigação ergológica está inserido na história. As situações de trabalho situam-se no campo dos processos ergológicos e são da história no sentido de que elas são a história em desenvolvimento. (FRANÇA, 2002).

meio da e na atividade, o sujeito trata daquilo que é para ele desejável e, portanto, relacionado ao conjunto de valores de sua sociedade;

d) uma combinação de diferentes sinergias e produção de saberes. A ergologia propõe uma relação entre os saberes acadêmicos e os saberes em ação.

Tendo em vista esse encaminhamento, a ergologia vai propor reflexões sobre conceitos já estabelecidos pela ergonomia da atividade. Um deles diz respeito ao chamado “trabalho prescrito” que passa a ser compreendido como constituído por um conjunto de normas antecedentes. Esse conjunto, que corresponderia ao registro 1 (R1), abarca as prescrições em sentido mais amplo, pois remete ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes do trabalho ser realizado, incorporando outros elementos que podem atuar como norma⁷ na nossa conduta.

Além dessa dimensão ligada, sobretudo, à imposição, devemos levar em conta também que as normas antecedentes consistem em construções históricas que incluem saberes científicos e técnicos, conceitos, aquisições da inteligência, experiências coletivas, redes de poder e de autoridade, valores do bem comum⁸ (SCHWARTZ, 2002; ALVAREZ, TELLES, 2004). A esse caráter histórico correspondem, ainda, estratégias, escolhas, que se referem a cada situação analisada em determinado momento. Percebe-se, portanto, que a concepção de norma é inerente à toda sociedade humana, embora suas fontes possam ser enigmáticas, os modos de injunção muito variados, mais ou menos inconscientes, mais ou menos dissimulados ou explícitos. E o trabalho, parte da vida social, não pode deixar de ser atravessado pelas normas em todos os sentidos.

Durante a atividade, o trabalhador, a partir de suas experiências, valores e contatos com o coletivo, institui a sua maneira de realizar o que foi prescrito. As normas antecedentes são, então, renormalizadas - o chamado registro 2 (R2) – a partir do *uso de si* que faz o trabalhador ao singularizar a sua atividade. Esse processo de renormalização pode ser compreendido como um processo de múltiplos ajustamentos humanos que se esforçam para tornar visível o invisível, resingularizando os modos produtivos, os ritmos, as histórias do meio, a qualidade dos objetos. É nesse processo que se estabelece a concepção de trabalho como debate de normas: a confrontação entre

⁷ A norma não se origina necessariamente de uma hierarquia institucional, pode ter sua formação em hierarquias sócio-históricas.

⁸ Esses valores são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo. São criados valores sobre os quais debatemos, em nome dos quais deliberamos, legislamos, lidando com a correlação das forças em jogo. Os valores do bem comum são dotados de normas que possam atender aos anseios das pessoas que vivem em sociedade. (TELLES & ALVAREZ, 2004).

normas é característica da divisão entre tarefas impostas e solidariedades laborais ambivalentes, mas necessárias (SCHWARTZ, 1997).

Os estudos sobre prescrição têm outros aspectos, advindos da ergonomia da atividade. Entre eles, vamos nos deter nas reflexões que apontam o problema do déficit da prescrição e a diversidade de fontes da prescrição (DANIELLOU, 2002). Com relação ao déficit, pode-se afirmar que do mesmo modo que o excesso de prescrições dadas ao trabalhador pode causar problemas na situação de trabalho, a falta delas também causa inúmeras dificuldades na realização da atividade. Para exemplificar, Daniellou cita o caso de se a um educador se confia um adolescente, dizendo-lhe que este tem problemas com drogas, alcoolismo na família, e só lhe dão como orientação “faça por ele o que for melhor”, estamos no domínio da sub-prescrição. Isto é, no caso da sub-prescrição, a invenção de objetivos a atender e os meios para atendê-los recaem inteiramente sobre o trabalhador, sem que ele possa colocar em prática regras conhecidas, saídas construídas pela história etc. Ainda sobre isso, o autor comenta que podemos encontrar igualmente situações em que haja uma prescrição infinita de objetivos, mas uma sub-prescrição total dos meios para atendê-los. Em outras palavras, há objetivos, mas não se indicam os meios para alcançá-los. Essas situações também causam sofrimento para o trabalhador que se sente desamparado, sem saber como chegar aos objetivos prescritos. Tal como, a prescrição “satisfazer o cliente com qualidade total”, por exemplo, não indica como satisfazer esse cliente, não estabelece objetivos, ferramentas, meios, e é, por isso, uma situação tão delicada quanto ter prescrições em excesso.

Além do problema da falta ou excesso de prescrições, existe uma outra questão relevante para os estudos em ergonomia da atividade: a origem das prescrições. Para tratar da diversidade de fontes de prescrição, Daniellou (2002) começa pela concepção mais clássica da palavra prescrição: é uma injunção a fazer emitida por uma autoridade, pela hierarquia, que, em geral, toma forma de procedimentos ou consignas escritas – são as regras chamadas de *descendentes*. Algumas dessas prescrições descendentes podem ter características particulares. Por exemplo, algumas prescrições não tomam forma de uma injunção antes da realização, mas se materializam como forma de um controle depois. É como se algumas orientações fossem recebidas, que a princípio não foram apresentadas como uma prescrição, mas na hora da execução do trabalho acabam funcionando como se o fossem. No entanto, essa não é a única fonte de demanda a fazer ao trabalhador.

Há todo um conjunto de normas *ascendentes*, que se originam de diferentes lugares relacionados à atividade, podem vir da matéria, do vivido, do psiquismo e dos coletivos. Há situações em que a prescrição é estabelecida pela “máquina”. Por exemplo⁹, se está prescrito que se devem fazer 10 peças em cinco minutos, mas o avanço automático do tapete mecânico só permite fazer 8, estamos diante de um caso em que a prescrição nem sempre está no material distribuído, na regra que foi dada, mas na forma como o equipamento define o ritmo do trabalho a ser executado. Enfim, a prescrição pode se materializar, pode ser diretamente incorporada na concepção dos meios de trabalho.

Com relação à matéria, esta pode determinar as “leis” da execução do trabalho. Por exemplo, o cimento que não seca, a cola que não cola etc., se opõem à prescrição hierárquica que demanda acabar rápido. Enfim, essas situações viram prescrições impostas pelo próprio meio de trabalho. E no caso de situações que envolvem pessoas, a prescrição vem também do cliente, do paciente, do aluno...

Além disso, Daniellou ressalta que o trabalhador é portador de suas próprias fontes internas de prescrição: em primeiro lugar, seus valores, e, em segundo, o componente biológico. Os valores internos do trabalhador lhe prescrevem ou lhe interditam certa forma de interação ou de procedimento. Isso se relaciona ao debate de valores que Schwartz nos apresenta, quando trata da atividade de trabalho e do uso de si, conforme já mencionamos. Da mesma maneira, o elemento biológico pode impor suas leis ao trabalhador, isto é, as pessoas não costumam ter a mesma capacidade de atenção às três horas da manhã como têm na manhã, após uma noite de sono. Por isso, as leis do corpo podem entrar em conflito com as prescrições oficiais.

Outro componente fundamental das normas ascendentes é o coletivo de trabalho porque define formas de atuação para um determinado grupo. Essas regras podem ser claras ou implícitas, que permitem que um colega peça ajuda para deslocar um paciente, um companheiro que não tem tempo de terminar uma peça e pede para alguém fazê-lo etc.

A esse conjunto de prescrições descendentes e ascendentes é preciso agregar a prescrição de modos de pensar (DANIELLOU, 2002). As palavras e os conceitos utilizados num meio de trabalho, num momento dado, constituem uma injunção sobre as formas de pensar e agir. Isso significa que o conceito também é uma prescrição, porque

⁹ Exemplo nosso.

todo enunciado do mundo social, sob aparência de descrever, é antes de qualquer coisa uma prescrição. Schwartz (2000) alerta que a escolha de usar ou não um determinado conceito é exatamente isso, uma escolha, já que a organização do conhecimento é por essência prescritiva. Ou seja, declarar que uma coisa é conhecível é necessariamente pretender prescrever ao outro aquela coisa (HATCHUEL (2000), apud DANIELLOU, 2002).

A partir dessa breve apresentação do problema da prescrição como campo de estudo, podemos considerar que tratar de prescrições descendentes e ascendentes tem a vantagem de mostrar a diversidade das injunções, das pressões exercidas sobre a atividade de todo trabalhador. Inclusive, podem existir outras que não foram tratadas aqui. Dessa maneira, trabalhar não é somente respeitar ou não respeitar a prescrição emanada de sua hierarquia. Trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer as prioridades, trilhar entre elas, e talvez não poder satisfazê-las todo tempo.

A situação de todo trabalho é sempre atravessada por essa diversidade de fontes de prescrições, inclusive a do trabalhador professor. Não é nosso propósito aprofundar como esses tipos de fontes de prescrições afetam o trabalho do professor, apenas expusemos, de forma ampla, a sua forma de existência e ressaltamos que tratar de prescrição requer muito mais que documentos da hierarquia. No entanto, buscaremos, a partir dessas considerações, observar de que modo dicas de um *site* da Internet podem representar uma outra fonte de prescrição. É isso que buscamos fazer a seguir.

1.1.2. As dicas como prescrição

O apresentado no item anterior demonstrou que não podemos nos limitar à noção da prescrição como uma injunção a fazer emitida por uma autoridade. Tal enfoque permite pensar a existência de prescrições múltiplas, pressões diversas, exercidas sobre a atividade do trabalhador, de natureza a modificar a sua orientação. Portanto, a hierarquia não é a única fonte de prescrição, e esta não é sempre um enunciado explícito e intencional. Ou seja, não se pode pensar a prescrição como se somente viesse da hierarquia sob as formas de procedimentos, escritos, que enquadram o trabalho, já que um conjunto de regras originam-se no e do meio de trabalho (DANIELLOU 2002).

Para tratar a dica como uma possível prescrição, partimos, então, da compreensão de que às pressões descendentes, ascendentes e de conceitos recebidas pelo trabalhador, podem ser acrescentadas prescrições trazidas como complemento para sua atividade, desde outros lugares que não aqueles tradicionalmente conectados à situação de trabalho. Isto é, regras que não vêm de uma autoridade ou do meio, mas se insurgem como uma injunção a fazer por variados motivos: ou porque o trabalhador acha que não teve formação suficiente, ou porque o meio de trabalho não lhe é suficiente, ou porque o coletivo não se constituiu de forma consistente, entre outras possibilidades. Quando isso acontece, o trabalhador sente necessidade de buscar por si mesmo prescrições complementares para o seu trabalho. Esse é o caso das dicas oferecidas na Internet em *sites* voltados para o professor.

O propósito de orientar professores sobre o que fazer ou não em situação de trabalho não tem como origem uma fonte oficial, ou seja, as dicas não vêm de uma estrutura organizacional do trabalho do professor. Ao contrário, sua existência pode ser atribuída a lacunas seja na formação, seja na situação de trabalho docente, passando a ocupar então, um discurso “quase” oficial, porque a dica não é uma injunção a fazer emitida por uma hierarquia responsável pelo trabalho, mas passa a ser uma injunção que adquire caráter de “autoridade” a partir do momento em que um professor se coloca na posição de alguém que busca receber ordens. As dicas parecem ter outro papel a cumprir no jogo das prescrições: são uma injunção da ordem dos discursos hierárquicos porque a elas se atribui autoridade discursiva. Sua origem não é descendente na forma clássica, porém se assemelha a ela a partir da relação que a enunciação estabelece entre os interlocutores. Dessa maneira, as dicas entram no campo das prescrições descendentes não porque emanam da hierarquia, mas porque alguém ao orientar-se por elas, atribui-lhes, ao mesmo tempo, esse caráter: o sentido se constitui sócio-historicamente.

Diante de tal constatação, podemos considerar que o campo das prescrições formais, descendentes ou ascendentes, não é suficiente para caracterizar o trabalho do professor. Existem regras que, apesar de não serem formais, também constroem imagens de seu trabalho, pois funcionam como prescrição autorizada e validada. É para esse aspecto que direcionamos nossas reflexões, o que nos leva a indagar: o que leva o professor a sair de sua situação clássica de atividade para buscar essas prescrições (dicas) não-oficiais na Internet como complemento para seu trabalho? Talvez, responder

essa pergunta por completo seja impossível, mas desejamos, ao menos, relacionar essa necessidade à sociedade pós-moderna em que vivemos.

Estudos sobre este momento apontam a existência de um sujeito como aquele que não sabe muito o que fazer com tanta informação (XAVIER, 2002), o que acaba por se refletir na sua atividade. O sujeito, então, tenta buscar saídas, soluções fora da situação de trabalho, deslocando-se para outros espaços, em busca de outras fontes de prescrição, justamente porque, de alguma forma, considera que aquilo que ele já faz ou lhe dizem a fazer não é suficiente.

As prescrições expostas nas dicas não possuem um peso de obrigatoriedade de execução, uma vez que não vêm de uma hierarquia ou do coletivo ou do biológico, mas no momento que um professor decide seguir suas orientações, estas adquirem um caráter de norma. Em outras palavras, a existência de um único professor que se orienta por essas dicas garante que elas ocupem o lugar discursivo de constituição de normas a serem seguidas. Podemos compreender que a decisão de buscar, e mesmo selecionar, quais dicas seguir, é determinada pelos valores internos do trabalhador. Ou seja, é o trabalhador, de acordo com o que acredita, de acordo com seus próprios valores, que, colocando em debate as normas que lhe são oferecidas, as confronta e, diante de uma multiplicidade de fontes de prescrição, prioriza umas e renuncia a outras.

A concepção de trabalho como debate de normas nos levou a incorporar as dicas ao campo das normas antecedentes, já que este conceito inclui a prescrição que não vem exclusivamente de uma hierarquia institucional (descendente ou ascendente), mas também de uma hierarquia instituída pelos sentidos construídos sócio-historicamente. Desse modo, perceber que as dicas objetivam sugerir ao professor o que deve ou não fazer em situação de sala de aula, permitiu apresentá-las como tendo uma mesma natureza das prescrições. No entanto, é importante ressaltar que não podem ser tratadas como se uma prescrição fossem, tal como esse conceito foi definido pela ergonomia. Essas sugestões oferecidas nos *sites* participam dos valores do bem-comum criados na sociedade sobre a situação de trabalho do professor, entendida como a sala de aula, e sobre as possíveis relações com o seu entorno.

Portanto, se entendemos as dicas como construções históricas, responsáveis por apresentar saberes-fazer historicamente valorizados e compartilhados por uma coletividade¹⁰, podemos compreender a relação de poder e de autoridade que, por meio

¹⁰ De acordo com o editor responsável do *site*, as dicas são produzidas por profissionais de diferentes áreas não se limitando a professores. Consultores, marketeiros, publicitários, psicólogos, profissionais de

da força de verdade que vem sendo atribuída à Internet, exercem sobre o trabalhador-professor. As dicas apesar de não serem impostas por documentos oficiais da educação, por uma estrutura organizacional, por um coletivo específico de trabalho, adquirem caráter pedagógico o que lhes confere o atributo de que devem ser seguidas.

Comprova-se, então, que as reflexões a respeito do trabalho, oriundas da ergonomia da atividade e da ergologia, podem contribuir para análises discursivas que tratem da relação entre linguagem e trabalho, aqui focalizada no sentido de prescrição que adquirem as dicas. Estabelecer esse diálogo, ou seja, recorrer a noções de outras disciplinas, particularmente aqui, das ciências do trabalho, tem sido fundamental para a compreensão mais profunda do que é, enfim, *trabalho* para os estudos da linguagem.

1.1.3. Trabalho do professor

A questão do que é ser professor ao lado da reflexão sobre seu trabalho é a temática central em torno de que gira este item.

O professor é o principal agente responsável da educação no sentido de que é a ele que compete o efetivo exercício do magistério, portanto o contato direto com o aluno e a conseqüente construção do conhecimento e das condições de exercitar a cidadania. (AROUCA, 2003).

Os trabalhos sobre a formação de professores organizados por Barbosa (2003), estão voltados para uma preocupação com a prática docente. Em um deles, Zeichner (2003), diz que, atualmente, verificamos uma ênfase cada vez maior ao preparo de educadores mais reflexivos e analíticos no que se refere ao seu trabalho e que possam participar mais efetivamente do processo da reforma educacional. Esse interesse visa a uma alteração do tipo de ensino habitual nas salas de aula a fim de deixá-las menos autocráticas, centradas no mestre, na repetição mecânica de conteúdos que muitas vezes não estabelecem relações com a realidade cultural e lingüística do aluno. Assim, a adoção de uma forma de ensino mais centrada no aluno e culturalmente mais relevante quer se tornar o novo modelo de educação. No entanto, o autor reconhece que há ainda muito a fazer para, efetivamente, isto acontecer na prática do dia a dia.

As definições de educação centrada no aluno variam de acordo com o país. A pesquisa educacional dos últimos 25 anos serve de base para a maioria dos educadores que propõem uma nova visão do processo de aprendizagem. Assim, as mudanças consistem em

Valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e lingüísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes; tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuição do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida. (ZEICHNER, 2003, pp. 36-37)

Contudo, o tratamento que os professores recebem pelos arquitetos das reformas não é compatível com o processo de democratização das tomadas de decisão e de uma educação mais centrada no aluno.

Dessa maneira, o papel do professor para os planejadores educacionais, bem como para os órgãos do governo no processo de reforma educacional, não é o de um agente importante, mas o de um técnico que seja capaz de implementar as políticas desenvolvidas por outros, que muitas vezes não têm nada a ver com a sala de aula. Há uma busca em todo o mundo de formar “professores-funcionários” irreflexivos e obedientes ao currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos. Ao educador, se nega qualquer coisa que não seja afinar e ajustar os meios para atingir os fins determinados por outros¹¹ (ZEICHNER, 2003).

Anunciar e exigir mudanças na educação não alterará em nada o que se passa nas salas de aula se os professores não viverem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e o aprender. Isso pode ocorrer de diversas maneiras: se o governo possibilitar que os educadores tenham um papel central na criação, na interpretação e na implementação dessas reformas; no desenvolvimento de pesquisas; na formação da graduação; em cursos especializados; por meio de grupos de estudo promovidos por sindicatos etc.

Em seus estudos sobre o trabalho do professor, Amigues (2004) diz que a ação do professor é pelo senso comum considerada do ponto de vista prescritivo ou

¹¹ No item anterior observamos que esse “afinar” e “ajustar” o que está prescrito realizado pelo professor importam muito para a concepção de trabalho adotada nesta pesquisa, baseada nas Ciências do trabalho.

normativo da instituição. O autor refuta a idéia de que “o melhor meio de caracterizar as práticas pedagógicas, o que faz a sua eficácia, consiste em avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem pelos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 38).

Segundo este autor, as críticas às ações do professor são feitas por pessoas fora deste ofício, se limitando à visão de que o “que é feito não corresponde ao que deveria ser feito”. Em geral, os que concebem um cenário pedagógico ou didático não participam da atividade do professor em situação concreta, baseando-se em concepções do senso comum. Há várias visões equivocadas do senso comum em relação ao trabalho do professor em nossa cultura. Dentre elas destacaremos algumas, apontadas por Severino (2003).

O autor nos informa que há uma visão de que o exercício da docência se assemelha ao de uma mãe, por apresentar uma espontaneidade. A relação educador/educando acaba se confundindo com a relação entre pais e filhos, em que deve haver um grande respeito e cuidado marcados pelo elevado índice de afetividade. No entanto, este autor refuta essa idéia esclarecendo que a afetividade do educador e educando não se identifica com a maternal, mas é de outra natureza e tem outro papel a exercer.

Vamos encontrar ainda a visão de que a relação pedagógica se identifica a uma relação sacerdotal. Ou seja, a função do professor se identifica com a função pastoral, de fundo místico e religioso. Isso se dá pelo fato de que nossa cultura sofre influência muito forte da pedagogia católica¹².

No meio de tantas outras visões já cristalizadas na nossa sociedade no que tange à atividade do professor, mas não mencionadas aqui, há uma que consideramos merecedora de maior reflexão: o tecnicismo. Ele representa a crença de que basta o profissional dominar e aplicar competentemente determinadas habilidades técnicas em sua atividade docente, para que a relação pedagógica seja eficaz. Essa visão ignora qualquer outra significação que não seja a produzida pelas ciências, fazendo com que o educador seja identificado como um mero executor de tarefas mecânicas, sem capacidade de iniciativa e de autonomia crítica diante dos desafios que sua prática profissional lhe impõe.

¹² Essa visão é decorrente da origem jesuítica da educação no Brasil.

Assim, durante muito tempo, seguiu-se o modelo de transmissão, “no qual ensinar é dizer e aprender é absorver” (FREIRE, 2006). Nas últimas duas décadas, observamos uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam, ou seja, como um participante passivo, na tentativa de considerar o professor como agente reflexivo. É fundamental que o docente assuma que o aperfeiçoamento da prática docente não se acha somente nos guias de professores que outros escrevem desde o centro do poder (FREIRE, 2006). Essa reflexão não pode ser privilégio das faculdades, universidades, centros de pesquisa, mas também do reconhecimento de que o professor também é capaz de contribuir com a construção de um conhecimento comum acerca das boas práticas docentes (ZEICHNER, 2003). As renormalizações, nem sempre explícitas nos documentos oficiais – os saberes da prática – determinadas pelo uso de si do professor, também devem ser consideradas quando se fala em prática docente.

O seu (do professor) “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...]quanto mais me assumo (eu-professor) como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar [...] (FREIRE, 2006, p.39)

Para que o professor reflita sobre a sua própria atividade, deve-se considerar o contexto do seu trabalho. Antes de entrar em contato direto com o aluno, o contexto sócio-histórico influencia este profissional, afinal, ele é um sujeito inserido dentro de um contexto sócio-histórico.

Concordamos com Zeichner (2003) que, embora seja compreensível que as preocupações dos professores são principalmente a sala de aula e os alunos, é insensato restringir-lhes a atenção exclusivamente a essas preocupações. A atividade do professor não se dirige apenas aos alunos. Deve-se levar em conta sua relação com a instituição que o emprega, os pais e o coletivo de trabalho, pois a atividade “também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor” (AMIGUES, 2004, p.41).

A atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. (AMIGUES 2003, apud AMIGUES, 2004, p. 45)

Severino (2003) complementa essa idéia quando diz que a ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática social. Não importa onde a prática educativa aconteça – se é na sala de aula, na administração ou nos mais variados espaços culturais – ela sempre é um exercício de sociabilidade. E acrescenta que,

Na educação, não são estabelecidas apenas relações interpessoais simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação destes. (SEVERINO, 2003, p.81)

Nesse sentido, pensa-se a atividade do professor não como individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, mas uma atividade coletiva. Conforme Zeichner (2003), o isolamento individual dos professores e a falta de atenção para o contexto social do ensino, pode levar o professor a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares. É importante perceber que existe uma estrutura escolar definidora de prescrições em vários níveis hierárquicos que define o seu trabalho e afeta as relações com os colegas, com os alunos e com as famílias destes.

Não queremos dizer com tudo isso que as condições subjetivas da interação professor/alunos não são importantes. Pelo contrário, é nessa relação que a educação ganha corpo e realidade histórico-social. No entanto, como explica Amigues (2004)¹³, para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações entre vários objetos constitutivos de sua atividade.

Primeiramente, este autor menciona as **prescrições**. Segundo ele, as prescrições desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, apesar de geralmente estarem ausentes das análises sobre a ação do professor¹⁴. Elas não funcionam apenas como desencadeadoras da ação do professor, mas também como constitutivas de sua atividade. Muitas vezes,

O trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre prescrição inicial e sua

¹³ Amigues (2004) buscou ampliar a visão do trabalho do professor ainda muito ligado ao que executa em sala de aula, a partir dos estudos em ergonomia da atividade.

¹⁴ A partir dessa consideração do autor, enfatizamos a contribuição desta pesquisa para os estudos sobre o trabalho do professor.

realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas. (AMIGUES, 2004, p. 42)

Este trecho mantém relação com o que Daniellou (2002) chamou de sub-prescrição¹⁵. A falta de prescrições claras reflete diretamente na atividade do professor.

Após comentar sobre a participação das prescrições na atividade do professor, Amigues (2004) comenta que **os coletivos** da atividade do professor são raramente considerados, assim como a atividade “fora-da-aula”. Os professores, coletivamente, com base nas prescrições iniciais, se autoprescrevem tarefas que vão retomar e redefinir em suas classes. Esses coletivos assumem diversas formas, de acordo com o nível e com a instituição. Como diz Amigues (2004:43) a partir de Espinassy (2003), “um mesmo professor pertence a vários coletivos: o dos professores da disciplina, o dos professores da classe, etc. Mas cada professor pertence também a um outro coletivo mais amplo, o da profissão”.

Amigues (2004) menciona ainda que as **regras de ofício** também participam da atividade do professor. Ele explica que essas regras ligam os profissionais entre si e são, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas. Com o tempo, é possível que o uso especificado gere uma renovação nos modos de fazer e ainda ser fonte de controvérsias profissionais. Essas regras reúnem atitudes genéricas, no que se refere ao conjunto dos professores, e atitudes específicas, no que se refere à disciplina.

Por último, este autor informa que o professor se utiliza de ferramentas e que, na maioria das vezes, são ferramentas concebidas por outros e não por ele mesmo: manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, tirados de arquivo, emprestados de colegas ou construídos por ele mesmo. Essas ferramentas estão inseridas em uma tradição pedagógica e na história do ofício do professor. No entanto, elas são freqüentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia, segundo suas necessidades específicas. Assim, o autor observa que as ferramentas funcionam também como meios de reorganizar sua própria atividade. Enfim, há dimensões subjetivas, relacionadas à história do indivíduo, a seu engajamento e desenvolvimento profissionais.

Podemos perceber que o trabalho do professor pode ser considerado como “um ponto de encontro de várias histórias e valores (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...)” (AMIGUES, 2004, p.45). É nesse encontro que o profissional

¹⁵ Retomar item 1.1.2, deste capítulo.

professor se relaciona com as prescrições, as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os colegas, administração, alunos etc, e com os valores e consigo mesmo. Inclusive, o seu trabalho já começa no momento de sua formação. Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, o formando deve assumir-se como sujeito também da produção do saber (FREIRE, 2006). Retomaremos a questão da formação mais adiante.

Organizar todo esse encontro pode ser, para o professor, motivo de esforço constante. Esse esforço está ligado à especificidade de sua atividade. O professor é um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo simultaneamente. Organiza o trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa e é um planejador de situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. Assim, “o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p.50). E

O resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição dos meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem engajar em atividades de conceitualização. (AMIGUES, 2004, pp.51,52)

Observamos que nossa reflexão caminha para a idéia do trabalho do professor como algo coletivo e não como individual, ainda que seja muitas vezes considerado dessa forma. Além disso, não podemos considerar o trabalho do professor somente como uma atividade orientada aos alunos, que se realiza no momento em que se encontra em sala de aula, mas também para ele mesmo, que é o executor de sua própria concepção e que está exposto a diversos fatores externos que envolvem sua atividade¹⁶.

Partindo dessa visão de que o trabalho do professor é muito mais abrangente do que sua atividade dentro de sala de aula, e que engloba também as prescrições, é possível pensar que, se podemos dizer que as dicas que se propõem a aconselhar o professor a respeito do que deve ou não fazer no seu trabalho estão no campo das

¹⁶ Chamamos de fatores externos aqueles que estão fora da situação de sala de aula. Além de todos aqueles pontos desenvolvidos por Amigues (2004) (prescrições, coletivos, regras de ofício, ferramentas), podemos acrescentar os seguintes: correção ou preparação de uma prova, preparação de uma aula, os cursos feitos, a busca por informações em outros espaços como revistas, livros, internet etc.

prescrições, como foi demonstrado no tópico anterior, elas também passam a compor a atividade do professor. Desse modo, no momento em que um professor está diante do computador na intenção de buscar orientações através de dicas em circulação em um *site* voltado para a sua profissão para complementar a sua atividade ou até mesmo, sem querer, entra em contato com elas e decide colocá-las em prática¹⁷, de fato essas dicas farão parte do seu trabalho.

Unindo as idéias de Paulo Freire (2006), Severino (2003) e Schwartz (1997), observamos que o educador é atravessado por um debate de valores que vão afetar diretamente a sua atividade. Dessa maneira, ele precisa desenvolver uma profunda consciência de que não dá para separar o ensinar da formação moral do educando. Educar é substantivamente formar, uma vez que é especificamente voltado para sujeitos em construção. Dessa maneira, o professor, ao desenvolver uma ação de intervenção nesses sujeitos, possui um compromisso fundamental com o respeito radical à dignidade humana desses educandos. De fato, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente uma ética. Assim, a formação exige um testemunho ético, uma crítica permanente à sua atividade, à sua prática. Por essa razão que retomamos que o investimento na formação e na atuação profissional não pode ser puramente técnica, mas também crítica. E sendo crítica, será conseqüentemente ética.

As reflexões de Schwartz e as de Freire se aproximam muito quando se fala em pensar a atividade como um momento de transformação. Para o primeiro, a atividade é o momento em que a subjetividade do trabalhador aflora, ou seja, é o momento em que o trabalhador renormaliza não só as prescrições que recebe, mas também as próprias prescrições¹⁸ da sua vida. Para o segundo, a atividade é o momento em que o professor se torna um sujeito transformador. *Trabalhar*, para Schwartz, exige criticidade. Para Freire, *ensinar* exige criticidade. E para nós, *ensinar é trabalhar*. Assim, podemos travar um diálogo entre os dois chamando atenção para o fato da importância do professor ter consciência de que sua reflexão sobre sua prática deve caminhar junto com a assunção de que a todo momento faz renormalização. Em outras palavras, o professor é um sujeito que, na sua prática, transforma as regras, bem como os valores com os quais convive. No entanto, essa reflexão sobre a atividade deve levar

¹⁷ Não é nosso foco de investigação verificar se todas as dicas em circulação são postas em prática, mas levando em conta que estão veiculadas em um *site* que possui um grande número de visitas todos os dias (em média 400 acessos), não podemos descartar essa possibilidade.

¹⁸ Seguimos a noção de normas antecedentes proposta por Schwartz. (ver item 1.1.2)

em conta, além dos valores que o indivíduo carrega dentro de si, o coletivo do seu trabalho.

Talvez haja uma dificuldade na formação de professores, justamente porque não se conhece bem o que é ser professor e a sua condição de sujeito *transformador-renormalizador*. Talvez não haja uma preocupação suficiente em mostrar, durante a sua formação que, a reflexão sobre seu trabalho tem a ver com o próprio professor assumir que realiza transformações durante sua prática e que essas transformações dialogam com as suas dimensões reais histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica.

Se durante a formação, o indivíduo não refletir sobre toda a complexidade que envolve sua prática educacional, ao se tornar professor, pode se sentir inseguro e despreparado. Dessa maneira, inicia o difícil percurso da busca por maneiras práticas e rápidas por preencher lacunas deixadas pelo processo formador, a fim de solucionar as dificuldades encontradas no exercício da docência. É nesse momento que entram as novas tecnologias com um “mundo” de informação disponível. Abre-se, então, espaço para as inúmeras dicas em circulação na rede que vão dizer como ser um profissional eficiente.

Mas, colocar em prática dicas da Internet exige cautela. A Internet representa um espaço para a polifonia, para a alteridade irrestrita, para o pluralismo total, para a valorização das vozes antes consideradas dissonantes, onde a multiplicidade de dizeres resulta numa instabilidade das relações e dos conceitos. Daí, enfatizamos novamente que é pela perspectiva crítica que o professor poderá ser capaz, na sociedade pós-moderna, de selecionar o que aproveitar das novas tecnologias em sua situação de trabalho: “Em um ambiente digital sobrecarregado de informações, desenvolver a habilidade crítica se torna condição *sine qua non* para agir e sobreviver em meio a uma sociedade cada vez mais digitalizada e pós-moderna como a sociedade da Informação”. (XAVIER, 2002, p.40)

Antes que o professor adote as sugestões oferecidas pelas dicas, está em jogo a sua concepção do que significa uma dica oferecida na Internet do que ele deve ou não fazer. Em outras palavras, está em jogo a sua criticidade em relação ao que se oferece como uma dica para o seu trabalho. Se estamos dizendo, neste item, que um professor deve ser questionador, reflexivo a respeito do que lhe é prescrito pelos planejadores educacionais, deve ser muito mais a respeito do que lhe é prescrito por dicas em circulação na Internet, onde nem sempre tomamos conhecimento de suas fontes. É por isso que considerar aquela idéia de educador como um técnico, que apenas executa o

que os outros mandam é ignorar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, a sua ética. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos, diz Freire (2006, p.33).

Mais do que nunca, é fundamental que o professor, antes de seguir as diversas dicas oferecidas, busque identificar o indivíduo ou a instituição responsável por elas. Enfim, busque analisar a hierarquia da fonte de tal prescrição. Analisar o autor e verificar suas credenciais, é essencial. Na Internet, é muito mais difícil determinar a precisão e a confiabilidade das informações veiculadas, por isso, ao usá-la, é importante que o professor fique atento. Segundo Freire (2006),

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 2006, p. 32)

A forma de organização das fontes eletrônicas apresentam diferenças quanto às impressas, o que aumenta a dificuldade da determinação da sua confiabilidade. O que não é natural no impresso se torna natural no meio eletrônico, sem a necessidade de dizer tudo, porque muita coisa pode ser mostrada através dos *hiperlinks*, afirma Bolter (1991).

Assim, passemos então à perspectiva teórica de linguagem adotada nesta pesquisa, cujas principais características serão expostas no próximo capítulo. Afinal, não há atividade humana sem uso da linguagem e não há linguagem fora de um campo da sua atividade humana.

1.2. Discurso e virtualidade

A partir da perspectiva teórica que nos baseamos no capítulo 1, entendemos que “concepção de trabalho se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelo(s) sentido(s) produzido(s)” (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2002, p.79). Dessa maneira, quando dicas estão em circulação, passam a compor sentidos em um contexto sócio-histórico.

Referir-se a um contexto sócio-histórico implica necessariamente uma posição de sujeito enunciador¹⁹ (item 1.2.2), que constitui seus enunciados a partir de atravessamentos de discursos que circulam, interagem, de forma incessante, na cadeia verbal, num movimento dialógico.

A determinação do sujeito e dos sentidos não se faz de forma aleatória. Ela está ancorada no social e na história. Dessa maneira, para analisar os discursos que compõem as dicas para o professor, todas essas questões devem ser levadas em conta, pois estamos diante de enunciados que só constituem sentidos no interior da enunciação e que são construídos por um sujeito duplamente atravessado pelo “outro”: o “outro” como discurso e o “outro” como receptor (FLORES, TEIXEIRA, 2005, p. 53). Além disso, não dá para separar os sentidos que serão apreendidos a partir das dicas do que se considera como trabalho do professor, do social e da história. Não há dúvida de que os enunciados das dicas estão ligados por uma relação dialógica e que só estabelecem sentido dentro de uma interação social marcada por uma inter-subjetividade²⁰ atravessada por uma ideologia, em um determinado contexto sócio-histórico.

Por aprofundarem estas questões, escolhemos a teoria da Análise do Discurso, bem como as contribuições de Bakhtin para nortear este trabalho. O enunciado, aqui, não se limita apenas a uma dimensão lingüística para a compreensão de seu sentido, mas possui uma dimensão social, composta pela situação e pelos participantes que a constituem. Assim, no espaço entre a produção das dicas do que o professor deve ou não fazer e a história é que a AD procura identificar os sentidos contidos. É aí que incide nossa prática e é assim que entendemos a historicidade do texto, sua discursividade.

¹⁹ Cabe esclarecer que esse sujeito enunciador não se confunde com seres empíricos.

²⁰ O quadro intersubjetivo da linguagem se constitui pela co-referência dialética do sujeito com o outro. (FLORES, TEIXEIRA, 2005, p.92)

Nesse sentido, no item 1.2.1, apresentaremos as idéias de Bakhtin e seu círculo sobre a linguagem, que representaram o surgimento de diversos questionamentos no campo dos estudos da linguagem, pois concebem a linguagem como fenômeno social e dialógico que se realiza por meio da enunciação, posto que os sentidos não são dados *a priori*, mas construídos no discurso (BAKHTIN, 1929/1995).

No item 1.2.2, discutiremos as noções de subjetividade e alteridade, aprofundadas pela Análise do discurso, ressaltando as marcas lingüísticas que servirão de instrumentos para a realização de nossa análise. Segundo o que já foi discutido a respeito das dicas no item 1.1.2, observamos que as elas funcionam como prescrição para o trabalho do professor no momento em que este sente a necessidade de buscá-las como orientações para sua prática. Assim, sabendo que as dicas oferecidas por nosso *corpus* podem influenciar o fazer do professor, analisar de que maneira elas são transmitidas é fundamental para chegarmos à imagem de professor construída. Para demonstrar isso, observaremos as modalidades do discurso (KOCH, 1993) utilizadas pelo enunciador para realizar o processo de aconselhamento nos seus textos. Essa discussão tratará de como o uso dessas marcas participa da injunção a fazer das dicas.

Olhando de maneira geral o nosso *corpus*, observamos que, muitas vezes, a orientação das dicas ao co-enunciador-professor do que deve fazer se manifesta especificamente pelo vínculo que estabelece com pontos de vista de “um outro” sobre o que não deve fazer. Desse modo, dentre as possíveis marcas que poderíamos explorar para mostrar a presença desse outro, as que nos pareceram mais produtivas são a marca lingüística *não*, dentro da acepção de negação polêmica da teoria polifônica de Ducrot (1987), a *ironia*, explorando seu caráter polifônico (MAINGUENEAU 1987,2002) e o *Discurso Relatado*, compreendido como um fenômeno que pode ser observado a partir de variados modos de trazer-se a voz do outro para o discurso daquele que enuncia (SANT’ANNA 2004).

Para terminar, no item 1.2.3, caracterizaremos o que entendemos por gênero de discurso a fim de aprofundar essa noção à luz de uma comunicação mediada pelo computador.

1.2.1.Dialogismo e enunciação

A noção de dialogismo foi desenvolvida em oposição ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista (Bakhtin e seu círculo, 1977/1995). O primeiro tinha como premissa que a língua é um sistema abstrato de formas, de regularidades fonéticas, gramaticais e lexicais que têm a função de garantir a unidade da língua. Esse objetivismo só admite o ato individual de criação quando ligado a um sistema linguístico imutável, em um dado momento histórico, e supra-individual. O segundo, acreditava que o sujeito possui o controle dos sentidos, sendo ele quem organiza e modela a atividade mental. Para Bakhtin, as forças criadoras não são frutos da consciência subjetiva do locutor que se utiliza de um sistema, considerado para ele, uma mera abstração, mas estão no exterior.

Compreendemos que a linguagem é por natureza dialógica no sentido de que todo discurso mantém uma relação estreita com outros discursos. Isso se dá, por um lado, porque todo discurso é determinado pelo fato de se dirigir a alguém, e, por outro, porque mantém relação dialógica com outros discursos já existentes e ainda por existir (BAKHTIN, 1977/1995). Assim, mesmo que um enunciado pareça monológico, ele interage com todos os outros discursos já enunciados e com os que ainda estão por vir. Charaudeau e Maingueneau comentam isso:

Todo discurso é duplamente dialógico e esse duplo dialogismo se inscreve em dois tipos de relações[...]: aquelas que todo enunciado mantém com os enunciados anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto (relações interdiscursivas); e aquelas que todo enunciado mantém com enunciados de compreensão-resposta de destinatários reais ou virtuais, que o antecipam (relações interlocutivas). (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2004, p.161)

A enunciação é, então, um produto da interação de indivíduos socialmente organizados, determinada por sua situação social imediata em que não há um locutor abstrato e toda palavra está orientada para um interlocutor (Bakhtin (1979/1992). Em outras palavras, “a enunciação é concebida como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, vista como evento, sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais” (FLORES, TEIXEIRA, 2005, p.45). Não há comunicação previamente estabelecida porque esta somente se desenvolve no processo de interação.

Logo, não existe enunciado neutro já que: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1979/1992, p.113).

Esse horizonte social definido é o que determina a atividade mental e gera determinadas enunciações e não outras, pois toda palavra é ideológica e produto da interação social. Dessa maneira, um enunciado é produzido como uma resposta a algo já dito, seja em uma situação imediata, seja em um contexto mais amplo, visto que se constrói a partir da interação entre o autor, leitor e as várias vozes que circulam nos meios sociais (BAKHTIN, (1979/1992):

todo dizer é atravessado por outros dizeres, por nossas e outras memórias, outros posicionamentos e por múltiplos modos de construção da subjetividade que se nos impõem na atualidade, e é este acontecimento que constitui o discurso como um fenômeno heterogêneo. (PIMENTEL, 2006, p. 29).

A noção de dialogismo e enunciação, bem como o atravessamento de vozes nos enunciados são trabalhados pela Análise do Discurso, que vai conceber o texto como um processo de constituição de sentidos, uma progressão de marcas lingüísticas deixadas por um discurso em que o dito é posto em cena (BRANDÃO, 1995). Assim, no item que segue, aprofundaremos essas questões.

1.2.2. Subjetividade e alteridade discursivas

*O discurso é uma trapaça: ele simula ser meu
para dissimular que é do outro.*
Edward Lopes

A Análise do Discurso se constituiu na conjuntura de três campos do saber: A lingüística, a psicanálise e o marxismo. A partir da Lingüística compreendemos que a língua não é transparente e é marcada por uma materialidade que lhe é própria. O marxismo nos mostra que o homem constrói a história, e esta também tem sua materialidade e não lhe é transparente. Com a psicanálise, entendemos que o sujeito não é transparente nem para si mesmo. Ele tem sua opacidade (ORLANDI, 2006). Assim, dentro da relação entre essas três teorias, que a análise do discurso adquire seu lugar, mas não confunde seu método e objeto próprios com elas.

Em meio a questionamentos no final dos anos 60 do século XX feitos à lingüística, que pensa a linguagem separada da história, e às Ciências sociais, que não consideram a linguagem ao pensar no social, Michel Pêcheux vai defender que o sócio-histórico e o lingüístico se relacionam de maneira constitutiva. Por essa razão ele criticou o discurso visto como transmissão de informação, dizendo que ele é efeito de sentido produzido no encontro de locutores.

Com isso, desloca a análise do discurso para uma perspectiva de linguagem que considera que no discurso, entrelaçam-se o lingüístico e o ideológico, promovendo a articulação teórica da lingüística com a História. Afinal, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado em si mesmo, mas é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história se inscreve. (MAINGUENEAU, 1987). Assim,

O sujeito e a situação que tinham sido postos para fora da análise lingüística, contam fundamentalmente para a análise do discurso. Mas este sujeito e esta situação contam na medida em que são redefinidos discursivamente como partes das condições de produção do discurso. Daí dizermos que na análise de discurso não podemos deixar de relacionar o discurso com suas condições de produção, sua exterioridade (ORLANDI, 2006, p. 15).

Como já mencionado na citação acima, para buscarmos os sentidos produzidos no discurso devemos considerar as condições de produção, já que estas incluem os sujeitos e a situação. A situação comporta dois sentidos: (1) um sentido estrito que envolve o contexto imediato, referente ao aqui e o agora do dizer e (2) um sentido lato, que compreende o contexto sócio-histórico ideológico. Contudo, esses contextos funcionam conjuntamente em toda situação de linguagem. O exemplo dado por Orlandi (2006) para explicar o que é a situação se adequou perfeitamente em nossa pesquisa:

Por exemplo, em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala de aula com o professor e os alunos; a situação no sentido amplo compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se com o poder. (ORLANDI, 2006, p. 15)

Como vimos, os sentidos produzidos em uma sala de aula não podem estar desvinculados do contexto sócio-histórico. Daí a importância da análise do discurso para esta pesquisa, pois não podemos dissociar um texto que oferece dicas que dizem o que o professor deve ou não fazer em sala de aula, da sociedade e da história. Mas, o que queremos dizer com *texto*?

O texto é a unidade da análise do discurso, não visto mais como “um esconderijo de sentidos ao qual se teria acesso mediante uma atitude interpretativa como fundamento da análise” (ROCHA, DEUSDARÁ, 2006, p.22), tal como era concebido pela análise de conteúdo, mas compreendido em sua discursividade, em seu funcionamento. Isto é, na análise do discurso busca-se compreender como o texto se constitui em discurso em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina. Assim, analisar o sentido de um texto em seu funcionamento implica relacioná-lo às suas condições de produção, pois o sentido de “uma expressão, de uma proposição” não existe em “si mesmo”. Ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux, 1997, p.160). “As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas” (ORLANDI, 2006, p. 17).

A partir do funcionamento das formações discursivas, podemos refletir a respeito do funcionamento da ideologia na constituição do sujeito e do sentido.

A análise do discurso se apóia na visão do homem como subjetividade discursiva e dialógica²¹, cuja atividade de conhecimento não pode ser pensada fora das relações sócio-afetivas historicamente contextualizadas (OLIVEIRA, 2003). Dessa maneira, só é possível conceber um discurso a partir de um sujeito que não é tratado mais como centrado, onisciente, mas de um sujeito constituído por discursos e atravessado por processos sociais e históricos. O sujeito da Análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso.

A lingüística da enunciação, em sua origem desenvolvida por Benveniste (1966), concebia um sujeito consciente, dotado de intenções, apto a estabelecer estratégias enunciativas. Nessa visão, atribui-se ao sujeito a fonte do sentido, não sendo relevante a existência de discursos socialmente preexistentes por trás da livre enunciação de um indivíduo como explicita o trecho a seguir:

A subjetividade não se alteraria em si mesma pelas transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas...enfim, por toda uma gama de atravessamentos com que na verdade, em nosso cotidiano, estamos o tempo todo nos deparando. (MIRANDA, 2000, p.32)

²¹ Noção desenvolvida no item anterior.

Enfim, esse sujeito é entendido como auto-suficiente, racional e possuidor do livre arbítrio. No entanto, a AD vem mostrar que essa liberdade discursiva não passa de uma ilusão. Ou seja, o sujeito, ao ser interpelado ideologicamente, identifica-se com a ilusão de que possui domínio de regular o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito. “O sujeito passa a assumir posições pessoais, quando, de fato, assume posições afetadas ideologicamente” (INDURSKY, 1998, p.115).

Com relação à noção de sujeito da AD, ele é “duplamente afetado: em seu funcionamento individualizado, pelo inconsciente e, em seu funcionamento social, pela ideologia” (INDURSKY, 1998, p.116). Dessa maneira, como explica Orlandi (1990), as relações do sujeito com a linguagem são marcadas pela relação deste com a sua exterioridade, com seu contexto sócio-histórico. Constatamos aqui, uma visão de sujeito dividido, já que sua inscrição em uma determinada formação discursiva²² se faz através de “posições de sujeito”, determinadas historicamente. A inserção do sujeito em uma determinada formação discursiva, entretanto, não ocorre de forma consciente. (INDURSKY, 1998, p. 115).

As reflexões sobre sujeito elaboradas por Michel Foucault contribuem muito para a Análise do Discurso, pois “ao interessar-se pelas discontinuidades e dispersões que atravessam a produção de enunciados, em uma determinada época, ele situará as práticas discursivas da sociedade no limite entre a história e os modos de subjetivação”. (PIMENTEL, 2006, p.30) Na análise do discurso, o sujeito não é identificado ao indivíduo, mas é um múltiplo e social, sendo um sujeito ao mesmo tempo lingüístico e ideológico.

Orlandi (2001) também teceu reflexões a respeito das mudanças da posição do sujeito. Essa discussão é relevante quando pensamos que, ao longo do tempo, o sujeito vem assumindo diferentes posições no discurso de acordo com a sua situação no mundo, sua projeção no mundo, já que é entendido aqui como um sujeito atravessado pela história, atravessado pela linguagem. Portanto, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história. Não dá para dissociar o sujeito da história e, por conseguinte, da ideologia.

²² A formação discursiva aqui é entendida como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos lingüísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria etc. Enfim, uma formação discursiva é um jogo de princípios reguladores que formam a base de discursos efetivos, mas que permanecem separados deles (Foucault, 1986). Baronas (2004) complementa que essa noção sugere que os significados das palavras, expressões e proposições são adquiridos a partir de determinadas formações discursivas nas quais são produzidas e assim, o sentido se torna efeito sobre um sujeito ativo e não a uma propriedade estável.

Como sabemos, a formação discursiva – lugar provisório da metáfora – representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros (...) (ORLANDI, 2001, p.103).

O discurso se constitui pela articulação e funcionamento da língua e da história. Esta autora chama atenção que a história é justamente história porque a todo momento os sentidos mudam devido à presença de sujeitos condenados a interpretar, a significar, de acordo com suas experiências de mundo dentro de contextos sócio-históricos. A história está ligada a práticas e não ao tempo em si. “Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder”. (ORLANDI, 1990, p.35). Por isso, ao longo da história, nos deparamos com diferentes posições de sujeito, com diferentes sentidos, que ora se repetem, ora se deslocam. A história dos sujeitos e dos sentidos não é fixa: “é porque é histórico (não natural) é que muda e é porque é histórico que se mantém” (ORLANDI, 2001, p.103). Assim, uma proposição pode ser considerada enunciado na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito e não porque algum dia alguém a proferiu (FOUCAULT, 1996). Essa idéia de Foucault deixa claro que sujeito e linguagem encontram a sua unicidade na sua relação mútua. Cada um deles não tem unicidade em si, mas na articulação linguagem-sujeito. Esse é um dos efeitos ideológicos constitutivos do discurso. As dicas de nossos textos são consideradas enunciados com caráter de serem seguidos não porque foram criados por alguém especialista, mas porque é possível demarcar uma posição de sujeito, relacionada a uma Formação Discursiva, que cria laços com seu co-enunciador.

Assim, sabendo que entre os enunciados de uma mesma formação discursiva podem existir embates e contradições, a presença de diferentes posições de sujeito em uma mesma formação discursiva nos permite conceber um sujeito que é heterogêneo, disperso e fragmentado. Logo, o sujeito pode assumir diferentes lugares apresentando o dizer do outro como parte integrante da constituição do seu dizer.

No próximo item vamos tratar das marcas de subjetividade do enunciador para em seguida, observar de que maneira ele traz a voz do outro para compor seus enunciados.

1.2.2.1. O EU por ele mesmo: percebendo subjetividades

Como vimos, o enunciador, ao construir seu enunciado, deixa marcas que manifestam sua subjetividade. Dentre essas marcas, importarão para esta pesquisa as modalidades discursivas, pois são entendidas como manifestações de subjetividade, mais especificamente, revelando a atitude do falante perante os enunciados que produz (KOCH, 1993).

A observação das modalidades é importante para verificarmos a atitude do enunciador ao construir os discursos das dicas, a fim de transformá-los em ação realizada pelo professor (co-enunciador). A modalidade utilizada pelo locutor expressa sua atitude com relação a um enunciado e/ou receptor²³.

De maneira geral, os estudos das modalidades lógicas se referem a pelo menos três tipos de modalidades: as deônticas, assertivas²⁴ e epistêmicas.

A modalidade deôntica se refere à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer tendo em vista o domínio das leis, do imperativo e do livre arbítrio²⁵ (KOCH, 1993). Ela está relacionada aos valores de permissão, obrigação e proibição, referindo-se ao eixo da conduta. Por essa razão, a injunção a fazer se torna muito mais visível nas dicas sob forma de enunciados deônticos, já que estão condicionados por traços lexicais específicos ao enunciador de controle, implicando que o co-enunciador aceite o valor de verdade do enunciado, para executá-lo.

O eixo da conduta da modalidade deôntica é sempre derivado de alguma fonte, que pode ser alguém ou algo:

Se X reconhece que ele é obrigado a realizar algum ato, então normalmente há alguém ou alguma coisa que ele reconhecerá como responsável pelo fato de estar obrigado a agir dessa forma. Pode ser uma pessoa ou uma instituição a cuja autoridade ele se submete: pode ser um corpo de princípios morais ou legais mais ou menos explicitamente formulado; pode ser apenas alguma compulsão interna, que lhe é difícil de identificar e precisar. (LYONS, 1977, apud BRUNELLI, 2004 p. 13)

A modalidade assertiva refere-se ao eixo da existência e por isso determina o valor de verdade das proposições (KOCH, 1993). Ao modalizar assertivamente, o

²³ Koch chama de locutor/receptor o par da interlocução denominada neste estudo por enunciador/co-enunciador.

²⁴ Esta modalidade também pode ser encontrada com a denominação de *aléticas*.

²⁵ No caso das dicas, verificamos uma aproximação maior ao domínio do livre arbítrio do que ao do imperativo, uma vez que elas adquirem caráter de normas não porque vêm de uma hierarquia institucional, mas porque alguém, por livre escolha, decide segui-las.

enunciador, que é o responsável pelas dicas, procura manifestar um saber de forma a convencer o co-enunciador a aceitar o seu discurso como verdadeiro e por isso, segui-lo.

A modalidade assertiva, quando se aproxima do campo dos conceitos, adquire caráter deôntico, funcionando como uma orientação, como uma norma. Resgatando a reflexão de Daniellou (2002), desenvolvida no item 1.1.2., as palavras e os conceitos constituem também uma injunção sobre as formas de pensar, e conseqüentemente de agir. Isso significa que o conceito também é uma prescrição. Assim, o enunciador ao declarar essas proposições como algo conhecível e verdadeiro está necessariamente pretendendo prescrevê-las ao outro (HATCHUEL, apud DANIELLOU, 2000). Por essa razão, ao utilizar as proposições assertivas conceituais, o enunciador-conselheiro diz o que o professor deve ou não fazer, pois, nesses casos, a modalidade assertiva adquire um sentido deôntico.

Já a modalidade epistêmica refere-se ao eixo da crença, do conhecimento que temos de um estado de coisas (KOCH, 1993). Ela pode ser entendida como a nossa opinião a respeito do que é possível acontecer. Geralmente essa modalidade no discurso da injunção é menos utilizada, pois o foco está no co-enunciador-aconselhado e não no enunciador. O que não significa que não possa aparecer.

Cabe esclarecer que não faremos uma análise detalhada das modalidades que aparecem em nosso *corpus*. O que nos interessa é a sua contribuição para a compreensão da manifestação da subjetividade do enunciador na construção das dicas que nos apontará uma imagem determinada de trabalho do professor.

1.2.2.2. O EU e o OUTRO: ultrapassando fronteiras

Considerando que todo sujeito é marcado pelo outro e pelas trocas nas redes de relações de sujeitos que participam de uma realidade social compartilhada, em que conhecimento e subjetividade se produzem, fazer um enquadre contextual (dialógico) foi imprescindível para observar o discurso como heterogêneo. A presença do “outro” é constitutiva da fala de qualquer sujeito, mas nem sempre a fronteira que separa o discurso do outro do resto da enunciação é clara.

Em cada ato de fala ou de escrita trazemos outras vozes. No entanto, a possibilidade de identificação, de localização e individualização do responsável pelo dito, numa forma de apropriação pode estar ou não marcada na materialidade da língua. (Authier-Revuz, 1998).

Ainda que não haja nenhuma citação ou referência explícita, todo discurso repete, reafirma ou contradiz algo que já foi dito. Nada é original, tudo se recria. Quando o enunciador assume ou não a palavra como único proprietário do dito, pressupõe a organização do que irá dizer com base no interlocutor, pois *“toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”* (BAKHTIN, 1979/1992:113-114).

Assim, podemos considerar a heterogeneidade enunciativa em dois planos: a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva:

A primeira (heterogeneidade mostrada) incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto que a segunda (heterogeneidade constitutiva) aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1987, p. 75)

Refletindo primeiro sobre a heterogeneidade constitutiva, a linguagem não é uma transparência de sentido produzida por um sujeito homogêneo, mas um sujeito que divide o espaço discursivo com outro (BRANDÃO, 1995). Assim, o interdiscurso é um fenômeno inerente à constituição do enunciado em que se incorporam, dentro de uma formação discursiva, elementos pré-construídos²⁶ produzidos fora dela (PÊCHEUX, 1997). “O interdiscurso é constituído de todo dizer já-dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer. É ele que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas” (ORLANDI, 2006, p. 18). No discurso, o sujeito se encontra preso aos temas e figuras existentes na formação discursiva da qual participa. Sua fala é a reprodução parcialmente inconsciente da fala de seu grupo social.

Na medida em que somos atravessados por tudo aquilo que já foi dito (interdiscurso), nosso dizer atualiza num aqui e agora aquilo que foi dito, esquecido e que nos determina (intradiscurso), dando origem aos sentidos. Dessa maneira, relacionando com nossa pesquisa, os sentidos construídos pelas dicas em circulação que vão apontar uma imagem do trabalho do professor são oriundos da articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso.

²⁶ O *pré-construído* consiste nos elementos produzidos em outros discursos, anteriores a ele e independentemente dele. Ele remete simultaneamente “aquilo que todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1997, p.171)

Com relação às marcas explícitas do outro no discurso, sustentadas pelo conceito da heterogeneidade mostrada, Maingueneau (1987) já havia registrado a impossibilidade de fazer um levantamento exaustivo. Também não é nosso interesse fazê-lo, detendo-nos, então, a comentar apenas aquelas que julgamos ter utilidade para nossa análise.

Começaremos então apresentando brevemente a noção de polifonia, que foi desenvolvida num primeiro momento por Bakhtin²⁷, a partir da premissa de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro, pois este perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu. Esta noção nos possibilita distinguir vozes que transitam pelo dito em uma determinada enunciação.

Entender a polifonia é fundamental para nossa pesquisa porque a captação das vozes trazidas para a composição das dicas permite identificar diversas características do enunciador e do co-enunciador, uma vez que a citação não é livre: para fazê-la, o enunciador necessita utilizar regras lingüísticas baseadas no gênero de discurso²⁸, a situação sócio-histórica e o papel sócio-discursivo para integrar o relato do outro em seu enunciado. Essas regras não são individuais, na medida que é a sociedade

que escolhe e gramaticaliza apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por conseqüência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade lingüística dada. (BAKHTIN, 1929/1995, p. 146)

Com efeito, é na enunciação que o enunciador pode expressar seu ponto de vista, colocando em cena outras vozes que apresentam pontos de vistas diferentes, bem como semelhantes, associando-se a alguns e distanciando-se de outros.

Retomando a visão dialógica da linguagem, podemos dizer que todo enunciado compõe-se de uma parte verbal – a palavra – e de uma parte extraverbal – a situação. Desse modo, para analisar uma produção discursiva, não devemos nos deter tão somente nas palavras, porém considerar a situação de comunicação existente. Logo, o enunciador estrutura seu discurso baseado na relação entre o enunciado e os valores que supõe existir no meio social ao qual o discurso se dirige e no qual se constrói. Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou

²⁷ Segundo Maingueneau (2002), Bakhtin introduziu esse termo para o estudo da literatura romanesca e, a partir de então, continua sendo utilizada na Lingüística, inclusive na Análise do discurso, para referir-se às várias vozes que podem ser percebidas nos enunciados simultaneamente.

²⁸ As discussões a respeito dos gêneros de discursos estão desenvolvidas no item 1.2.3.

mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN, 1995). Enfim, não dá para separar língua e conteúdo ideológico.

Outro aspecto importante é o fato de que o discurso citado ocupa uma posição na hierarquia social de valores. Segundo Bakhtin (1995), quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras. Já dizia Foucault (1970) sobre isso que

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou e não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis. (FOUCAULT, 1970/1996, p.30)

Esse aspecto nos é relevante, pois o enunciador na constituição de suas dicas, não traz a voz de quem deseja. São as imposições ligadas à formação discursiva que regulam as escolhas. No nosso caso, essas vozes devem ocupar lugares sociais qualificados para aconselhar sobre o trabalho do professor. Por isso, para responder uma de nossas perguntas de pesquisas - *que vozes são trazidas para a produção dos discursos das dicas que contribuirão para a construção da imagem do que deve ser o trabalho do professor* - as marcas de heterogeneidade que nos pareceram mais produtivas serão expostas e justificadas a seguir.

1.2.2.2.1. (Não) faça isso: o embate polêmico na construção dos sentidos

Num primeiro olhar, verificamos que, muitas vezes, a orientação das dicas ao professor do que se deve fazer no referido texto se manifesta a partir de enunciados negativos contrários a pontos de vista de “um outro”. Por isso, para chegar ao objetivo desta pesquisa, realizaremos nossa análise com base no *não* polêmico, definido por Ducrot (1987), ao esboçar sua teoria polifônica da enunciação, estabelecendo um diálogo com a teoria da Análise do Discurso de orientação enunciativa, que nos possibilita identificar o “não” como um elemento de um embate de “vozes” na construção dos sentidos em circulação, ao retomar a noção proposta por esse autor.

O. Ducrot (1987), ao esboçar sua teoria polifonia da enunciação, mostrou ser importante determinar como o enunciado pode dar uma maior visibilidade à superposição de diversas vozes. Para isso, ele faz uma distinção entre sujeito-falante, locutor e enunciador, os quais chama de personagens da enunciação. O *locutor* (L) é

aquele responsável pela enunciação, apresentado como ser do discurso, distinguindo-se do ser falante que é o ser empírico que enuncia fisicamente o enunciado. Quanto ao enunciador, é a enunciação que lhe possibilita expressar “seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras”. (DUCROT, 1987, p. 192). ”.

Este autor recorreu ao estudo dos fenômenos da linguagem como a ironia e a negação para sustentar sua argumentação. No caso deste trabalho, dispensaremos nossa atenção aos enunciados negativos, uma vez que, segundo Ducrot, a enunciação da maior parte desses enunciados é passível de análises no momento em que podemos depreender um embate de posicionamentos entre o locutor e o enunciador. O locutor (L) é o que assume o enunciado negativo e institui controvérsia com um *enunciador* (E) que assume o ponto de vista afirmativo subjacente ao enunciado negativo. Assim, um enunciado não-p, assumido pelo locutor, indicaria uma afirmação subjacente de p, sustentada por um enunciador. Tomemos como exemplo o enunciado que o autor nos dá – *Pedro não é gentil* – a fim de demonstrar como essa distinção entre locutor e enunciador acontece. O locutor (L) assume o enunciado não-p e coloca em cena dois enunciadores distintos; um enunciador E1 que sustenta que Pedro é gentil, e um outro enunciador E2, ao qual L é habitualmente assimilado, que se opõe a E1. Dessa maneira, temos dois enunciadores, E1 e E2, que sustentam pontos de vistas em oposição. Segundo Ducrot, esse choque de pontos de vistas acontece na maior parte dos enunciados negativos.

Ducrot ainda argumenta haver “uma dissimetria entre enunciados negativos e afirmativos, uma vez que a afirmação estaria implícita na negação de um modo muito mais fundamental que a negação na afirmação” (ROCHA, 1998, p.7). Podemos verificar essa dissimetria, através do encadeamento de enunciados negativos e afirmativos utilizando a expressão ao contrário. Observemos o seguinte enunciado:

Pedro não é gentil, ao contrário, ele é insuportável.

Podemos perceber que a oposição expressa por “ele é insuportável” não se relaciona a “Pedro não é gentil”, mas ao ponto de vista subjacente à negação, “Pedro é gentil”. No entanto, como diz Ducrot, “esta possibilidade de encadeamento é excluída se o primeiro enunciado é positivo” (1987, p. 203).

Com isso, o autor define a negação polêmica ao mostrar que a existência de um enunciador que se confronta com um locutor que assume um enunciado negativo está marcada na frase. Contudo, vale relembrar que o enunciador colocado em cena que

sustenta o ponto de vista afirmativo não é atribuído a nenhum locutor efetivo de algum discurso, mas é uma atitude de oposição interna ao discurso:

...o elemento positivo que considero subjacente ao enunciado negativo não é um enunciado (isto é, uma sequência de palavras), imputável a um locutor, mas uma atitude, uma posição tomada por um enunciador tendo em vista em certo conteúdo, quer dizer, uma entidade semântica abstrata (DUCROT, 1987, p. 204).

A fim de harmonizar sua abordagem dos enunciados negativos com uma visão polifônica da linguagem, Ducrot reformulou antigas classificações, passando a distinguir, num primeiro momento, a negação polêmica e metalingüística e depois reposicionou-se em relação à negação descritiva:

Em *O dizer e o dito*, o quadro teórico passa a ser o seguinte: a negação metalingüística coloca em cena um locutor responsável pelo enunciado positivo implícito, agindo sobre seus pressupostos (como seria o caso de “*Ela não parou de fumar; na realidade, ela jamais fumou*”); a negação polêmica se define como sendo a que coloca em cena não um locutor, mas um enunciador responsável por uma afirmativa virtual implícita; a negação descritiva passa a ser caracterizada como um derivado delocutivo da negação polêmica. (ROCHA, 1998, p. 6)

Dessa maneira, a negação descritiva, antes vista como uma pura representação de um estado de coisas, passa a ser considerada também como uma “afirmação de um conteúdo negativo”.

Considerando estas classificações, para este trabalho, nos importarão os enunciados negativos que caracterizarem a negação polêmica, uma vez que nosso interesse é observar que outras vozes são trazidas na construção dos sentidos que nos levarão à imagem de professor criada pelas dicas de nosso *corpus*.

A Análise do Discurso nos possibilita tratar a negação como objeto de uma análise polifônica, em que verificamos um choque de duas vozes que se confrontam encenando um embate de posicionamentos em relação a um dado tema. Maingueneau (1987), para além da negação polêmica, chama atenção que os estudos do dialogismo polêmico são relevantes para a AD por levar em conta assuntos de controvérsias. E quanto a esses assuntos afirma que

...são previamente levantados em dois domínios: as zonas que já foram objeto de ataques e aquelas que ainda não foram debatidas. No primeiro domínio, o discurso filtra, entre os enunciados contra ele dirigidos, os temas aos quais lhe parece impossível não responder; no segundo, ele mesmo

define pontos que, no conjunto dos textos do adversário, lhe parecem particularmente importantes. De um lado como do outro, o analista postula que as ‘escolhas’ são reveladoras e permitem invalidar ou corroborar hipóteses. (MAIGUENEAU, 1987, p. 124)

Por isso, acreditamos que as “escolhas” dos pontos de controvérsia definidos como importantes em nossos textos poderão ser reveladoras de sentidos no espaço discursivo polifônico de nosso *corpus*, no que se refere à imagem de professor que se pretende construir.

1.2.2.2.2. Ironia: um caso de polifonia

Vimos no item anterior que a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando o operador explícito não. No caso da ironia, também temos uma rejeição, mas por um operador de outra natureza. A ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo locutor”(MAINGUENEAU, 1987, p. 98), pois ela apresenta “a particularidade de desqualificar a si mesma, de subverter no instante mesmo em que é proferida” (MAIGUENEAU, 2002, p. 175).

Não é simples identificá-la na escrita, uma vez que não apresenta os índices lingüísticos, gestuais, situacionais de uma enunciação oral. No entanto, podemos encontrar alguns índices que marcam o distanciamento: hipérboles, aspas, pontos de exclamação, reticências, palavras enfáticas etc. Quando não há explicitamente nenhum desses índices, é o contexto que nos indica que há elementos contraditórios e que o enunciador se distancia ironicamente do dito.

Maingueneau ressalta que

O interesse estratégico da ironia reside no fato de que ela permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma enunciação irônica produz um enunciado que possui, a um só tempo, dois valores contraditórios, sem, no entanto, ser submetido às sanções que isto deveria acarretar (1987, p. 100)

O que nos interessa mais na discussão da ironia é o seu caráter polifônico, pois quando o enunciador se dirige ao co-enunciador-professor ironicamente ao aconselhá-lo, está criando uma espécie de encenação em que expressa com suas palavras o dito de uma personagem ridícula da qual quer se distanciar. Ou seja, “o enunciador atribui a responsabilidade dessa fala inadequada a um outro, colocando-o em cena em sua

enunciação”(MAINGUENEAU, 2002, p. 175). Por essa razão, a marca da ironia nos interessa para a identificação da imagem que se quer construir do trabalho do professor.

1.2.2.2.3. Discurso relatado: os outros falam

O discurso relatado reúne um conjunto de marcas discursivas que apontam para a entrada da voz do outro na composição dos enunciados. Tomamos como referência de nossa análise as propostas de Sant’Anna (2004), que reflete sobre os diferentes sentidos da utilização do discurso relatado como recurso de construção das notícias da imprensa escrita, o qual costuma trazer a “voz do outro” para dar maior veracidade ou confiabilidade à informação que está sendo transmitida. O enunciador-jornalista, que apresenta a notícia ao leitor (co-enunciador), tem à disposição distintos níveis de discurso relatado para compor seu enunciado. Nesse sentido, a autora organizou a classificação das distintas modalidades através do seguinte *continuum*, cuja escala considera uma progressão de enunciações que se mostram mais claramente como DR no caso da *entrevista* e menos claramente como DR no *discurso narrativizado*.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
entrevista	discurso direto	ilha de discurso direto	discurso segundo	discurso indireto	intertexto	discurso narrativizado

Apesar de seu estudo ser direcionado a notícias, podemos fazer um desdobramento para nosso *corpus*, pois a utilização do discurso relatado caracteriza diferentes sentidos de acordo com texto, no qual aparece. No caso de nossos textos que apresentam dicas, trazer a “voz do outro” pode oferecer uma confiabilidade à orientação que está sendo oferecida. Dentre os níveis de discurso relatado que o enunciador-conselheiro pode utilizar na composição de seus enunciados, destacamos o discurso direto e o discurso segundo, que aparecerão em nosso *corpus* de análise.

Com relação ao discurso direto, o enunciador utiliza fragmentos do discurso do outro para compor seu enunciado, identificando-os pelo emprego de recursos tipográficos, como a utilização de aspas ou dois pontos. Temos, nesse caso, a busca do efeito da restituição exata das palavras atribuídas ao outro. Já no *Discurso segundo*, o enunciador apresenta a palavra do outro utilizando como introdução o marcador:

“segundo A”, relacionado a verbos de opinião, por exemplo: imagina que, pretende que, com isso a experiência do outro é personalizada pelo enunciador.

1.2.3. Gêneros de discurso: a dica no ambiente virtual

Após abordar todas essas questões teóricas, devemos levar em conta que os enunciados não são proferidos soltos, mas inseridos num gênero de discurso determinado. Devido às novas tecnologias, nos deparamos com o surgimento de um conjunto de gêneros de discurso em ambiente virtual, cujos traços nem sempre estão claramente conhecidos. Já que nossos textos são retirados da Internet, pareceu-nos relevante travar uma discussão a respeito da noção de gênero de discurso adotada por nossa base teórica, estabelecendo um diálogo com os estudos realizados recentemente sobre os gêneros virtuais.

Para tratar da noção de Gênero de discurso, tomaremos como base os estudos de Bakhtin (1979/1992). Compreender a concepção de gênero de discurso, bem como sua diversidade nas diferentes esferas da atividade humana é fundamental para esta pesquisa, pois conceber um gênero de discurso é assegurar a comunicação. Como o próprio autor afirma, não falamos nem por palavras nem por orações isoladas, mas aprendemos a falar por meio de enunciados organizados por gêneros do discurso.

Além de apresentar as reflexões de Bakhtin, considerando que o *corpus* de análise está veiculado na Internet, é essencial trazer os estudos sobre as novas tecnologias, hipertexto e, por conseguinte, os gêneros emergentes no contexto virtual.

Como já vimos, consideramos a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, e tratamos o enunciado como a verdadeira unidade de comunicação verbal. As condições específicas de cada campo da comunicação verbal dão origem a gêneros. Assim, a característica estrutural de cada gênero delinea-se de acordo com os intercâmbios verbais dos participantes na situação comunicativa. Cada esfera de atividade humana, como, por exemplo, a aula, a reunião de pais e professores, o encontro de dois amigos no cinema etc., exige uma forma específica de atuar com a linguagem, exige um gênero discursivo determinado. Por esta razão, conclui-se que a esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humanas e que, por uma questão de necessidade, essas práticas fazem surgir os gêneros de discurso

que, além de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem as marcas da esfera de comunicação, conferindo-lhes uma relativa estabilidade (ROSA, 2005).

Os gêneros discursivos estabelecem relações com a sociedade que os utiliza e somente são compreendidos se fizerem parte de uma determinada situação comunicativa. Desse modo, os gêneros se situam sócio-historicamente unidos a um determinado tempo e lugar e aos participantes da interação.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979/1992, p.325)

As regras de organização dessa diversidade dos gêneros de discurso são anteriores à enunciação. Os enunciados se põem como tributários dessas regras para se posicionar em determinados espaços discursivo e social. Dito de outro modo,

O gênero representa um caminho especial de construção e acabamento de um todo, acabá-lo essencialmente e tematicamente, e não apenas condicionalmente ou composicionalmente. (SOUZA, 2002, p.98)

Essa compreensão chama atenção para o fato de que muitas vezes algumas pessoas dominam muito bem uma língua, mas apresentam dificuldades de se comunicarem em determinados campos, pois não dominam as formas dos seus gêneros do discurso. Sobre isso, Bakhtin comenta que “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos (de criá-los pela primeira vez no processo da fala) de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. (BAKHTIN, 1979/1992, p.302)

A partir deste trecho, podemos perceber que dominar um certo repertório dos gêneros é fundamental para que haja comunicação nas diferentes esferas das atividades humanas. Há uma organização na linguagem apesar de sua riqueza e diversidade serem infinitas. É a experiência dos interlocutores com esses “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, com os diversos gêneros, que permite o reconhecimento e a distinção das formas de textualização utilizadas nos casos conhecidos. Devido ao nosso conhecimento dos gêneros do discurso, não precisamos prestar atenção todo momento nos detalhes de todos os enunciados com os quais temos contato. Somos capazes de

identificar um dado enunciado como pertencente a uma reportagem, folheto, receita, carta, a partir de um conhecimento prévio que adquirimos a respeito destes gêneros. Esse conhecimento dos gêneros evita que haja um prejuízo na comunicação verbal. A competência genérica²⁹ permite evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal, enfim, permite assegurar a comunicação verbal (MAINGUENEAU, 2002, p. 64).

Entretanto, a categorização teórica dos gêneros não é simples. Eles se caracterizam pelos seus conteúdos temáticos, por estruturas composicionais específicas e pelos recursos (estilos) utilizados. Reconhecendo a heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (1979/1992) acreditou ser importante levar em consideração a diferença entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros primários são originários de circunstâncias de comunicação verbal espontânea, enunciados da vida cotidiana. Compreendem os tipos de diálogo como a linguagem de reuniões sociais, familiar, do dia-a-dia etc. Com relação aos gêneros de discurso secundários, estes exigem maior elaboração. Aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, científica e artística, principalmente escrita. Esses gêneros absorvem e transformam os primários, perdendo sua relação direta com o real para tornar-se “literatura”, “teatro”. Assim, temos como exemplos o teatro, romance, discursos políticos, científicos...

Essa distinção entre gênero primário e secundário, para Bakhtin é indispensável para qualquer estudo, pois

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1979/1992, p.282)

Portanto, conceber um gênero implica compreender que há graus de maior ou menor fixidez. Ou seja, há aqueles gêneros que possuem menor possibilidade de variação, por exemplo, a missa, e há outros mais suscetíveis a variações, como uma

²⁹ “A competência comunicativa consiste essencialmente em se comportar como convém nos múltiplos gêneros de discursos: é antes de tudo uma competência genérica”. (MAINGUENEAU, 2002:43). Desse modo, a competência genérica se refere a nossa capacidade de identificar e de nos comportarmos adequadamente em relação a um gênero de discurso. Ele diz que essa competência varia de acordo com os tipos de indivíduos envolvidos. A maioria das pessoas é capaz de produzir enunciados dentro de um determinado número de gêneros, como por exemplo, falar com um desconhecido na rua etc., mas nem todos sabem redigir uma dissertação.

reportagem esportiva televisionada. Assim, o gênero de discurso envolve elementos de ordens diversas comentadas brevemente a seguir³⁰:

- (1) Uma finalidade reconhecida - *“Todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa”*. (MAINGUENEAU, 2002, p.66) A determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado.
- (2) O estatuto de parceiros legítimos - *“Que papel devem assumir o enunciador e o co-enunciador?”* (idem, p.66) Nos diferentes gêneros discursivos, já se determina de quem parte e a quem se dirige a fala. A cada um deles correspondem direitos e deveres, como também saberes.
- (3) O lugar e o momento legítimos - *“Todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento”*. (idem:66) As noções de *“momento”* e *“lugar”* de enunciação exigidas por um gênero de discurso não são evidentes. Um texto de um cartaz fixado na rua não constitui o mesmo texto ao ser apresentado em uma revista feminina, pois seu público é indeterminado (qualquer pessoa que ande na rua: homens, mulheres, crianças, de qualquer profissão e idade...). Já a revista feminina tem um público específico.
- (4) Um suporte material³¹ - Um texto pode ser somente oral ou ser manuscrito. *“Uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso”*. (idem, p.68)
- (5) Uma organização textual - *“Todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual que cabe à Lingüística textual estudar”*. (idem, p.68) Dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, como também em suas partes maiores.

Alguns autores empregam indiferentemente *“gênero”* e *“tipo de discurso”*, mas os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social (MAINGUENEAU, 2002). Assim,

³⁰ Resumo elaborado por Maingueneau (2002).

³¹ As características do suporte funcionam como molde para as práticas que se dão no seu interior. No caso desta pesquisa, o suporte eletrônico – computador – fornece certas peculiaridades para usos sociais, culturais e comunicativos que não encontramos no rádio, nos papéis impressos, numa interação face a face e assim por diante.

o “talk show” constitui um gênero de discurso no interior do tipo de discurso televisivo” que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso “midiático”, em que figurariam também o tipo de discurso radiofônico e o da imprensa escrita. (pp. 61-62)

Araújo (2005), ao estudar as reflexões de Bakhtin, informa que, na medida em que tais setores de atividade social se complexificam, os gêneros também tenderão a se reformatar para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas da atividade humana. Desse modo, quando um novo gênero nasce, ele nunca suprime, nem substitui quaisquer gêneros já existentes, mas completa os anteriores, ampliando o círculo de gêneros. Isso se dá pelo fato de cada gênero ter seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. A influência de novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes. Como assevera Brandão (2004),

Os gêneros novos, entretanto, ao surgirem, ancoram-se em outros já existentes. Eles não nascem do nada, como criações totalmente inovadoras; mas, como toda atividade de linguagem, sua gênese revela uma história, um enraizamento em outro(s) gênero(s). (p. 102)

A autora cita como exemplos de gêneros novos, os que têm origem nos avanços tecnológicos: as passagens da carta para o e-mail ou da conversação numa interação face a face para o *chat* ou da aula presencial para a aula num projeto de educação a distância. Essas considerações assumem relevância para nosso estudo.

A questão dos gêneros da internet ainda se encontra pouco esclarecida, apesar de muitos trabalhos já existentes sobre o “discurso eletrônico”. Mourlhon-Dallies, Rakotonolaina e Reboul-Touré (2004) destacam três questões que devem ser levadas em conta ao fazer um estudo com os novos *corpora*: a) É possível trabalhar os antigos modelos teóricos nos novos *corpora*? b) Os novos *corpora* conduzem às modificações dos conceitos e das noções utilizadas no estudo e na análise dos *corpora* mais tradicionais (escritos ou orais)? c) A que novos conceitos teríamos necessidade de nos referir para limitar as especificidades dos novos *corpora*?

Os estudos da linguagem estão num momento em que se obrigam a rever alguns pontos teóricos, pois os meios eletrônicos estão atingindo o uso da língua. No momento atual, a Lingüística deve considerar as explícitas alterações nos modos de ler, “escrever” e interpretar informações hipertextualizadas na “janela” do micro (XAVIER, 2002). Devemos analisar com cuidado as novas formas de textualização que estão surgindo, principalmente os processos de produção de sentido e relações interpessoais

(MARCUSCHI 2005). Se o gênero, como apresentamos anteriormente, é uma produção discursiva situada sócio-historicamente, com traços relativamente estáveis do ponto de vista estilístico e composicional e que somente é compreendido dentro de uma determinada situação comunicativa, podemos perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido, porque

Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero. (MARCUSCHI, 2005:17-18)

Nesse sentido, concordamos com Xavier (2002) que as tecnologias, e conseqüentemente, os gêneros virtuais, são produções geradas pela sociedade em razão de suas necessidades, em um instante oportuno de sua história e absorvidas ou rejeitadas pelos agentes sociais dotados de vontade própria.

Dessa maneira, descobrir o que surgiu de novo em relação aos gêneros com o advento da Internet torna-se foco para diversos estudos como, por exemplo, os de Crystal (2001), que afirma que a Internet transmuta de maneira bastante complexa os gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

O contexto da tecnologia digital tem proporcionado o surgimento de um conjunto de gêneros em ambientes virtuais. Tendo em vista nosso corpus, faz-se necessária a reflexão a respeito dos gêneros existentes na Web³², a fim de verificar suas peculiaridades formais e funcionais, tendo em vista nossa noção prévia dos gêneros já existentes. Reconhecendo que não será fácil traçar considerações a respeito da classificação dos gêneros virtuais, já que as novas tecnologias estão em constante mudança, pretendemos ao menos tentar identificar os traços do gênero de discurso a que pertencem nossos textos de análise, uma vez em circulação na rede.

Marcuschi (2005), no artigo “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital” enfoca a variedade dos gêneros na Internet. Segundo ele, os gêneros emergentes na nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Devido à versatilidade dos ambientes virtuais, que hoje participam de forma significativa das atividades comunicativas, a discussão sobre os gêneros eletrônicos causa polêmicas com relação à sua natureza e à proporção de seu impacto na linguagem e na vida social.

³² Usaremos o termo “internet”, “rede”, “web” como termos de equivalente sentido.

Na nossa sociedade da informação, já é comum ouvirmos expressões como “e-mail”, “bate-papo virtual” (chat), “listas de discussão”, “blog” etc. Elas, de fato, já fazem parte do nosso cotidiano. Marcuschi afirma que “parte do sucesso dessa nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos lingüísticos utilizados” (MARCUSCHI, 2005:13).

Estamos vivendo uma revolução tecnológica que vem refletindo de maneira forte na vida contemporânea, principalmente no que se refere à linguagem³³. Segundo Aurox (1992), a gramatização das línguas representou a segunda revolução tecnolingüística depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era. Essa revolução trouxe conseqüências práticas para toda a sociedade. Atualmente, podemos dizer que o avanço da Internet representa uma nova era na escrita, ou seja, uma nova revolução tecnológica que está representando uma mudança nos sentidos, na língua, conseqüentemente, na posição dos sujeitos. Xavier (2002), ao citar Chartier (2001) chama atenção que

A revolução do texto eletrônico é, de fato, uma revolução da técnica de produção e de reprodução dos textos, uma revolução do suporte de escrita, e uma revolução das práticas de leitura. [...] O texto eletrônico redefine a materialidade das obras, porque resolve a ligação imediatamente visível que une o texto e o objeto que o contém, dando ao leitor e não mais ao autor ou ao editor o domínio sobre a composição, a edição e a aparência das unidades textuais que deseja ler. (CHARTIER (2001), apud, 2002, p.66-67)

Assim, a discussão dos gêneros digitais adquire relevância a partir dos seguintes aspectos apontados por Marcuschi (2005): (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Cabe ressaltar que o surgimento dos gêneros virtuais é recente e que estes estão sempre suscetíveis a mudanças de forma rápida ao longo do tempo. Assim, para

³³ Podemos observar a grande quantidade de expressões originadas nos ambientes eletrônicos que já fazem parte da nossa cultura. Marcuschi apresenta alguns teóricos que aprofundaram esta questão: segundo Bolter (1991), a introdução da escrita eletrônica está conduzindo a uma cultura eletrônica; Crystal (2001) também observou que a expressão “e-” está presente em vários casos: *e-mail*, *e-book*, *e-business* entre outras. Esse fenômeno está sendo chamado de “letramento digital”.

identificar e caracterizar o que existe como “gênero-web”, a noção de gênero discursivo como fenômeno social e histórico é fundamental.

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da Internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova interação social. (MARCUSCHI 2005, p.20)

Para se proceder à análise de alguma forma genérica da mídia virtual, faz-se necessário verificar as formas textuais emergentes na escrita eletrônica levando em consideração a sua variedade e versatilidade e buscar regularidades na relação de materiais lingüísticos. É fundamental compreender que o avanço tecnológico rápido pode resultar numa alteração das reflexões feitas até o momento no que tange à identificação e definição dos gêneros virtuais.

Há, portanto, ambientes³⁴ que abrigam e por isso participam da definição de traços dos gêneros. Com relação a esta pesquisa, o ambiente no qual nosso *corpus* se situa é o AMBIENTE WEB (World Wide Web), conhecido como WWW ou WEB, ou seja, é a própria rede. Além desse, há o AMBIENTE E-MAIL, conhecido como correio eletrônico, os FOROS DE DISCUSSÃO ASSÍNCRONOS, onde encontramos discussões de determinados assuntos, lista de grupo entre outros, O AMBIENTE CHAT SÍNCRONO, que engloba as salas de bate-papos, o AMBIENTE MUD, que consiste em um ambiente interativo, cujo nome vem dos jogos onde se é possível criar personagem, inserir músicas, falas etc, e por fim, AMBIENTES DE AUDIO E VIDEO (videoconferências), que são ambientes cuja finalidade principal é a conferência possuindo vídeo e voz síncronos. Podemos perceber que a complexidade da Internet e a heterogeneidade dos seus ambientes já pressupõem que categorizar os gêneros virtuais não é uma tarefa fácil e simples. Nesse sentido, podemos destacar alguns dos gêneros virtuais que estão sendo estudados no momento, enfatizando que pode haver designações distintas e até mesmo outros não mencionados porque há muito ainda a ser aprofundado no que refere a este assunto: *E-mail - Correio eletrônico, Chat em aberto, Chat reservado, Chat ICQ, Chat em salas privadas, Entrevista com convidado, E-mail educacional, Aula Chat, Vídeo-conferência interativa, Lista de discussão, Endereço eletrônico, Blogs.*

³⁴ A tipologia dos ambientes virtuais citada por Marcuschi foi feita por Patrícia Wallace (2001) numa tentativa de entender que os gêneros surgem dentro de ambientes. Não é uma relação exaustiva.

Podemos observar que alguns desses gêneros emergentes parecem projeções ou transmutações de outros pré-existentes. Por exemplo, o *chat* seguiria as estratégias de produção de uma conversação com simulação das atividades ali desenvolvidas. (THOMAS ERICKSON(2000) apud MARCUSCHI, 2005)

Ao propor essa categorização dos gêneros virtuais, Marcuschi (2005) limitou-se aos que dizem respeito a interações entre indivíduos reais, apesar de que suas relações sejam no geral virtuais. Fez comparações aos gêneros correspondentes pré-existentes que estão sempre relacionados à oralidade, chegando à conclusão de que os gêneros emergentes diferem de suas contrapartes reais no que se refere ao uso intenso da escrita. O que se observa é que esses gêneros (e-mails, chats, blogs...) reproduzem estratégias da língua falada como por exemplo a produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase. Citando Halliday (1996), Marcuschi (2005) diz que isso resulta numa escrita mais amigável e mais próxima da fala, chamando atenção que o que está ocorrendo com isso não é uma “neutralização das diferenças entre fala e escrita”, mas que estão se criando condições materiais de uma tecnologia que possibilite uma interação entre as duas. “Parece claro que a escrita nos gêneros em ambientes virtuais se dá numa certa combinação com a fala, manifestando um hibridismo ainda não bem-conhecido e muitas vezes mal-compreendido” (MARCUSCHI, 2005, p.64). Além disso, “no ambiente virtual, a mescla de semioses e a hibridização da oralidade com a escrita passam a ser propriedades comuns a muitos gêneros que antes não as apresentavam e a novos gêneros que passaram a existir” (ROSA, 2005).

Então vejamos alguns aspectos importantes citados por Marcuschi (2005) para a caracterização de um gênero virtual. A alta interatividade dos gêneros virtuais, em muitos casos síncronos, embora escritos, que lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita; a integração de recursos semiológicos, ou seja, a inserção de elementos virtuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) na linguagem escrita; há também o uso de marcas de polidez ou indicações de posturas com os conhecidos *emotions*, proporcionando descontração e informalidade, devido à volatilidade do meio e a rapidez da interação. Cabe ressaltar que estes aspectos se manifestam de forma variedade de acordo com o gênero virtual.

Seguindo a visão de Marcuschi (2005), a *home-page* (portal, *site*, página) não pode ser considerada um gênero³⁵ e sim um ambiente específico para localizar uma

³⁵ Além da *home-page*, Marcuschi afirma que o hipertexto e os jogos interativos também não correspondem a gêneros virtuais tendo como justificativa que o hipertexto é um modo de produção textual

série de informações operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço eletrônico: “Uma *home-page* seria um catálogo ou uma vitrine pessoal ou institucional” (p.26). No entanto, se pensarmos que os gêneros são frutos de complexas relações entre uma finalidade reconhecida, um suporte, um estatuto de parceiros legítimos, um lugar e momentos legítimos, uma organização textual e a linguagem (MAINGUENEAU, 2002, p.66), um catálogo ou uma vitrine não seriam gêneros? Em outras palavras, não apresentam todos os elementos há pouco mencionados? Tal afirmação do autor vem corroborar a dificuldade que se observa a respeito dessa discussão, inclusive para nós, visto que os textos que compõem o nosso *corpus* de análise são oferecidos por um *site* da Internet.

Queremos enfatizar que categorizar definitivamente o gênero ao qual nosso *corpus* pertence não é o objetivo central desta pesquisa. Reconhecemos que apenas essa temática daria subsídios suficientes para uma pesquisa inteira afinal, a tecnologia digital representa um novo espaço para novos comportamentos comunicativos, gerando impactos não só na linguagem, mas também na sociedade. No entanto, apresentar essas reflexões que estão sendo desenvolvidas a respeito dos gêneros discursivos em ambientes virtuais pareceu-nos fundamental, já que nosso *corpus* está veiculado na Internet. Nesse sentido, a partir do que foi exposto neste item, tentaremos, a seguir, tecer algumas considerações a respeito do funcionamento das dicas na internet e sua relação com nossa perspectiva de gênero, tendo consciência de que há muito ainda a ser refletido. Por exigência de constantes mudanças, todas as análises, discussões e questionamentos dirigidos e tendo a Internet como foco devem reestruturar-se e readequar-se constantemente devido às rápidas transformações tecnológicas.

Após essa apresentação a respeito dos gêneros de discurso, bem como as reflexões que o advento da Internet tem proporcionado com relação a eles, buscaremos discutir sobre o funcionamento das dicas na linguagem, tendo como apoio a hipermídia.

Se pensarmos a dica como uma prática discursiva realizada numa situação de interação face a face entre interlocutores cotidiana, observamos a seguinte relação: geralmente, há um indivíduo que apresenta um problema pelo qual passa solicitando uma ajuda para que atitude tomar. Por outro lado, há um “conselheiro” que detém um conhecimento específico proveniente da experiência pessoal ou de um saber culturalmente construído, cujo objetivo é orientar seu interlocutor sobre como agir numa

que pode estender-se a todos os gêneros oferecendo-lhes neste caso algumas propriedades específicas e os jogos interativos são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros na sua configuração.

determinada situação. A relação estabelecida entre os sujeitos dessa enunciação é normalmente de amizade e solidariedade em que o conselheiro ocupa uma posição de autoridade em relação ao aconselhado, só que este pode interferir, questionando o conselho dado e de algum modo, negociando a solução para o seu problema (ROSA, 2005), Retomando a categorização proposta por Bakhtin (1979/1992) dos gêneros em primários e secundários, os gêneros primários são aqueles relacionados ao cotidiano, enfim, às interações orais. Assim, a partir dessas considerações, poderíamos pensar na *dica* como um gênero primário.

No que diz respeito à mídia impressa ou eletrônica, a dica, ao ser apresentada transmuta-se, assumindo novos propósitos. Aqui, o conselho é mais dado que recebido, ou seja, os papéis se invertem, uma vez que é o produtor quem seleciona o tema a ser tratado na situação comunicativa e não mais geralmente o aconselhado, como acontece na interação face a face. Dessa maneira, as dicas simulam a relação de amizade do cotidiano em que o aconselhado e seus problemas servem de pano de fundo para que os “conselheiros”, autoridades sociais conforme a ideologia que representam, normalizem práticas de comportamento sociais³⁶. (ROSA, 2005). Com efeito, o que um *site* da Internet faz ao pôr em circulação dicas, bem como outros meios de publicação, pode ser considerado como uma apropriação de um gênero primário. Mas de que maneira se dá essa apropriação?

Recorrer ao suporte no qual as dicas estão inscritas é um fator determinante para responder tal pergunta, pois é nele que se dá a “manifestação material dos discursos, bem como seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na **tela do computador**³⁷ etc.” (MAINGUENEAU, 2002, p.71) Segundo Maingueneau (2002), o suporte durante muito tempo foi deixado em segundo plano, mas atualmente, cada vez mais, se tem a consciência de que ele não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O autor ainda afirma que o desenvolvimento da informática contribui diretamente com essa tomada de consciência e que revolucionou efetivamente a natureza dos textos e seu modo de consumo.

Sem dúvida, no suporte eletrônico, a dica passa por um processo de adaptação discursiva, cujos propósitos comunicativos já não são mais os mesmos daqueles da esfera do cotidiano. A partir disso, constatamos que, de acordo com seu suporte, que no

³⁶ Ver discussão a respeito das dicas como normas no capítulo 1.1.2.

³⁷ Grifo nosso.

nosso caso é o computador, a apropriação do gênero primário *dicas* se apresentará com especificidades proporcionadas pelo meio digital, pois o modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero de discurso (MAINGUENAU, 2002). Assim, “o Hipertexto reprocessa e reutiliza os modos de enunciação anteriores e suas respectivas tecnologias enunciativas, em especial o escrito, maximizando-os até o limite de suas potencialidades significativas” (XAVIER, 2002, p.94). Em suma, segundo o nosso olhar, os textos que compõem o nosso *corpus* são uma projeção, apropriação, ou se preferir, transmutação de um **gênero primário** pré-existente: *as dicas*

2. METODOLOGIA

Um longo percurso foi realizado para que esta pesquisa fosse concretizada. Dessa maneira, este capítulo contempla a história da pesquisa: sua origem, as dificuldades na escolha do objeto de estudo, as mudanças ocorridas para chegar às respostas das perguntas impulsionadoras, já que para o pesquisador que se propõe a fazer uma análise discursiva, os caminhos não são pré-estabelecidos, mas construídos ao longo das reflexões e da gama de possibilidades existentes.

2.1.Histórico da pesquisa

A história desta pesquisa começou quando eu ainda fazia parte do curso de graduação em Letras da UERJ. No quarto período de faculdade, obtive o meu primeiro contato com uma área de pesquisa ao ser bolsista de Iniciação Científica. Esse contato me possibilitou enxergar a linguagem numa dimensão enunciativa e me estimulou a entrar no mundo da interpretação, no mundo da Análise do Discurso. Dessa maneira, desenvolvi uma pesquisa, cujo objetivo era observar a relação enunciador/co-enunciador a partir da construção do *ethos* e da cenografia discursiva em **conselhos** publicados em revistas femininas. A experiência foi tão satisfatória que decidi aprofundá-la no Mestrado.

No primeiro projeto que formulei, minha intenção era seguir com uma análise de conselhos para o trabalho em revistas femininas, ampliando o objetivo já alcançado. No entanto, quando ingressei no curso de Mestrado, senti uma necessidade de estudar algo que contribuísse mais diretamente com minha vida profissional: o exercício da docência. Assim, minha formação como professora e o grupo de pesquisa do qual faço parte³⁸, me suscitaram a seguinte pergunta: por que não estudar algo voltado para o trabalho do professor?

Após decidir mudar o foco de pesquisa, diversas dificuldades começaram a surgir, principalmente no que dizia respeito ao objeto de análise. Minha pretensão inicial foi realizar um desdobramento de minha antiga idéia, ou seja, analisar também conselhos em revistas, mas dessa vez direcionados a professores. O objetivo, até então, era de identificar a imagem de trabalho do professor construído por tais conselhos.

³⁸ Este grupo tem como foco a relação dos estudos da linguagem e trabalho.

O desejo de seguir trabalhando com conselhos se deu pelo fato de observar que reportagens referentes ao sucesso profissional vêm ocupando considerável espaço em revistas, sobretudo em forma de conselhos, uma vez que a dificuldade da aquisição de um emprego satisfatório resulta em uma busca contínua por orientações por parte das pessoas³⁹. Por esse motivo, acreditei que com o profissional professor não acontecia diferente. Realizei um levantamento de revistas voltadas a este profissional a fim de verificar se encontrava textos que se adequassem aos meus objetivos. Contudo, paralelamente a este levantamento, me chamou atenção um veículo que tem exercido um papel de grande difusor de informações na sociedade atual: a Internet. Como eu já tinha realizado um trabalho com um veículo impresso – a revista –, a partir de encontros com minha orientadora, surgiu o desafio de trabalhar então com textos em circulação na rede. Essa escolha foi feita em função da nossa suposição de que a Internet ocuparia um lugar privilegiado de poder atualmente e que recorrer a ela já fazia parte do cotidiano de nós professores.

Tomada essa decisão, comecei a busca por textos com conselhos voltados ao professor em circulação na rede. Para tal, além de utilizar a palavra-chave *conselho*, escolhi duas outras que estivessem relacionadas ao discurso do aconselhamento: *dicas* e *sugestões*. Ao realizar essa busca, comecei a tomar consciência de que estava diante de uma grande rede digital de comunicação que apresentava uma enxurrada de informações parceladas, dados desconexos. Observei, portanto, que o caminho de busca que estava seguindo era muito amplo, pois os conselhos, dicas e sugestões se apresentavam muito “picados” em diferentes *sites*, nem sempre totalmente voltados para o professor. Além disso, eles estavam voltados para assuntos diversos: material para aulas, conteúdo para trabalhar, atitudes que o professor deveria ter, etc.

Nesse momento, foi preciso mudar o critério de busca. Decidi, ao invés de buscar por “conselhos, dicas, sugestões” para professores”, buscar por *sites* voltados exclusivamente para professores. Após fazer isso, verificaria se haveria a presença de orientações e de que maneira elas eram apresentadas.

A partir de indicação de colegas e da utilização de *sites* de busca de dados na Internet, encontrei um *site* com o perfil definido como de interesse para a pesquisa, denominado PROFISSÃO MESTRE. Após “navegar” por ele, verifiquei a presença de um grande número de orientações com o objetivo de dizer o que o professor deve fazer,

³⁹ Isso se deve ao fato de vivermos na sociedade pós-moderna, assunto já desenvolvido na Introdução.

ou até mesmo, ser, para alcançar sucesso na profissão. No entanto, após observar essas orientações, pude perceber que as palavras “conselhos e sugestões” não apareciam para denominá-las, enquanto que “dicas”, várias vezes. Diante desse fato, decidi então, me referir ao meu *corpus* como dicas, não utilizando mais as outras duas palavras.

Passemos agora para a descrição do *site* selecionado para a análise desta pesquisa.

2.2. Apresentando o *site* PROFISSÃO MESTRE

Através do contato através de e-mail⁴⁰ localizado na própria página do *site*, gentilmente respondido pelo editor responsável Julio Clebsch, que é o sócio e fundador da Humana Editorial, obtivemos algumas informações gerais expostas neste item.

O *site* PROFISSÃO MESTRE é produzido pela Humana Editorial, localizada em Curitiba (PR) e possui uma revista impressa correspondente com uma defasagem entre as matérias em torno de dois meses e nem todas as que são oferecidas pelo *site*, são publicadas na versão impressa.

O *site* é especialmente voltado para profissionais da educação e disponibiliza informações que se direcionam ao gestor, ao diretor, ao dono da escola, ao chefe dos professores (coordenador), e ao professor propriamente dito⁴¹. Podemos dizer que é um *site* não-oficial por não ser assinado por nenhum órgão responsável pelas leis que regem o trabalho do professor.

Segundo o editor, nem todos os que assinam as matérias oferecidas são professores. Isso se dá pelo fato de que sua proposta editorial é “o educador como ser humano”⁴². Assim os textos são produzidos por profissionais variados: consultores, educadores, marketeiros, publicitários, psicólogos, profissionais de RH etc, e depois selecionados pela equipe editorial Profissão Mestre.

O editor também nos informou que a média de acessos por dia está em torno de 300 a 400⁴³, e que o cadastro dos usuários se faz através do “jornal virtual”, contido no *site*, que funciona como um canal de relacionamento com seus usuários. A primeira vez que o acessei (03/09/2005), contava com 72.734 cadastrados. Esse número vem crescendo diariamente, e em nosso último acesso (06/01/2007) já contava com 87.180.

⁴⁰ E-mail recebido em 03/10/2005. (ver anexo 1)

⁴¹ As informações direcionadas aos professores são as que nos interessam nesta pesquisa.

⁴² Palavras do editor no e-mail do dia 03/10/2005.

⁴³ Essa informação foi dada em outubro de 2005, portanto pode ser que hoje essa média tenha mudado.

A partir desses dados iniciais, observamos que o *site* Profissão Mestre parece ser reconhecido por um número considerável de professores, ou pelo menos, pessoas relacionadas à educação, uma vez que em 4 anos de existência, já registra quase 90.000 cadastrados oficialmente, sem mencionar as visitas de usuários não-cadastrados. Isso tudo nos faz crer que é um *site* que pode estar exercendo um papel importante na formação de opiniões, até atitudes daqueles que buscam conhecimento sobre a educação. Quanto mais divulgado e requisitado pelos usuários, mais expressividade e confiança o *site* demonstrará. Por isso, acreditamos que este *site* apresenta um perfil adequado para ser nosso material de estudo.

2.3. Os “clicks” em direção ao *corpus*

Descrever um *site* da Internet não é uma tarefa simples devido à gama de detalhes que sua formatação exige. Por isso é necessário utilizar uma terminologia adequada, que pretendemos esclarecer previamente neste capítulo.

A tentativa de descrever um *site* nos colocou diante da noção do que é um *hipertexto*. Este termo teve origem em meados dos anos 60 e foi criado para expressar a idéia da escrita/leitura não linear em um sistema de informática. Cavalcante (2005), define o hipertexto a partir de Levy (1999), destacando duas perspectivas: a técnica e a funcional. Quanto à perspectiva técnica, ele é um conjunto de *nós* (palavras, imagens, gráficos, seqüências sonoras...) ligados por conexões. Já do ponto de vista funcional, “o hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, visando a aquisição de informações e a comunicação.” (CAVALCANTE, 2005, p.166)

Dessa maneira, os *links* e os *nós* são os definidores do hipertexto, pois garantem a arquitetura textual assumindo um funcionamento dêitico extra-textual. Eles monitoram o leitor, indicam um lugar atualizável no espaço digital possível de ser acessado a qualquer momento.

Podemos dizer ainda que os *links* realizam ligações entre blocos informacionais (*nós*). Contudo, não é necessário que esses blocos estabeleçam uma tessitura textual. Logo, os *links* podem ser apenas ligações que promovem a abertura para outros textos. Cavalcante (2005) compreende o hipertexto como um mapeamento de associações possíveis entre textos:

A tessitura hipertextual funcionaria como uma representação das redes de sentido que estabelecemos na leitura de um texto qualquer. Os *links* seriam as representações dessas redes que o autor propositalmente apresenta ao leitor,

como estratégia de marcar seu próprio percurso enquanto autor, seu estilo, sua história, seu lugar de autoria, e delineando que caminhos o leitor pode perseguir nesta (s) sua (s) leituras (s). (CAVALCANTE, 2005, p.167)

Quando falamos num *site*, não há um caminho específico a ser percorrido pelo leitor. Os *links* apontam para outros espaços (nós), mas não definem o caminho do leitor. Cada um, de acordo com sua perspectiva, irá decidir quais *links* e em que ordem vai acessar. Dessa maneira, parece existir um limite sobre o que é disponibilizado para leitura, mas não como se dará tal leitura. Assim, o webdesigner ao elaborar um *site*, destaca os pontos de referência (*links*) que considera relevantes, mas não aponta um caminho específico, apenas propõe articulações possíveis entre textos.

Fazer essa familiarização inicial com termos do meio digital, com as características do hipertexto contribuiu para descrever o “nosso” *site*. Cabe esclarecer que não realizamos a descrição de todos os espaços do *site*, até porque seria uma tarefa difícil, pois como vimos anteriormente, por estarmos diante de um hipertexto, a leitura não se dá de forma linear. Por essa razão, a ordem de nossa descrição corresponderá às etapas de um possível caminho que o leitor faz para chegar aos textos que contêm as dicas do nosso *corpus* de análise. Assim, a descrição está organizada em etapas que representam os “clicks” dados no percurso realizado por nós.

Quando acessamos o endereço www.profissaomestre.com.br, chegamos à página inicial do *site*, geralmente chamada de *home*. Encontramos o título: **Profissão Mestre ON LINE** na parte superior, do lado esquerdo e quatro *links*: *quem somos*, *ajuda*, *anuncie*, *home*, no lado direito⁴⁴.

Os quatro *links* localizados no canto superior direito do *home* vão aparecer em todos os acessos feitos dentro do *site*.

No *link* “*quem somos*”, há uma apresentação do *site*, em que é demonstrado o objetivo que se pretende alcançar, com informações para contato (endereço, telefone, e-mail, nome do editor chefe). Segundo Almeida (2004)⁴⁵, essas informações oportunizam a comunicação entre usuário e *site* funcionando como uma interface que contribui para a confiabilidade das informações veiculadas, sendo mais um item que, também, identifica-o.

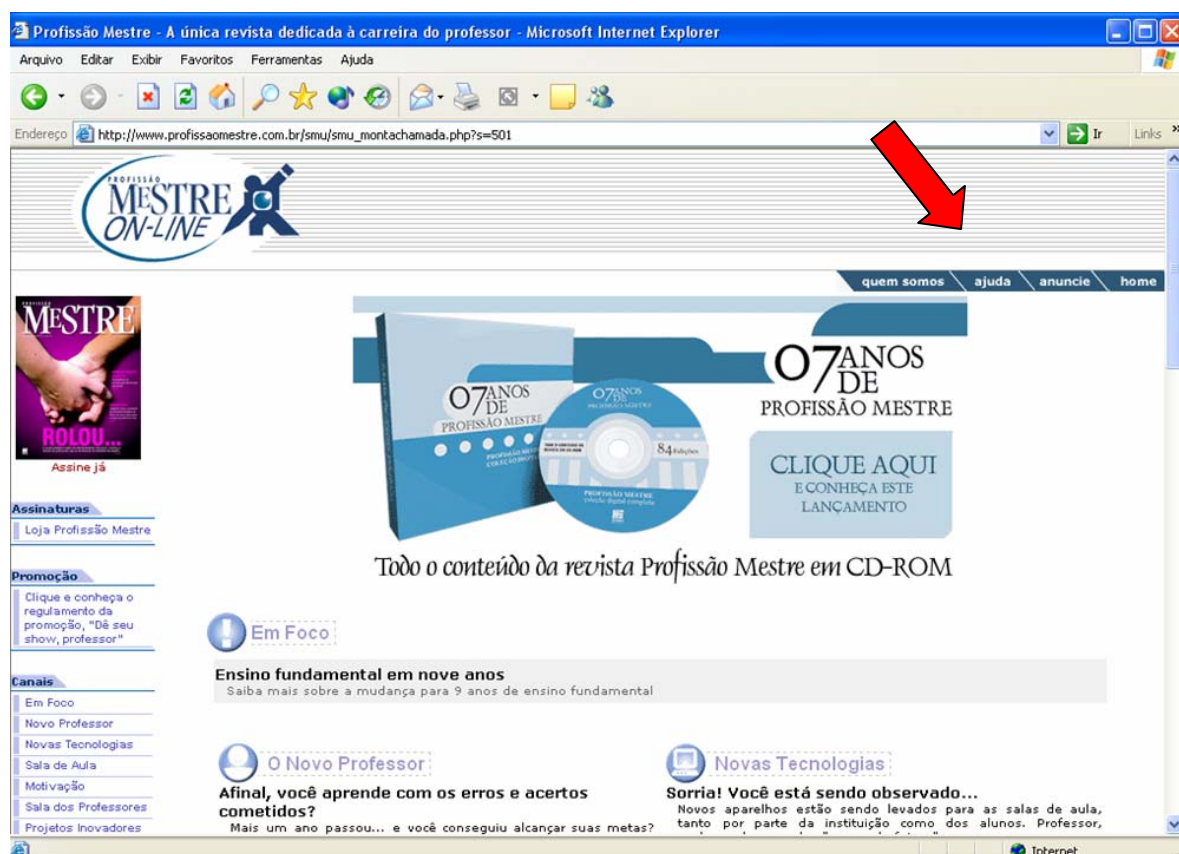
⁴⁴ No decorrer da descrição, observamos que qualquer espaço visitado no *site* há o título e estes quatro *links* na mesma posição. Ou seja, eles são fixos, uma espécie de “cabeçalho” de todos os espaços do *site*. (ver anexo 2)

⁴⁵ Almeida (2004) realizou um estudo mais detalhado sobre “portais”. Como afirmou que um portal é um *site*, só que com um conjunto maior de serviços (fórum, webmail, bate-papo entre outros), podemos considerar suas reflexões sobre as características em comum.

Com relação ao link “ajuda”, encontramos o mapa do *site* com a seguinte disposição: no canto superior esquerdo, está o título “mapa do *site*”. O mapa está dividido em duas partes: (1) *Canais*, no canto esquerdo, seguido dos nomes de cada canal (Em foco, Gestão, o Novo Professor, Novas Tecnologias, Sala de Aula, Motivação, Sala dos Professores, Professor S/A, Projetos Inovadores) e seus objetivos correspondentes distribuídos na parte central; (2) *Seções Especiais*, também no canto esquerdo, com os nomes dessas seções, um abaixo do outro (Projetos inovadores, Entrevistas, Biblioteca). Aqui, não há os objetivos expostos. Observando o esquema anteriormente apresentado, percebemos que o mapa do *site*, além de não conter todos esses *links* disponibilizados, a divisão do que é considerado canal e seção especial não corresponde à divisão presente na lateral esquerda do *home*. Isso não prejudica de forma grave a navegação no *site*, mas representa uma falha na sua organização.

Com respeito ao link “anuncie”, ele nos leva a um espaço para os interessados em anunciar no *site*, na revista ou no jornal virtual. Observemos⁴⁶:

IMAGEM 1: Primeira parte do *home* do site⁴⁷

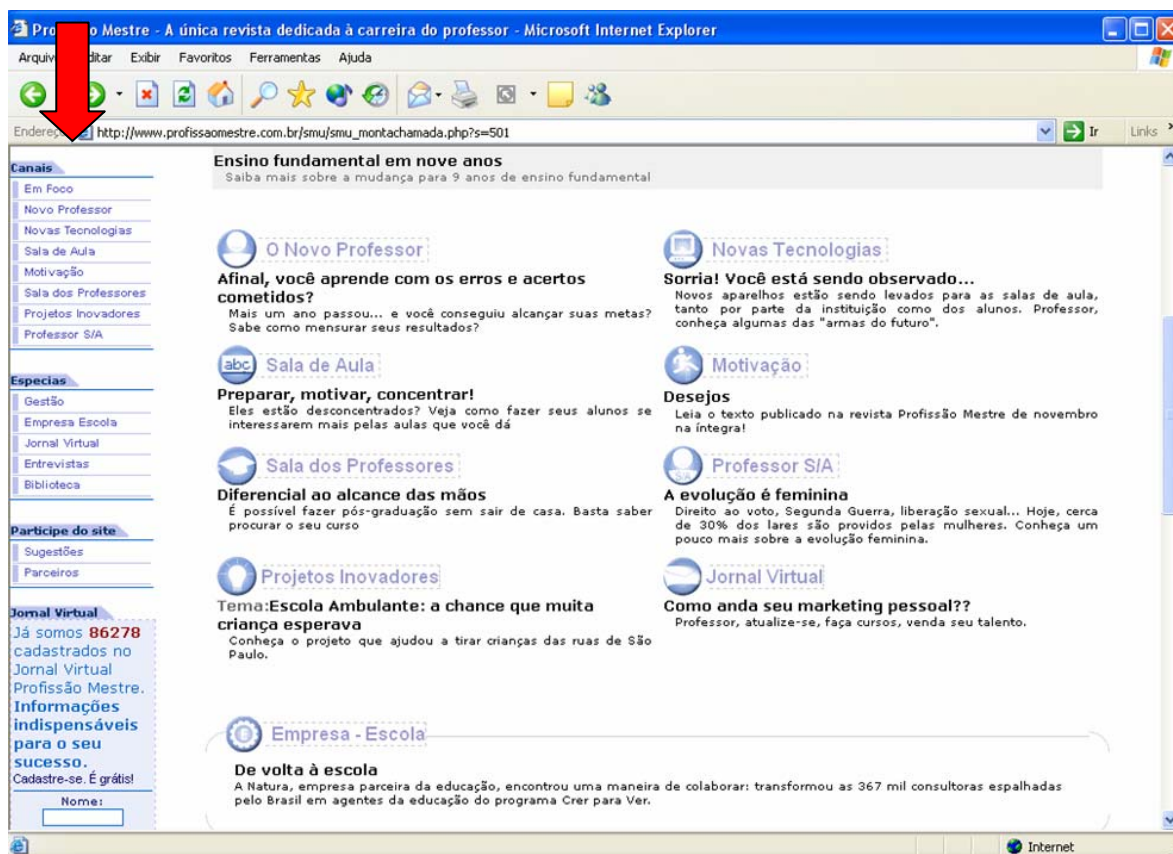


⁴⁶ Como não é possível copiar a página inicial inteira, apresentamos pouco a pouco o que ela contém. Esta página foi copiada no dia 02/11/2006.

⁴⁷ Designamos de “imagem” todas as figuras que correspondem às entradas do site.

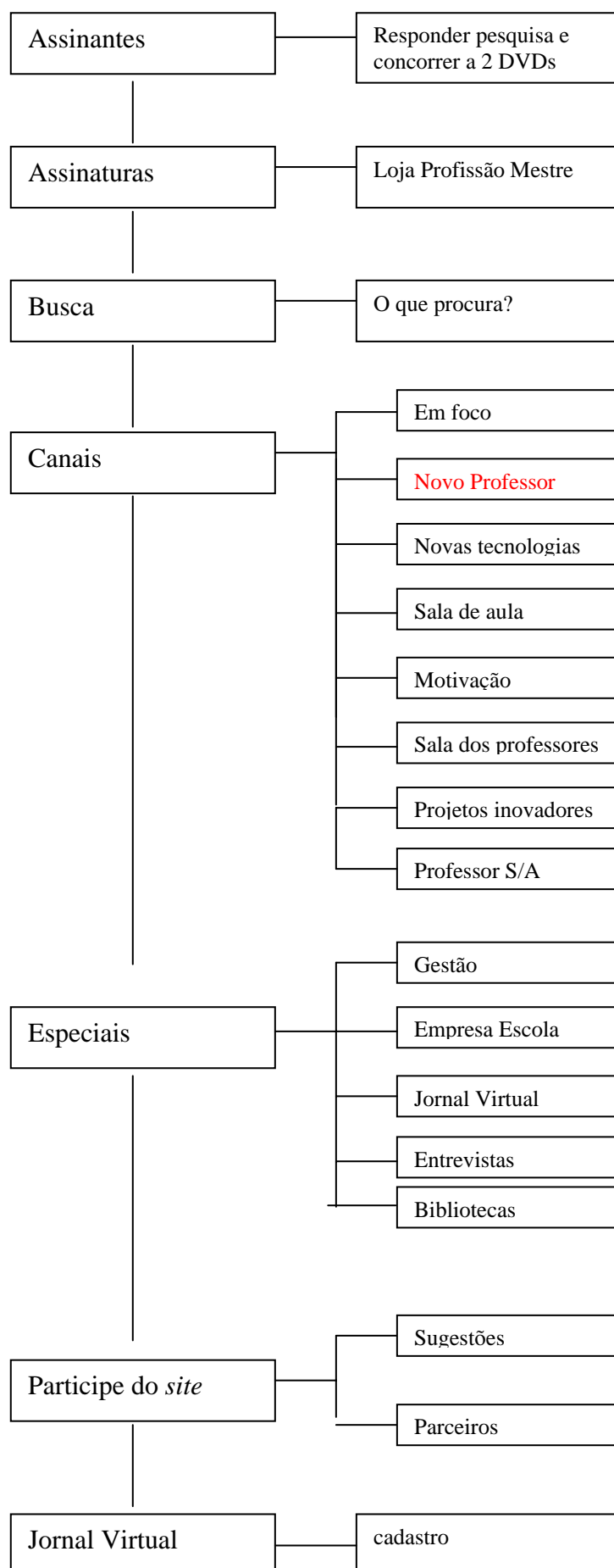
Continuando a descrição da página inicial, verificamos na parte central superior, um anúncio publicitário, com letras coloridas, cujo produto anunciado se altera periodicamente. Na lateral esquerda, logo abaixo de uma foto da revista impressa *Profissão mestre* que traz a frase *Assine já*, temos uma seqüência de *links* dispostos no sentido vertical, agrupados em sete categorias. A essas categorias chamamos de canais ou seções, já que a diversidade e a grande quantidade de informações precisam ser separadas em categorias (ALMEIDA, 2004). Cada categoria traz *links* específicos, agrupados de modo a remeter às informações correspondentes a cada tema.

IMAGEM 2: Segunda parte do *home* do site



A fim de facilitar a compreensão da organização de *links* em categorias localizadas à esquerda, elaboramos o seguinte esquema:

Gráfico 1: Serviços do *site* divididos por categorias



Ainda no *home*, ocupando toda a parte central, encontramos em letras maiores ícones dos oito canais trazendo o título da matéria de destaque, também em letras maiores a fim de chamar atenção do leitor. Em letras menores, logo abaixo ao título da matéria, há um resumo do que ela contém. Além disso, também encontramos um ícone para o jornal virtual, trazendo o título da matéria de destaque e em letras menores o que se trata e três ícones das seções especiais, apresentando a mesma estrutura dos outros.

IMAGEM 3: Terceira parte do *home* do site

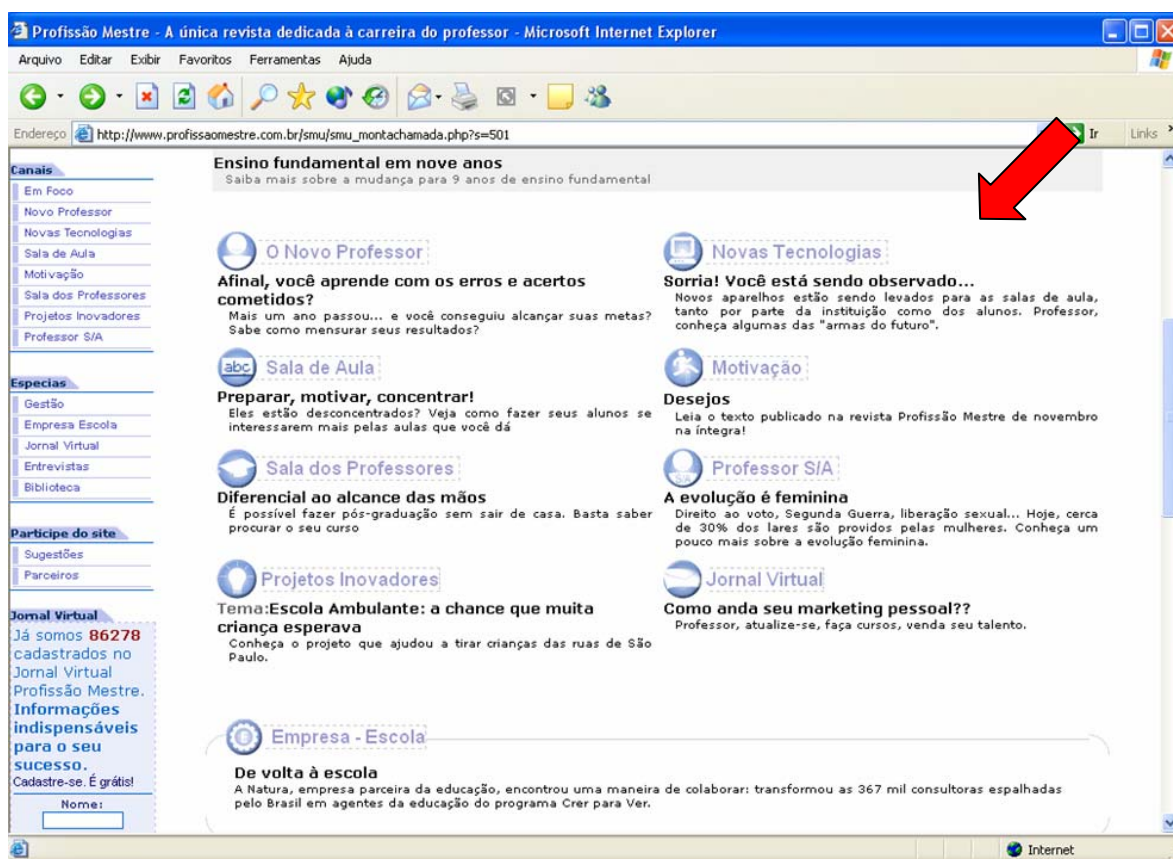
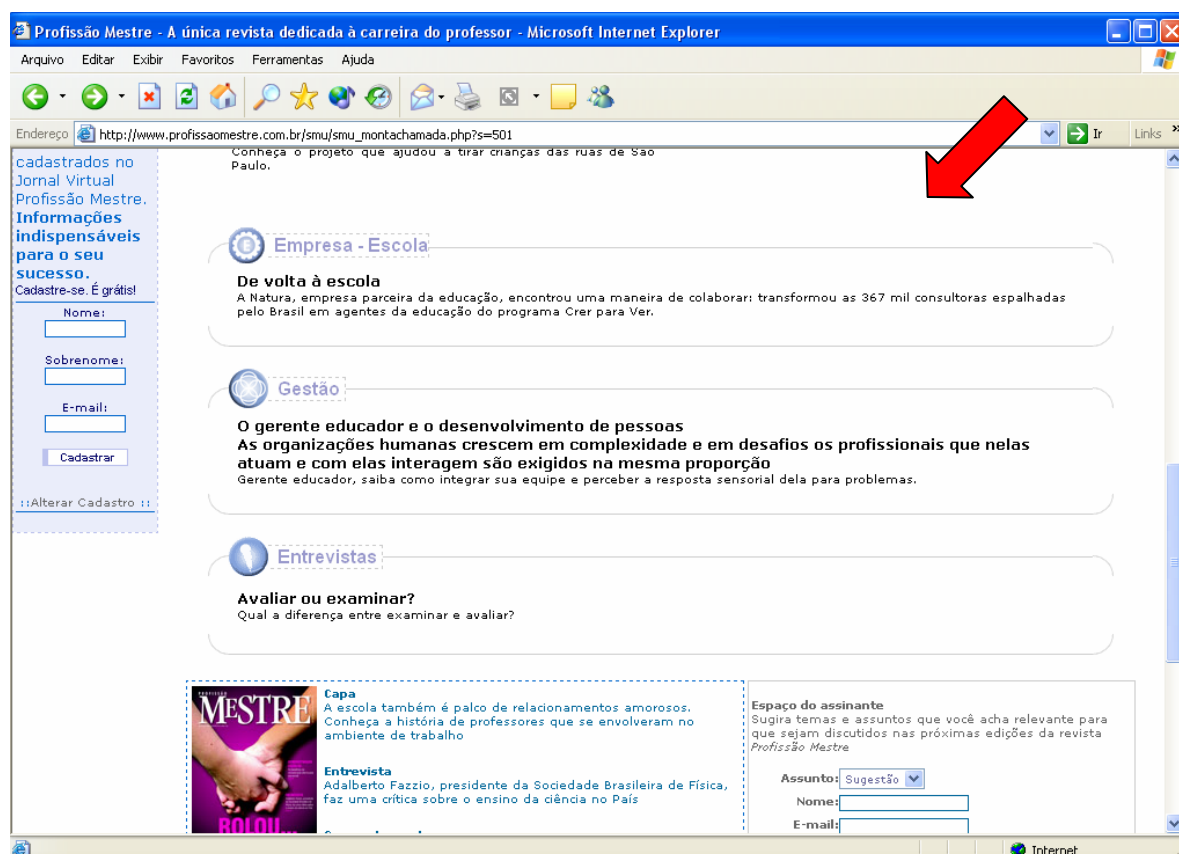


IMAGEM 4: Quarta parte do *home* do site

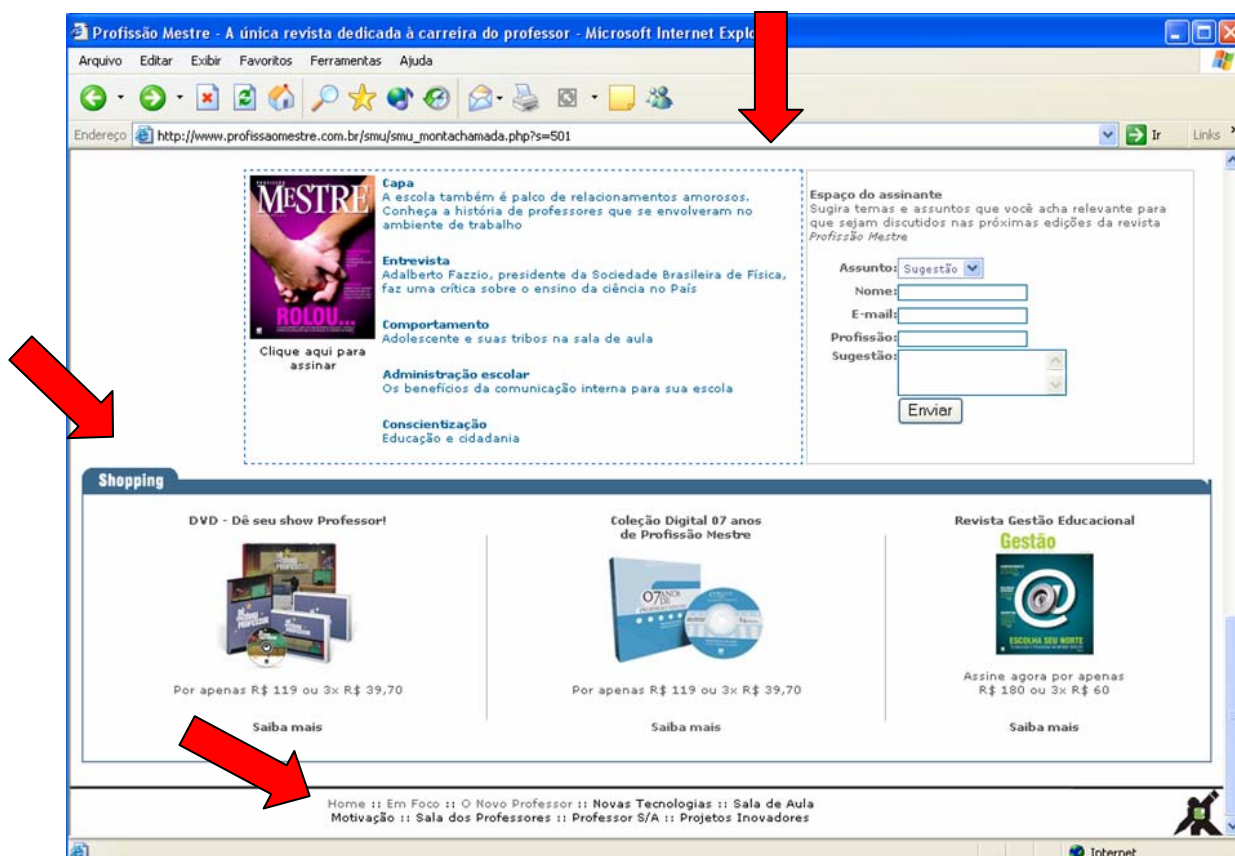


Abaixo de todos os citados ícones, observamos a presença de dois quadros organizados um ao lado do outro. O primeiro, ao lado esquerdo, traz a foto da revista impressa no canto superior esquerdo, e ao lado, verticalmente, os títulos das matérias de destaque distribuídas por temas, a saber: super professor, entrevista, administração escolar, criatividade, capa e pedagogia. No segundo, ao lado direito, temos um espaço para assinantes que queiram sugerir temas e assuntos que acharem relevante para serem discutidos nas próximas edições da revista. Assim, para que se realize esta comunicação entre os assinantes e a edição da revista, há uma barra de rolagem com o tipo de assunto (sugestão, elogio, dúvida e crítica) seguida de quatro caixas de texto, onde em três delas é possível preencher os dados (nome, e-mail, profissão) e em uma delas é possível escrever a mensagem desejada. Dessa maneira, logo após o espaço para a mensagem, temos o *link* **ENVIAR** em destaque.

Mais abaixo, temos um espaço destinado para vendas chamado de *Shopping* em que os produtos postos à venda são alterados periodicamente.

Para finalizar a descrição geral do *home*, observamos mais uma vez na parte inferior, dispostos em sentido horizontal em duas linhas, os *links* disponíveis na Categoria *Canais*, localizada na lateral esquerda já comentada anteriormente.

IMAGEM 5: Última parte do *home* do site



Diante dessa página inicial, tínhamos que definir que percurso seria mais adequado para alcançar nosso objetivo de identificar que imagens do trabalho do professor estão sendo construídas e de certa maneira reforçadas pelas dicas no momento em que um professor as segue. O canal escolhido foi “Novo professor”, já que o seu próprio título já aponta para um espaço que tratará de como o *site* considera esse profissional. Além disso, o próprio *site* caracteriza este canal da seguinte maneira: “Como ser um melhor professor e crescer como profissional”.

Seguindo nosso percurso, “clicaremos” agora no *link* do canal “Novo Professor”, canal escolhido para coletarmos os textos de análise⁴⁸. Ao acessarmos este canal,

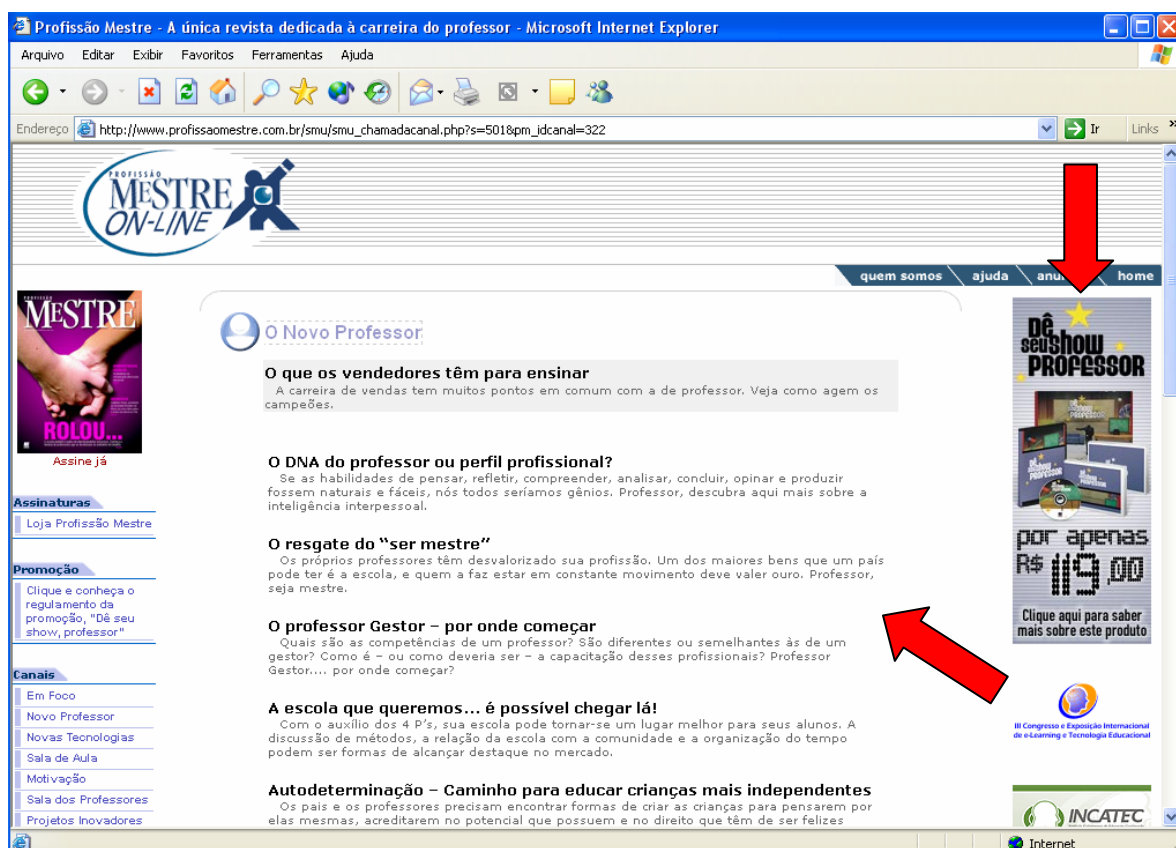
⁴⁸ Como já esclarecido, descreveremos com detalhes apenas o que diz respeito a um possível percurso que levará ao nosso *corpus*.

observamos que apresenta a mesma “moldura” do *home*, já descrito: o cabeçalho superior, os mesmos *links* na lateral esquerda e na parte inferior, os quadros, bem como abaixo deles, os *links* dos canais oferecidos.

Com relação à lateral direita, temos cinco “banners”⁴⁹ que apresentam periodicamente anúncios de produtos relacionados à educação, bem como a divulgação de eventos, publicações etc. Na parte central, encontramos um ícone com o título do canal, Novo Professor, e em seguida, uma abaixo da outra, as matérias disponibilizadas naquele período. Tais matérias se apresentam da seguinte maneira: um título em negrito e um resumo do que se trata em letras menores⁵⁰.

Depois da última matéria listada no canal, antes de visualizarmos os dois quadros, encontramos o *link* “Listar todas as matérias deste canal” em letras bem pequenas que nos levará ao acervo completo das matérias referentes ao canal Novo Professor. Vejamos:

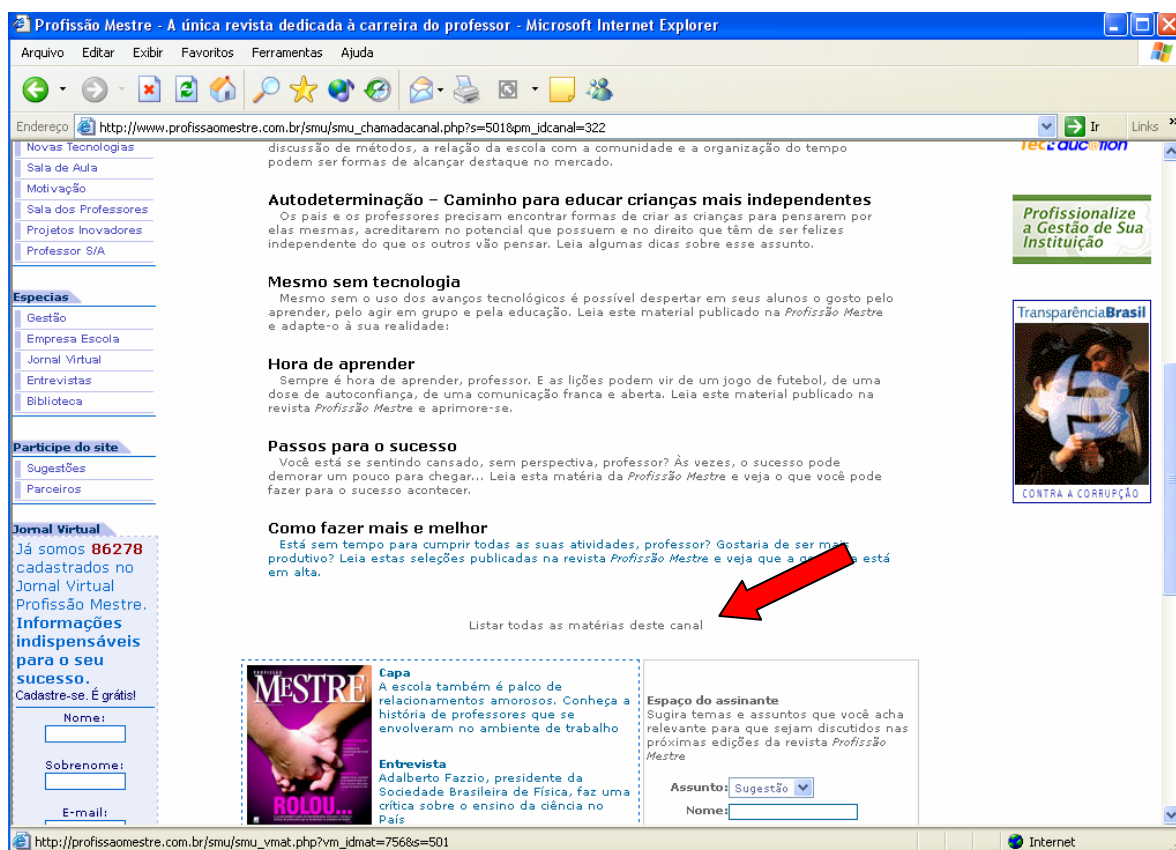
IMAGEM 6: Primeira parte do Canal Novo Professor



⁴⁹ Segundo o Minidicionário de Informática (1999), banner “é uma imagem gráfica que anuncia um produto ou uma empresa, em geral através de um gif animado com um link que remete o usuário, caso clique sobre o banner, para a página principal do site do anunciante”.

⁵⁰ O canal na íntegra está no anexo 3.

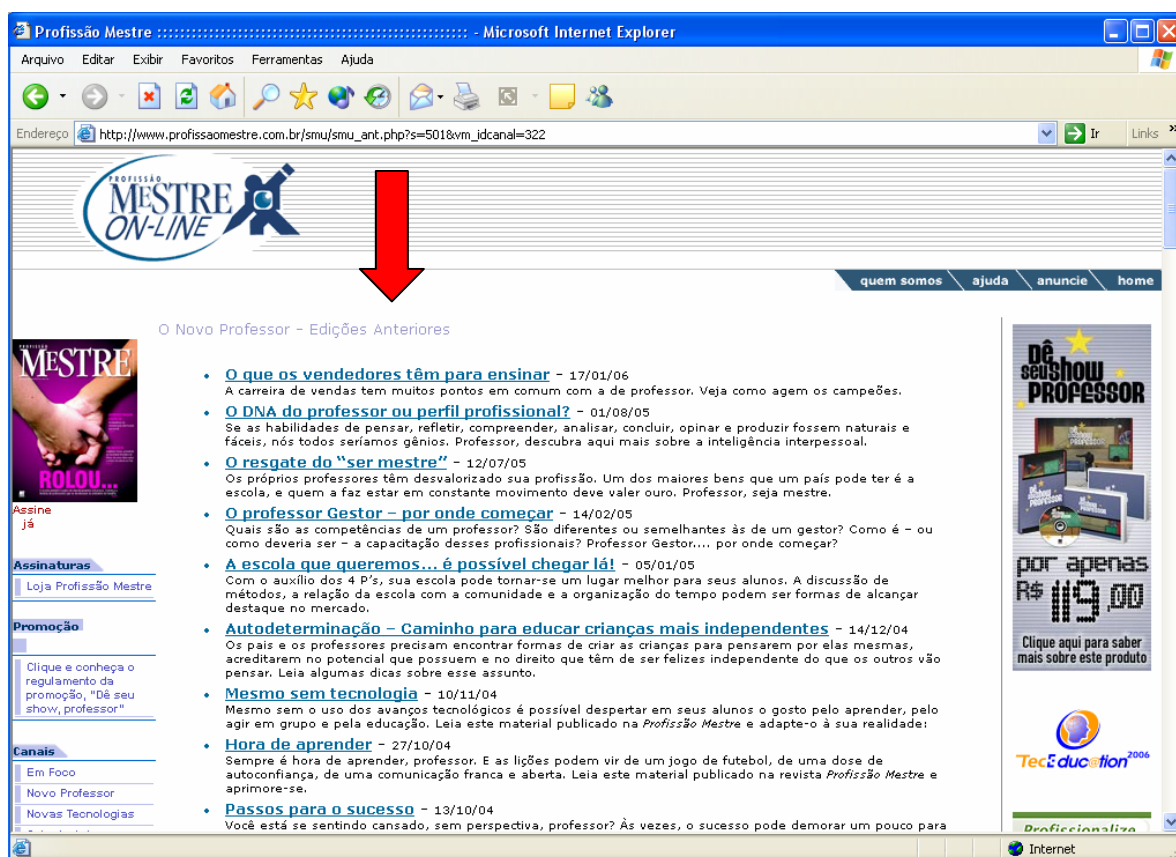
IMAGEM 7: Segunda parte da Canal Novo Professor



A existência deste *link* é muito importante para a nossa pesquisa, pois é através dele que chegamos à lista das matérias das quais selecionamos nossos textos para análise. Assim, clicando neste *link*, “Listar todas as matérias deste canal”, chegamos a todas as matérias disponibilizadas neste canal. Como esta página é muito extensa, recortamos uma parte a título de visualização⁵¹:

⁵¹ A página na íntegra está no anexo 4.

IMAGEM 8: Página de todas as matérias do Canal Novo Professor



Observamos, na parte central, além da moldura idêntica às duas páginas já descritas, o título do canal seguido de “edições anteriores”. A seguir, todas as matérias são dispostas verticalmente, cada uma com o título em letras maiores seguido de um resumo correspondente, organizadas em ordem cronológica decrescente, ou seja, as matérias mais recentes aparecem primeiro.

Cabe ressaltar que é a liberdade de escolha do leitor sobre qual *link* clicar que vai determinar qual ordem seguirá e quanto tempo levará para chegar às dicas de nosso *corpus*.

Enfim, constata-se que o *site* possui diversas possibilidades de acesso, em que um *link* leva a uma página que possui outros *links* que vão remeter a outras. Dessa maneira, descrever esse *site* foi um desafio. Reconhecendo que o hipertexto possui uma natureza não-linear de leitura⁵² – diferentemente de um texto convencional que geralmente impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem

⁵² Xavier (2005), chama este tipo de leitura de “self-service” no sentido de que é o leitor quem folheia o cardápio disponível no site e escolhe o que vai querer de acordo com seus desejos e na velocidade que quiser.

necessariamente seguidas⁵³ – optamos por orientar a descrição, de modo a facilitar a compreensão do ambiente virtual em estudo.

Após seguir essas etapas, nos deparamos com o momento de fazer o recorte dos textos que comporão o *corpus* de pesquisa, assunto do próximo item.

2.4. Delimitando o *corpus* de análise

Após definido qual *site* e qual o canal trabalhar, chegou o momento de selecionar e recortar os textos para a realização da análise.

Diante de muitas matérias, o primeiro critério utilizado para o recorte foi identificar já nos títulos e nos resumos palavras ou expressões que nos remetessem ao discurso do aconselhamento⁵⁴. Assim, chegamos às seguintes matérias:

IMAGEM 9: Primeiro recorte das matérias do Canal Novo Professor

<p><u>O que os vendedores têm para ensinar</u> - 17/01/06 A carreira de vendas tem muitos pontos em comum com a de professor. Veja como agem os campeões.</p>
<p><u>O professor Gestor - por onde começar</u> - 14/02/05 Quais são as competências de um professor? São diferentes ou semelhantes às de um gestor? Como é "ou como deveria ser" a capacitação desses profissionais? Professor Gestor.... por onde começar?</p>
<p><u>Autodeterminação - Caminho para educar crianças mais independentes</u> - 14/12/04 Os pais e os professores precisam encontrar formas de criar as crianças para pensarem por elas mesmas, acreditarem no potencial que possuem e no direito que têm de ser felizes independente do que os outros vão pensar. Leia algumas dicas sobre esse assunto.</p>
<p><u>Passos para o sucesso</u> - 13/10/04 Você está se sentindo cansado, sem perspectiva, professor? Às vezes, o sucesso pode demorar um pouco para chegar... Leia esta matéria da <i>Profissão Mestre</i> e veja o que você pode fazer para o sucesso acontecer.</p>
<p><u>Como fazer mais e melhor</u> - 29/09/04 Está sem tempo para cumprir todas as suas atividades, professor? Gostaria de ser mais produtivo? Leia estas seleções publicadas na revista <i>Profissão Mestre</i> e veja que a gentileza está em alta.</p>
<p><u>Função social e humanizadora do educador</u> - 18/08/04 Leia este artigo, professor, e veja o que você pode fazer para desenvolver em seus alunos as competências necessárias para que conquistem a cidadania plena.</p>
<p><u>Educar para a sensibilidade</u> - 21/07/04 Cabe à escola lembrar que o que fica é o residual, a essência. Na maioria das vezes, no entanto, ela é invadida pela burocracia. Veja, professor, o que pode feito para que você possa transformar a sua prática pedagógica, pois "o aprendizado não colocado nos livros é o que fica guardado para sempre."</p>
<p><u>Auto-análise</u> - 25/06/04 Mestre, como está o seu desempenho profissional? Se você fosse se avaliar, será que passaria de ano? E como estão os seus paradigmas? As vezes, é preciso reavaliá-los e tomar uma</p>

⁵³ Não quer dizer que um livro, por exemplo, não ofereça caminhos alternativos que causem uma quebra na linearidade da leitura. O que representa a diferença essencial é que a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura é o princípio básico da construção de um texto eletrônico. A deslinearização está prevista já na sua concepção.(XAVIER, 2005) Isso, em geral, não acontece com um texto impresso.

⁵⁴ Estas palavras foram destacadas em vermelho para uma melhor visualização.

atitude. Leia o nosso artigo e saiba como .
<u>Faça o que tem que ser feito!!!</u> - 26/05/04 Professor, é preciso ter garra para enfrentar sacrifícios e obstáculos. Determinação, para manter o foco e coragem, para mudar e enfrentar todos os desafios da sua carreira.
<u>Pessoas em transformação</u> - 14/04/04 Professor, lecionar para adolescentes nunca foi fácil. De uns tempos para cá, tornou-se mais difícil ainda. Veja o que diversos profissionais do setor têm a dizer sobre isso, dicas para você descobrir como funciona a cabeça de seus alunos e como usar a sua para dar aulas melhores.
<u>O professor confiante</u> - 21/01/04 Existe o professor que entra em sala de aula e impressiona. Todos sabem que ele vai dar uma ótima aula, que domina o assunto e tem muito a oferecer para os alunos. Leia nossa matéria e acompanhe algumas dicas .
<u>O gerente-educador e o desenvolvimento de pessoas</u> - 08/10/03 As organizações humanas crescem em complexidade e em desafios. Os profissionais que nelas atuam e com elas interagem são exigidos na mesma proporção. Você precisa se preparar. Acompanhe nossa matéria e veja algumas dicas .
<u>Como se preparar para uma entrevista de emprego</u> - 24/09/03 Professor, você está procurando um novo emprego? Para fazer uma entrevista com sucesso você precisa se preparar. Acompanhe nossa matéria e veja algumas dicas
<u>Como fazer as coisas acontecerem</u> - 10/09/03 Algumas estratégias podem ajudá-lo a gerenciar melhor o seu tempo professor, e a criar uma vida mais organizada. Leia nossa matéria e veja como .
<u>De conversa em conversa...! Uma prática valiosa para a gestão de carreiras acadêmicas</u> - 27/08/03 Professor, os dirigentes das instituições de ensino estão constantemente aperfeiçoando suas organizações para atender às necessidades do mercado educacional elaborando proativamente experiências, ferramentas e serviços de apoio à aprendizagem convenientes, acessíveis e oferecidos sempre que necessário. Como forma de complementar esse esforço, os dirigentes deveriam intensificar as conversas com os professores sobre as novas perspectivas de carreiras que ambos profissionais possuem e desenvolver, em conjunto, mecanismos visando à troca de experiências e melhoria do processo de gestão de carreiras acadêmicas. Leia nossa matéria e veja como ascender em sua carreira.
<u>7 dicas para um melhor relacionamento com os pais</u> - 13/08/03 Professor, pais e responsáveis são a peça oculta em todas as escolas. Eles não batem ponto nem estão no livro de chamada. Entretanto, têm em suas mãos o poder de fechar qualquer estabelecimento de ensino simplesmente matriculando o filho no concorrente. Veja o que você deve fazer por eles.
<u>Torne-se um melhor apresentador</u> - 18/06/03 Professor, para conseguir conquistar a atenção de todos os seus alunos é necessário preparar uma superaula que cativa o interesse deles. Para isso mantenha-se atualizado, cuide de sua voz e torne-se um apresentador melhor. Veja algumas dicas em nossa matéria.
<u>Vamos assistir uma palestra?</u> - 27/03/03 Professor, há diversas palestras, cursos e outros eventos para professores, mas são poucos os que aproveitam. Ignorando a poderosa arma de qualificação que está à sua frente. Leia nossa matéria e veja como selecionar os eventos mais importantes para a sua carreira.
<u>9 maneiras de ser um professor mais eficiente</u> - 12/03/03 Coloque-se no lugar de seu aluno e avalie qual a melhor forma de ministrar suas aulas. Pondere as relações interpessoais para a eficácia no processo ensino-aprendizagem. Leia a matéria e veja algumas dicas .
<u>20 maneiras para poupar seu tempo</u> - 26/02/03 Muitas vezes, professor, você tem trilhões de coisas para fazer em um curto espaço de tempo e o seu dia é consumido sem que você consiga terminar efetivamente suas tarefas. Leia as dicas da nossa matéria e veja como administrar seu tempo. Crie condições para uma maior produtividade com qualidade de vida.
<u>Como um professor pode interromper o assassinato de John Lennon</u> - 11/02/03 Crie envolvimento com a sua turma desde o primeiro dia de aula. Procure dar atenção a todos igualmente, assim você estará colaborando para a harmonia da classe, evitando futuras discussões, invejas e outros. E certamente seus alunos estarão sempre motivados a trabalhar em grupos.
<u>Comunicação e Estilo</u> - 30/01/03 Acompanhe aqui seis dicas para melhorar seu jeito de escrever.
<u>Mestre, profissão: várias</u> - 15/01/03 Professor, uma das técnicas mais utilizadas no mercado de trabalho hoje é o benchmark. Aprenda com outros profissionais algumas habilidades que possam trazer enriquecimento à sua carreira. Aplique esses novos conhecimentos e ministre sua aula com muito mais sucesso. Leia nossa matéria e veja como .
<u>6 dicas para comunicar coisas novas</u> - 31/10/02 A comunicação adequada evita, muitas vezes, transtornos e desentendimentos com alunos e

demais membros da escola. O que deixa evidente a grandeza de sua importância, de deixar muito claro o que se quer dizer. Veja a seguir como se adaptar à comunicação ideal.
4 fatores para o sucesso - 22/04/02 Leia a seguir quatro fatores que o ajudarão a colocar sua carreira em um ritmo certo.
9 fatores para o sucesso - 27/11/01 Existem certos fatores que separam um educador bem-sucedido de um professor que só dá aulas, meses após meses, sem mudar nada e sem vontade. E a grande vantagem é que essas características podem ser desenvolvidas por qualquer um. Acompanhe.
Colegas - 03/10/01 Apesar de todo mundo dizer que quer apenas o melhor para a instituição de ensino, nos bastidores muitas vezes é disputado um jogo sujo cujo objetivo é garantir o seu emprego e espaço de preferência, sem fazer esforço. Veja a seguir como se defender desse tipo de colega ou superior.
Como Fazer seu Projeto ser Aprovado - 29/05/01 Você teve uma idéia que quer implantar em sala de aula. O problema é apresentá-la e conseguir o compromisso da diretoria e de seus colegas com sua aplicação. Para conseguir isso, aprenda um pouco com seus alunos e siga os cinco passos a seguir.
Você gerencia sua carreira? - 08/05/01 Seis maneiras de você descobrir se está dando um rumo certo à sua carreira.
É a hora do Marketing, pessoal - 10/04/01 Dicas para o professor adotar uma postura profissional correta e assim ser melhor visto em sua sala de aula, e conquistar novas oportunidades pessoais.
Tarefa de Casa - 13/03/01 Dicas para trabalhar em casa: 1 - Tenha um espaço físico; 2 - Não exagere na decoração ou equipamentos; 3 - Móveis de computador verticais economizam espaço; 4 - Pense em como você vai trabalhar nos próximos meses; 5 - Organize-se, tenha um horário fixo de trabalho.

Depois de recortar os 31 textos que se preparam de forma clara a oferecer dicas ao professor, observamos que elas se dirigiam a diferentes situações do seu trabalho. Assim, precisaríamos agrupá-los a partir de temas similares, a fim de verificar quais deles nos permitiriam chegar com maior aproveitamento ao nosso objetivo de pesquisa. O fato de este canal abordar também as relações do professor com colegas e superiores no lugar de trabalho, com os pais dos alunos, a gestão escolar, tarefa em casa etc, vem indicar que, assim como nós, o *site* acredita que o trabalho do professor não se limita à sala de aula, questão já discutida no item 1.1.3. No entanto, sabemos que é na relação do professor com os alunos em sala de aula que se concretiza um dos modos mais valorizados de trabalhar que refletirá uma imagem do seu trabalho. Por essa razão, decidimos selecionar textos que apresentassem dicas referentes à interação professor-aluno dentro de sala de aula. Algumas matérias foram selecionadas já pelo resumo apresentado abaixo do título, outras tivemos que lê-las para saber se tratavam do que buscávamos. Assim, num segundo momento, selecionamos os seguintes textos relacionados à situação de sala de aula:

IMAGEM 10: Segundo recorte das matérias do Canal Novo Professor

O que os vendedores têm para ensinar - 17/01/06 A carreira de vendas tem muitos pontos em comum com a de professor. Veja como agem os campeões.
Passos para o sucesso - 13/10/04 Você está se sentindo cansado, sem perspectiva, professor? Às vezes, o sucesso pode demorar um pouco para chegar... Leia esta matéria da <i>Profissão Mestre</i> e veja o que você pode fazer para o sucesso acontecer.
Pessoas em transformação - 14/04/04

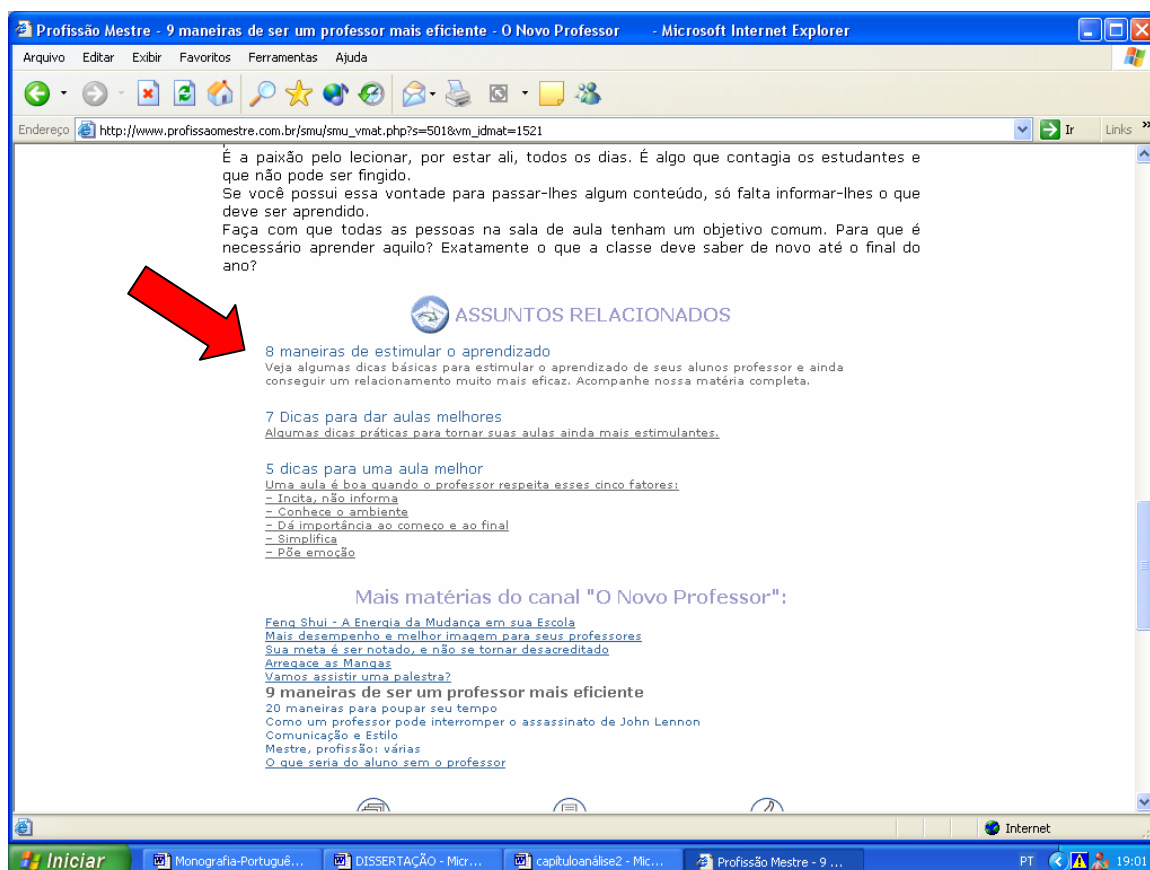
Professor, lecionar para adolescentes nunca foi fácil. De uns tempos para cá, tornou-se mais difícil ainda. Veja o que diversos profissionais do setor têm a dizer sobre isso, dicas para você descobrir como funciona a cabeça de seus alunos e como usar a sua para dar aulas melhores.
O professor confiante - 21/01/04 Existe o professor que entra em sala de aula e impressiona. Todos sabem que ele vai dar uma ótima aula, que domina o assunto e tem muito a oferecer para os alunos. Leia nossa matéria e acompanhe algumas dicas.
Torne-se um melhor apresentador - 18/06/03 Professor, para conseguir conquistar a atenção de todos os seus alunos é necessário preparar uma superaula que cativa o interesse deles. Para isso mantenha-se atualizado, cuide de sua voz e torne-se um apresentador melhor. Veja algumas dicas em nossa matéria.
9 maneiras de ser um professor mais eficiente - 12/03/03 Coloque-se no lugar de seu aluno e avalie qual a melhor forma de ministrar suas aulas. Pondere as relações interpessoais para a eficácia no processo ensino-aprendizagem. Leia a matéria e veja algumas dicas.
Como um professor pode interromper o assassinato de John Lennon - 11/02/03 Crie envolvimento com a sua turma desde o primeiro dia de aula. Procure dar atenção a todos igualmente, assim você estará colaborando para a harmonia da classe, evitando futuras discussões, invejas e outros. E certamente seus alunos estarão sempre motivados a trabalhar em grupos.
Mestre, profissão: várias - 15/01/03 Professor, uma das técnicas mais utilizadas no mercado de trabalho hoje é o benchmark. Aprenda com outros profissionais algumas habilidades que possam trazer enriquecimento à sua carreira. Aplique esses novos conhecimentos e ministre sua aula com muito mais sucesso. Leia nossa matéria e veja como.
4 fatores para o sucesso - 22/04/02 Leia a seguir quatro fatores que o ajudarão a colocar sua carreira em um ritmo certo.

Após essa seleção, iniciamos a busca definitiva por nosso *corpus* de análise. Foi quando observamos que ao final de cada texto, encontrávamos links de outras matérias de assuntos relacionados. Isso nos chamou a atenção porque, como já vimos, o hipertexto é marcado pela não-linearidade de leitura, ou seja, não existe uma sequência pré-determinada de acesso para o leitor. Ele pode escolher o *link* que quiser independentemente se há continuidade entre os temas. No entanto, quando o site aponta dentro de cada matéria outras relacionadas ao assunto, não deixa de estar determinando uma continuidade de leitura ao professor que a acessa. Assim, como nosso objetivo é identificar a imagem do trabalho do professor construído pelo *site* ao dizer o que este deve ou não fazer, pensamos que analisando uma matéria do canal Novo Professor e as sugestões de leitura a ela relacionadas, propostas ao final, chegaríamos mais próximo ao perfil de professor proposto pelo próprio *site* e não por uma leitura aleatória do leitor.

Nesse sentido, dentre as dez que foram definidas pelo segundo recorte, a matéria “9 maneiras de ser um professor mais eficiente” apontou para a presença de dicas que poderiam nos mostrar orientações de aprimoramento do que o *site* entenderia por trabalho do professor. Além disso, sabemos que no mundo do trabalho da sociedade atual, a busca pela eficiência está sendo cada vez mais exigida como forma de conseguir e manter um bom emprego, em tempos de crise econômica e de valores. Seleccionamos então, o primeiro texto de nosso *corpus*. Como consequência, os demais textos do *corpus* foram retirados dos assuntos relacionados, apresentados ao final da matéria central. Assim, nos deparamos com três textos: “8 maneiras de estimular o aprendizado”, “7 dicas para dar aulas melhores” e “5 dicas para uma aula melhor”. No

entanto, ao observá-los, verificamos que o foco do texto “8 maneiras de estimular o aprendizado” foi dado mais ao aluno, o que não corresponderia ao interesse desta pesquisa, que é centrar-se no professor. Assim, decidimos analisar os outros dois textos, pois estes manifestavam relação direta com a atividade do professor em sala de aula. Observemos:

IMAGEM 11: Textos relacionados à matéria selecionada para análise: “9 maneiras de ser um professor mais eficiente”.



Com nosso material de estudo em mãos, passemos para a sua análise no próximo capítulo.

3. ANÁLISE

Iniciamos este capítulo com a seguinte citação:

Compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão. (BRONCKART, MACHADO, 2004, p. 136).

Na introdução, anunciamos que nosso interesse de pesquisa é analisar como os discursos das dicas oferecidas num *site* da Internet estão construindo a imagem do trabalho do professor atual. Para isso, selecionamos um *corpus* que, conforme definido no capítulo 2, representa apenas uma amostra desses discursos.

É importante esclarecer que Maingueneau e Ducrot tratam aquele que enuncia de maneira distinta. Quando falarmos da interlocução em nossos textos de análise nos basearemos em Maingueneau, usando os termos *enunciador* para nos referir ao responsável pelo discurso das dicas, e *co-enunciador*, a quem se dirige tais dicas, ambos como uma construção discursiva. Já Ducrot (1987) faz uma distinção entre sujeito-falante, locutor e enunciador, o autor chama de *locutor* (L) aquele que assume o enunciado negativo e institui controvérsia com um *enunciador* (E1) que assume o ponto de vista afirmativo subjacente ao enunciado negativo. É importante ressaltar que muitas vezes os locutores que assumem os enunciados negativos podem, de certa forma, coincidir com os autores empíricos das dicas (consultores, educadores, marketeiros, publicitários, psicólogos, profissionais de RH etc), mas para o quadro teórico em que nos baseamos, não nos interessa sua autoria empírica.

Com isso, para nossa análise dos enunciados negativos, usaremos os termos designados por Ducrot, no entanto quando nos referirmos ao par de interlocutores (conselheiro-aconselhado), usaremos a designação de Maingueneau.

Além das outras vozes determinadas pela negação polêmica, ainda serão importantes para esta análise as outras vozes possíveis de identificação a partir do discurso relatado e ironia, bem como aquelas que não são diretamente observáveis, mas que poderão ser identificadas após as análises como um interdiscurso. Essas vozes são fundamentais para chegarmos ao nosso objetivo, pois representam os discursos em circulação valorizados pelo enunciador na construção das dicas que vão dizer como o professor deve agir.

Assim, passemos à análise. Ela está organizada em três itens, voltados para cada texto selecionado. No item 3.1.1 encontramos o texto “9 maneiras de ser um professor mais eficiente” (anexo 5), no item 3.1.2, analisamos o texto “7 dicas para dar aulas melhores” (anexo 6) e por fim, no item 3.1.3, comentamos a respeito do texto “5 dicas para uma aula melhor” (anexo 7). As dicas oferecidas foram transcritas e analisadas separadamente. Os textos na íntegra estão nos anexos indicados. No final, trataremos de relacionar os resultados obtidos.

3.1. Em busca da imagem do trabalho do professor

3.1.1. “9 maneiras de ser um professor mais eficiente”

DICA 1 SÃO OS ALUNOS QUE IMPORTAM

Alguns professores sentem-se extremamente orgulhosos de seus cargos. E dá até para entender a razão. Afinal, são anos e anos de pesquisas e estudos para estar ali, naquela sala de aula. E agora aqueles alunos seriam os sortudos que iriam beber da sabedoria dele por todo ano letivo.

Aqueles que pensam assim estão construindo uma imensa barreira entre eles, os estudantes e o aprendizado. Os melhores mestres vêem a si mesmos como guias. Eles compartilham o que sabem,, porém entendem que eles não são o foco principal daquela sala de aula. Seus discípulos o são. Não se deve perguntar "o que eu vou fazer hoje", mas sim "o que eu espero que meus alunos façam/aprendam hoje". O planejamento do dia fica muito mais fácil.

Podemos perceber nesta dica, a presença de diferentes vozes. No entanto, as fronteiras não são fáceis de identificar.

No trecho *Alguns professores sentem-se extremamente orgulhosos de seus cargos. E dá até para entender a razão*, o enunciador informa assertivamente que alguns professores se sentem extremamente orgulhosos de seus cargos e apresenta a razão disso: *E dá até para entender a razão. Afinal, são anos e anos de pesquisas e estudos para estar ali, naquela sala de aula*. Juntando este fragmento ao posterior, podemos dizer que aqui o enunciador coloca em cena a voz do professor o qual chamou de orgulhoso. Vejamos: *E agora aqueles alunos seriam os sortudos que iriam beber da sabedoria dele por todo ano letivo*. É como se o enunciador imaginasse o que o professor pensasse e, assim, reproduzisse usando suas palavras. Entretanto, podemos observar que esse enunciado é construído de maneira irônica, que como vimos,

apresenta “a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante mesmo em que é proferida” (MAINGUENEAU, 2002, p. 175). Aqui, o enunciador cria uma encenação em que expressa a voz de uma personagem “ridícula”, da qual, na verdade quer se distanciar. Essa personagem, a qual “ridiculariza”, é o professor que se *sente extremamente orgulhoso de seu cargo*. Assim, o estudo da ironia como fenômeno polifônico indica-nos que o enunciador atribuiu essa fala inadequada a um outro, colocando-o em cena para rejeitá-lo. Dessa maneira, a ironia nos fez observar que o enunciador está “desqualificando” o professor que pensa assim, ou melhor, o professor que se sente orgulhoso do seu conhecimento acumulado.

Após apresentar a voz do professor-orgulhoso de forma irônica, o enunciador retoma a palavra para dizer: *Aqueles que pensam assim estão construindo uma imensa barreira entre eles, os estudantes e o aprendizado*. Este enunciado funciona como uma rejeição ao que foi anteriormente dito, pois depois ele vem mostrar o que exatamente o professor deve ser: *Os melhores mestres vêem a si mesmos como guias. Eles compartilham o que sabem, porém entendem que eles não são o foco principal daquela sala de aula*. Logo, para ser um professor mais eficiente, o co-enunciador deve seguir a seguinte dica captada desta asserção implícita: Não pense assim.

Avançando a análise, o enunciador, a partir da demonstração do que o professor não deve ser, constrói suas orientações para dizer o que deve. Ao fazer isso, identificamos a presença de outra voz implícita no enunciado negativo, possível de ser demonstrada com o estudo da negação polêmica. Observemos:

L: *Os melhores mestres vêem a si mesmos como guias. Eles compartilham o que sabem, porém entendem que eles **não** são o foco principal daquela sala de aula.*

E1: Há professores que entendem que são o foco daquela sala de aula.

Percebemos aqui um locutor que coloca em cena um E1 que sustenta um ponto de vista de que o professor é o foco da sala de aula. Ao dizer que os melhores mestres não possuem esse ponto de vista expresso pela afirmação subjacente, aconselha o co-enunciador a não ser o foco, mas transferi-lo aos alunos. Essa idéia tem a ver com a preocupação atual, já exposta no item 1.1.3, com a adoção de um modelo de educação mais centrado no aluno em que se busca uma valorização de suas experiências, recursos culturais e lingüísticos. Em outras palavras, um modelo de educação em que o foco seja

o desenvolvimento da capacidade do aluno de usar seus conhecimentos adquiridos em situações significativas e reais da vida (ZEICHNER, 2003).

Em *Não se deve perguntar "o que eu vou fazer hoje", mas sim "o que eu espero que meus alunos façam/aprendam hoje"*, observamos um discurso direto que, segundo Maingueneau (2002), não representa aquilo que foi efetivamente dito, mas é toda encenação de uma repetição literal, independentemente se foi imaginada ou antecipada. Neste exemplo, não é o enunciador que fala. Na verdade, esse “eu” não representa a tomada da palavra pelo enunciador, mas é uma simulação que atribui este “eu” a dois professores: o primeiro corresponde a um professor fora da interação entre os interlocutores, o qual é desqualificado pelo enunciador (*o que eu vou fazer hoje*); e o outro corresponde ao professor – co-enunciador, que se seguir a dica proposta e enunciar “*o que eu espero que meus alunos façam/aprendam hoje*, será um profissional eficiente.

Percebemos que o que deve ser feito pelo professor é indicado pelo embate de duas imagens: uma negativa (o professor orgulhoso) e a outra positiva (professor não-orgulhoso). Primeiro, o enunciador apresenta idéias negativas a respeito do perfil do professor – aqueles que se sentem orgulhosos e que pensam que são o foco da sala de aula – para em seguida, aconselhá-lo a agir de outra forma.

DICA 2 ESTUDE OS ESTUDANTES

Imagine um professor entrando em sala de aula dizendo:
- Bom, abra seu livro na página... na página que vocês encontrarem essa matéria. Nada pior para a imagem, **não** é mesmo?

*Se é importante conhecer o material didático, imagine entender seus alunos. Que, ao contrário dos livros, **não** são feitos em série. Cada um possui uma particularidade, algo que o faz único.*

É fácil imaginar que é complicado descobrir o que cada um deseja, o que motiva seus estudantes. Mas faça uma analogia. Imagine que um amigo que mora longe lhe telefona. Ele diz que está em sua cidade e quer fazer-lhe uma visita, como se chega em sua escola? Qual a pergunta que você faz nessa situação?

- Você está perto do quê/ em que rua?

Logo em seguida, pergunta se ele está a pé ou de carro. A partir daí, pode indicar o caminho certo para se encontrarem.

Da mesma forma, seus alunos. Se você quer que eles tenham aprendido alguma coisa no final do ano, primeiro descubra onde estão, quais os recursos que possuem.

A organização do discurso desta dica se aproxima bastante da oralidade, pois observamos uma simulação de uma conversa realizada face a face, em linguagem bastante coloquial e com o uso de perguntas diretas ao co-enunciador como se houvesse uma interação ocorrendo naquele momento.

A forma que o enunciador encontrou para dizer o que o professor deve fazer foi mostrando justamente o que não deve fazer, exemplificado pela voz de um professor situado fora da interação estabelecida. Leiamos de novo o fragmento inicial:

Imagine um professor entrando em sala de aula dizendo:

*- Bom, abra seu livro na página... na página que vocês encontrarem essa matéria. Nada pior para a imagem, **não** é mesmo?*

Se é importante conhecer o material didático, imagine entender seus alunos.

Observamos que o enunciador, ao fazer a pergunta *Nada pior para a imagem, não é mesmo?* antecipa a concordância do seu interlocutor, não deixando espaço para que discorde de sua exemplificação. Esta pergunta nos suscitou uma indagação: que imagem afetada é essa a que o enunciador se refere? Pelo trecho acima, concluimos que é a imagem de um professor que não planeja a aula e por isso nem sabe onde o tema se encontra no material didático.

Mais uma vez, observamos uma orientação construída a partir de uma idéia refutada, constatada pela presença da negação polêmica:

L: *Se é importante conhecer o material didático, imagine entender seus alunos. Que, ao contrário dos livros, **não** são feitos em série. Cada um possui uma particularidade, algo que o faz único.*

E1: Os alunos são feitos em série, isto é, os alunos não são iguais.

Neste caso, encontramos a afirmação subjacente de um enunciador 1 que considera os alunos como coisas/objetos e assim, podem ser considerados como se fossem feitos em série. O ponto de vista sustentado por este enunciador é criticado pelo locutor, quando afirma que *Cada um possui uma particularidade, algo que o faz único.*

Continuando a leitura da dica, o enunciador, por meio da modalidade epistêmica, expressa sua opinião – “*É fácil imaginar que é complicado descobrir o que cada um deseja, o que motiva seus estudantes* – , e em seguida leva o co-enunciador a acompanhar sua analogia – *Mas faça uma analogia. “Imagine que um amigo que mora longe lhe telefona. Ele diz que está em sua cidade e quer fazer-lhe uma visita, como se chega em sua escola? Qual a pergunta que você faz nessa situação?*

- *Você está perto do quê/ em que rua?*

Logo em seguida, pergunta se ele está a pé ou de carro.

A partir daí, pode indicar o caminho certo para se encontrarem.

Da mesma forma, seus alunos.”

O enunciador utiliza essa analogia para fazer com que o professor compreenda melhor o que quer dizer a dica *conhecer seus alunos*. Assim, faz uma metáfora do aluno como um lugar que o professor precisa conhecer, para então, indicá-lo o caminho certo para chegar ao “final do ano” aprendendo alguma coisa.

Ainda podemos identificar um caso de discurso direto peculiar que é a pergunta retórica: *Qual a pergunta que você faz nessa situação*. “O discurso retórico é uma variante de valor persuasivo nas suas diversas variações” (BAKHTIN, 1995, p.170). Ao utilizar-se deste recurso, o enunciador conselheiro apresenta a resposta da pergunta feita, influenciando o co-enunciador a pensar da mesma forma, aumentando a possibilidade de que este assuma seus enunciados como verdade.

DICA 3 - SE VOCÊ QUER QUE ELES SE ARRISQUEM, OFEREÇA SEGURANÇA

Parece estranho, mas aprender pode ser uma atividade desconfortável. Os discentes têm que descobrir o que eles não sabem, jogar fora muito daquilo que eles achavam que sabiam.

Por isso, crie um ambiente de segurança. Iluminação e cores corretas ajudam, além de diversos outros detalhes ao alcance do professor:

A - Decore as paredes com os trabalhos dos alunos, ou fale sempre nos exemplos e nos casos que eles trazem para sala. A idéia é fazer com que a sala de aula seja um lugar que pertença a eles, alunos.

B - Da mesma maneira, crie um pequeno ritual para início de aula. Pode ser algo simples, como entrar e dar bom dia de determinada maneira, ir até um ponto da sala e sorrir. Com isso, os alunos percebem, inconscientemente, que eles estão em terreno conhecido e que não há o que temer.

O enunciador inicia sua dica usando a modalidade epistêmica que, conforme já explicado, se refere ao eixo da crença, da opinião e pode ser entendida como o julgamento humano do que é possível acontecer (QUIRCK, 1985, apud BRUNELLI 2006). Ao fazer o comentário *Parece estranho, mas aprender pode ser uma atividade desconfortável*, notamos que o enunciador pressupõe a atitude responsiva do leitor quando fizesse essa afirmação. Ou seja, o enunciador já “imagina” que o leitor achará estranha a possibilidade de aprender ser desconfortável e assim organiza seu discurso de

modo a demonstrar que compartilha com esse sentimento de estranheza. Ao fazer isso, dá força aos argumentos posteriores que justificam a razão do que afirma “poder ser desconfortável”: *Os discentes têm que descobrir o que eles não sabem, jogar fora muito daquilo que eles achavam que sabiam*. Esses argumentos nos chamaram muita atenção, pois nos fazem concluir que para o enunciador, muito do que os alunos acham que sabem deve ser jogado fora, para que esse espaço seja preenchido pelo que será ensinado. Desconsiderar assim o que o aluno traz consigo antes de um aprendizado nos recorda a idéia do aluno como um recipiente vazio que deve ser preenchido com os conteúdos dados e não como um sujeito transformador do conhecimento que lhe é oferecido. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, afirma Freire (1996/2006).

Assim, depois de apresentar tal ponto de vista, o enunciador se dirige diretamente ao co-enunciador através da modalidade deôntica para dizer o que ele deve fazer. Leiamos novamente a continuação do fragmento:

Por isso, ***crie um ambiente de segurança***⁵⁵. *Iluminação e cores corretas ajudam, além de diversos outros detalhes ao alcance do professor:*

A - Decore as paredes com os trabalhos dos alunos, ou fale sempre nos exemplos e nos casos que eles trazem para sala. A idéia é fazer com que a sala de aula seja um lugar que pertença a eles, alunos.

B - Da mesma maneira, crie um pequeno ritual para início de aula. Pode ser algo simples, como entrar e dar bom dia de determinada maneira, ir até um ponto da sala e sorrir. Com isso, os alunos percebem, inconscientemente, que eles estão em terreno conhecido e que não há o que temer.

A partir da análise dessas dicas, notamos o atravessamento do discurso da auto-ajuda, pois o sujeito, neste discurso, sustenta-se pelo pressuposto de que existe um “lugar seguro”, onde todo e qualquer ser humano, que acredita em si e no pleno uso de suas potencialidades, poderá alcançar. (CHAGAS, 2002). Em outras palavras, as promessas que o discurso da auto-ajuda sustenta apontam para a possibilidade de alcançar o fim de qualquer “mal-estar”. De certa maneira, é isso que o enunciador propõe com suas dicas: O fim de um mal-estar na aprendizagem a partir do alcance de um lugar seguro, em que cores, iluminação, um sorriso... ajudarão a alcançar esse “ideal

⁵⁵ Os trechos em negrito são exemplos de modalidades deônticas.

de completude” (CHAGAS, 2002, p. 146), ou melhor, o fim do medo, da insegurança diante da aprendizagem.

Lendo o último enunciado desta dica, a presença do termo “inconscientemente” nos remeteu também a outro discurso, o da Psicanálise. No entanto, os estudos de Chagas (2002) revelam que o discurso da auto-ajuda é considerado como o avesso do discurso psicanalítico. Melhor explicando, enquanto o discurso da auto-ajuda não lida com impossibilidades ou fracassos, a psicanálise vem mostrar que a impotência é constitutiva do sujeito. Notamos aqui um embate de dois discursos que se contrapõem entre si, mas que são postos lado a lado no discurso analisado. Nossa base teórica esclarece essas contradições ao mostrar que é possível a presença de diferentes posições de sujeito em uma mesma formação discursiva, uma vez que todo sujeito é heterogêneo, e fragmentado. Logo, o enunciador é um sujeito que pode assumir diferentes lugares ao trazer o dizer de outros como parte integrante do seu discurso.

Nesse atravessamento de vozes, ainda podemos identificar mais uma com base na negação polêmica:

L: *Com isso, os alunos percebem, inconscientemente, que eles estão em terreno conhecido e que **não** há o que temer.*

E1: Há o que temer

A voz do enunciador 1, *há o que temer*, complementa e reforça a idéia sustentada pelo enunciador no início do trecho de que aprender pode ser desconfortável. Essa idéia foi o que motivou o teor das dicas oferecidas. Ou seja, a motivação dos enunciados das dicas foi determinada pelo conteúdo do enunciado do “outro”, nesse caso, do E1.

Ainda podemos comentar que em ***Se** você quer que eles se arrisquem, ofereça segurança*, assim como em ***Se** você quer que eles tenham aprendido alguma coisa no final do ano, primeiro **descubra** onde estão, quais os recursos que possuem*. da dica anterior, a presença da condição apresenta uma diferença da condição que aparece com maior frequência no discurso de aconselhamento: **se você fizer isso, conseguirá aquilo**. Neste caso, a ação vem seguida da compensação. Já nos exemplos, não há compensação por uma ação, mas um possível desejo que motivará tal ação. É uma relação contrária: primeiro o desejo depois a ação e não a ação para depois a compensação. Essa maneira de organização da condição acaba provocando o efeito de

que o enunciador pressupõe o que o professor deseja ou pelo menos deveria desejar e assim oferece determinada dica. Essa organização estrutural acaba funcionando como uma espécie de condicionamento para o professor desejar uma determinada coisa, mesmo que possa não ser o que no fundo deseje. Assim, o enunciador-conselheiro consegue fazer com que suas dicas adquiram caráter de que devem ser seguidas.

DICA 4 VULNERABILIDADE NÃO COMPROMETE A CREDIBILIDADE

Um professor não precisa ter todas as respostas. Se você disser "eu não sei", isso não significa que sua classe vai acreditar menos em você. Ao contrário, seus alunos irão admirá-lo ainda mais.

Observamos que os enunciados assertivos negativos com os quais o enunciador constrói a quarta dica indicam a existência de outras vozes que sustentam uma idéia contrária. Observamos isso por meio da marca da negação polêmica. Vejamos:

L: *Vulnerabilidade **não** compromete a credibilidade*

E1: Vulnerabilidade compromete a credibilidade

L: *Um professor **não** precisa ter todas as respostas. Se você disser "eu não sei", isso **não** significa que sua classe vai acreditar menos em você. Ao contrário, seus alunos irão admirá-lo ainda mais.*

E1: Um professor precisa ter todas as respostas. Dizer “eu não sei” significa que sua classe vai acreditar menos em você.

O E1 que sustenta tais pontos de vista, opostos aos do locutor, é alguém que acredita que o professor tem que saber tudo, se não sua credibilidade entre os alunos estará comprometida. No entanto, o locutor constrói sua dica em função desse ponto de vista, sugerindo que o professor co-enunciador faça justamente o contrário do que o E1 sustenta.

Para oferecer sua dica, além de trazer implicitamente a voz de E1, cujo ponto de vista refuta, o locutor também traz a voz do próprio co-enunciador sob forma de uma simulação do que este deve dizer: “*eu não sei*”. Aqui, não é voz do enunciador ou do E1, mas a voz atribuída ao co-enunciador.

Dessa maneira, se o co-enunciador seguir essa orientação e disser “eu não sei” para seus alunos, tem a garantia do enunciador-aconselhador de que conquistará ainda mais a admiração deles. Afirmar isso de uma forma tão alética (*Ao contrário, seus alunos irão admirá-lo ainda mais*), dá força à dica, garantindo-lhe caráter de verdade, oferecendo assim segurança e tranquilidade ao co-enunciador professor diante dos momentos de dúvidas na sua prática docente. Com respeito ao uso da expressão ao

contrário, pudemos ver no capítulo teórico que ela é utilizada para justificar uma oposição à afirmação subjacente e não à negação. Em nosso exemplo, a oposição expressa por “ao contrário, seus alunos irão admirá-lo ainda mais” não se relaciona a *Se você disser “eu não sei”, isso **não** significa que sua classe vai acreditar menos em você*, mas à afirmativa subjacente à negação, Dizer “eu não sei” significa que sua classe vai acreditar menos em você. O uso explícito do “ao contrário” funciona como um reforço da oposição do raciocínio anterior.

A imagem aqui criada por essa dica é de um professor que não sabe tudo e que não precisa ser inseguro com relação à assunção disso.

DICA 5 – REPITA OS PONTOS IMPORTANTES

O norte-americano William H. Rastetter foi professor da Universidade de Harvard antes de ser chamado para dirigir uma grande empresa. Ele passa uma regra para seus colegas: "A primeira vez que você diz alguma coisa, as pessoas escutam. Se você fala uma segunda vez, as pessoas reconhecem aquilo; e se você fala uma terceira vez, elas aprendem."

O desafio é fazer isso de forma que você não se torne chato ou repetitivo. Mude as palavras, passe conceitos através de exercícios e experiências. Use sua criatividade.

O enunciador, antes de oferecer a dica, inclui um relato da experiência no ambiente de trabalho de um professor universitário chamado para dirigir uma grande empresa. Trazer relatos de experiências de pessoas bem sucedidas é muito comum no campo do discurso em que predomina o aconselhamento, já que funciona como um reforço do que é aconselhado. Essa identificação de outra voz na composição do enunciado foi feita a partir da presença do discurso direto, em que o enunciador pretende criar o efeito de reprodução do dito de William: “*A primeira vez que você diz alguma coisa , as pessoas escutam. Se você fala uma segunda vez, as pessoas reconhecem aquilo; e se você fala uma terceira vez, elas aprendem*”. O uso do discurso direto visa apagar o enunciador, já que atribui por completo a enunciação a outro. Esse apagamento é importante para que seu discurso ganhe credibilidade a partir do outro mais experiente. Além disso, aumenta a credibilidade de suas dicas, uma vez que o leitor tem conhecimento da fonte de onde foi retirado tal relato. Em outras palavras, provoca o fortalecimento da credibilidade da dica por se pressupor que enunciador transcreveu o discurso citado de alguém bem sucedido na sua forma original.

Após reproduzir o dito do professor William, o enunciador retoma a interlocução direta com o seu leitor dizendo que ele deve seguir a regra deste professor, mas sem se tornar chato ou repetitivo. A partir dessa proposição: *O desafio é fazer isso de forma que você **não** se torne chato ou repetitivo*, depreendemos uma outra voz, que é possível de ser captada a partir da marca da negação polêmica proposta por Ducrot. Assim,

L: *O desafio é fazer isso de forma que você **não** se torne chato ou repetitivo.*

E1: Fazer isso pode fazer você se tornar chato e repetitivo.

Podemos captar a voz de um enunciador 1 que sustenta a opinião de que falar várias vezes a mesma coisa pode tornar o ensino chato e repetitivo. Dessa maneira, encontramos um locutor que defende a repetição, pois não diz para não fazer, mas que se deve repetir sem ser chato. Com isso, observamos que o locutor está de acordo com o ponto de vista sustentado por E1, de que a repetição é chata, reconhecendo ser um desafio seguir a regra proposta por William. Inclusive é a repetição que está sendo defendida pela regra que trouxe para seu enunciado. Logo, o enunciador ao passar a mesma regra que o norte-americano passou a seus colegas ao co-enunciador-professor, acaba reproduzindo o ensino repetitivo.

Usar o temo *repetitivo* em *o desafio é fazer isso sem tornar chato e **repetitivo***, foi contraditório, pois como alguém conseguiria seguir tal regra do norte-americano sem ser repetitivo? Não é isso que a regra propõe? Que o professor repita uma, duas, três vezes até que o aluno aprenda? Cabe aqui até uma discussão do que esse enunciador está considerando o que é aprender, que nos parece que para ele seja algo automático. Já para nós, consideramos que a repetição está mais relacionada ao convencimento do que ao aprender. Independentemente de se a afirmação é verdadeira ou não, de tanto ser repetida acaba adquirindo caráter de verdade. Aprender exige um raciocínio maior que a repetição.

Com tudo isso, o enunciador indica que, para executar a regra proposta, sem ser chato e “repetitivo”, o professor deve seguir as seguintes orientações modalizadas deonticamente:

“Mude as palavras, passe conceitos através de exercícios e experiências. Use sua criatividade. Assim, percebemos, a partir da análise desta dica, que o professor deve ser criativo, juntando o ensino da teoria com a prática de exercícios e experiências.

DICA 6 - BONS PROFESSORES FAZEM BOAS PERGUNTAS

*Fazer perguntas que se respondam com "certo" ou "errado" **não** estimula uma boa discussão em sala de aula. Procure fazer perguntas abertas. Por que isso funciona assim? Qual a razão dessa reação/atitude? E se fizéssemos de outra maneira?*

Mais uma vez o enunciador inicia sua dica com enunciados assertivos. Essas asserções são esclarecimentos que o enunciador faz a respeito de um aspecto do mundo, da realidade: (1) *Bons professores fazem boas perguntas* e (2) *Fazer perguntas que se respondam com "certo" ou "errado" **não** estimula uma boa discussão em sala de aula*. Esses enunciados se apresentam como afirmações que independem do enunciador. Assim, eles podem ser mais aceitáveis para o interlocutor, pois portam valor de verdade.

Com relação ao seguinte enunciado, podemos depreender uma outra voz a partir da negação polêmica:

L: *Fazer perguntas que se respondam com "certo" ou "errado" **não** estimula uma boa discussão em sala de aula. Procure fazer perguntas abertas. Por que isso funciona assim? Qual a razão dessa reação/atitude? E se fizéssemos de outra maneira?*

E1: Fazer perguntas que se respondam com "certo" ou "errado" estimula uma boa discussão em sala de aula.

O locutor, através da negação polêmica desse enunciado, critica o ponto de vista subjacente afirmativo que o enunciador sustenta. Isso se comprova pela exemplificação das perguntas que julga ideais para o professor que quer ser eficiente, que se contrapõem às que tem como resposta “certo” ou “errado”. Mais uma vez observamos que as dicas são produzidas em função da opinião sustentada pela afirmação subjacente.

A presença das perguntas *Por que isso funciona assim? Qual a razão dessa reação/atitude? E se fizéssemos de outra maneira?* merece novamente comentário. Já vimos (dica 2), a partir de Maingueneau (2002), que essas perguntas são exemplos de discurso direto que relatam falas antecipadas. Trata-se de enunciações ordenadas. Na verdade, essas perguntas não representam a palavra do enunciador, mas a do co-enunciador (professor), que poderá fazer ou não essas perguntas em uma determinada situação de trabalho futura. Logo, o discurso direto aqui é apenas uma encenação de uma fala atribuída a uma outra fonte de enunciação, ou seja, o professor dando aula. (MAINGUENAU 2002).

DICA 7 - ESCUTE MAIS DO QUE FALA

Ao lecionar, aquilo que você faz é tão importante quanto aquilo que você diz. E escutar o que seus alunos têm a dizer significa que você se importa com eles, que leva em consideração as idéias da classe. Permita momentos de silêncio em sala de aula, eles significam que o conhecimento está sendo processado.

E lembre-se, nem sempre seus alunos se comunicam por palavras. Fique atento aos sinais não escritos, como olhares, movimentos, entre outros.

Para começar a análise, observemos inicialmente o título: *Escute mais do que fala*. Podemos constatar que é um enunciado deôntico, pois se situa no eixo da conduta, ou seja, diz o que o co-enunciador deve fazer.

Como se sabe, na situação de sala de aula, o professor costuma ocupar em espaço de fala maior do que o aluno. Entretanto, a sugestão proposta pelo título acaba apontando para uma inversão de posições, em que o aluno passa a falar mais do que o professor. Para nossa perspectiva teórica, não nos interessa se esta foi a intenção do enunciador ao construir o enunciado de tal maneira, porque o que nos importa é o sentido construído a partir da maneira como é apresentado discursivamente.

Observemos então as asserções iniciais. Elas são encadeadas de maneira a convencer o co-enunciador da verdade que está sendo enunciada e, portanto, fazê-lo aceitar as sugestões que aparecerão em seguida: *Permita momentos de silêncio em sala de aula, eles significam que o conhecimento está sendo processado*. No entanto, percebemos um raciocínio confuso dessas sugestões com relação às asserções anteriores. Primeiro, o enunciador afirma que escutar o que os alunos têm a dizer significa que o professor se importa com eles, que leva em consideração as idéias da classe. Logo, podemos depreender a seguinte ordem implícita *Deixe os alunos falarem, porque isso é bom*. Contudo, a orientação que segue sugere que o professor permita momentos de silêncio. Retomando os comentários do título, ao mesmo tempo que os enunciados apontam para um professor que deve dar espaço para os alunos falarem, é ele que deve permiti-los ficarem calados. Percebemos aqui, que não está claro quando o professor deve deixar os alunos falarem, quando deve deixá-los em silêncio.

Prosseguindo com a análise deste trecho, identificamos a presença de outra voz na recomendação final do enunciador. A marca da negação polêmica nos ajudou mais uma vez a captá-la:

L: *E lembre-se, **nem** sempre seus alunos se comunicam por palavras.*

E1: *E lembre-se, seus alunos se comunicam por palavras.*

A negação polêmica no enunciado feito por (L) não se faz pelo advérbio *não*, mas pela conjunção *nem*. A afirmação subjacente sustentada pelo enunciador¹ indica uma voz que acredita que a única comunicação possível entre os alunos é feita por palavras, e por isso, há professores que não ficam atentos aos sinais não verbalizados. Assim, o locutor oferece sua dica de maneira contrária à opinião do enunciador 1.

Concluimos então, que o professor construído por essa dica deve ser atento e saber escutar. Só não ficou muito claro o que significa saber escutar. Percebemos que o enunciador lançou a idéia, mas não a aprofundou, deixando que o interlocutor chegue sozinho às suas conclusões.

DICA 8 PERMITA QUE OS ALUNOS ENSINEM ENTRE SI

Você não é a única fonte de conhecimento disponível a seus alunos. Eles também aprendem entre si. Uma turma de alunos funciona como um triângulo de aprendizado, no qual o professor é apenas um vértice. Use essa força a seu favor. Dê a seus alunos pequenos textos, e peça que eles o interpretem entre si para responder uma questão. Naturalmente eles escutam mais uns aos outros para encontrar a solução mais adequada.

Começamos pela análise da marca da negação polêmica presente no primeiro enunciado:

L: *Você não é a única fonte de conhecimento disponível a seus alunos. Eles também aprendem entre si.*

E1: Você é a única fonte de conhecimento disponível a seus alunos.

Percebemos aqui a voz de um enunciador que ainda defende a idéia do professor como único detentor de conhecimento. Ele denota a existência de uma voz que ignora as mudanças da sociedade contemporânea influenciada pelo avanço das novas tecnologias.

Como foi exposto em nosso capítulo teórico, o indivíduo atual tem acesso a uma enxurrada de informações disponibilizadas na Internet, o que vem resultando numa mudança na relação professor/alunos, que passam a acentuar a capacidade de aprendizado sozinhos. Exatamente essa mudança que o Locutor, através de sua dica, quer demonstrar. Ele sugere que o co-enunciador professor dê oportunidade para seus alunos aprenderem sozinhos, sendo apenas um “vértice” no aprendizado: “*Uma turma de alunos funciona como um triângulo de aprendizado, no qual o professor é apenas*

um vértice. Use essa força a seu favor. Dê a seus alunos pequenos textos, e peça que eles o interpretem entre si para responder uma questão”.

Observamos neste fragmento a presença das três modalidades do discurso. O enunciador introduz o fragmento com a modalidade assertiva - *Você não é a única fonte de conhecimento disponível a seus alunos. Eles também aprendem entre si. Uma turma de alunos funciona como um triângulo de aprendizado, no qual o professor é apenas um vértice*, depois faz a sugestão direta para o co-enunciador por meio da modalidade deôntica - *Use essa força a seu favor. Dê a seus alunos pequenos textos, e peça que eles o interpretem entre si para responder uma questão*, e termina com o modal epistêmico “naturalmente” em *Naturalmente eles escutam mais uns aos outros para encontrar a solução mais adequada*. Com isso notamos que, primeiro, nos é apresentada uma idéia como verdade para que o co-enunciador aceite esse valor de verdade e execute as dicas que seguem. Depois de sugerir o que o professor deve fazer, apresenta uma conclusão final em que expressa sua opinião, provocando o efeito de que esta é também compartilhada pelo co-enunciador. Isso acontece porque ao usar o temo naturalmente o enunciador considera sua opinião como óbvia e por isso ela se torna aceitável.

Para o enunciador desta dica, o professor não é, apesar da existência de um discurso em circulação dizendo o contrário, a única fonte de conhecimento. Ele é apenas um vértice do triângulo de aprendizagem. Mas, vejamos algumas considerações sobre alguns enunciados apresentados. Retomemos o seguinte trecho *Uma turma de alunos funciona como um triângulo de aprendizado, no qual o professor é apenas⁵⁶ um vértice*. A palavra *apenas*, no tocante a seu significado, reduz a importância da função do professor na interligação aluno-aluno, simbolicamente representado por um vértice de um triângulo. A função do vértice é de bastante importância, uma vez que sem ele, não há triângulo, e assim, não há possibilidade de troca. Com isso, percebemos que a utilização do termo *apenas* não está de acordo com a idéia que se constrói. Outra observação interessante é a respeito da dica que segue essa afirmação: *Use essa força a seu favor*. A asserção feita anteriormente e essa sugestão seguinte parecem não combinar, pois ao mesmo tempo em que encontramos um enfraquecimento da função do professor, encontramos a menção ao uso de uma força. Mas que força é essa especificamente? Não há um esclarecimento a respeito disso.

⁵⁶ Grifo nosso.

Na tentativa de responder a essa pergunta, recorremos à atitude proposta pelo enunciador que parece exemplificar o que seria colocar tal força a seu favor: *Dê a seus alunos pequenos textos, e peça que eles o interpretem entre si para responder uma questão*. Observamos então, que a força mencionada pelo enunciador pode se referir à função do professor como elo que proporciona trocas entre alunos. Dissemos “pode”, pois a presença de idéias incompletas e contraditórias dificultaram muito as nossas observações.

DICA 9 PAIXÃO E PROPÓSITO

O que faz a diferença entre um bom professor e um excelente professor não está nos cursos feitos, Não aparece nas teses defendidas nem nas pesquisas feitas. Independe dos anos de profissão.

É a paixão por lecionar, por estar ali, todos os dias. É algo que contagia os estudantes e que não pode ser fingido. Se você possui essa vontade para passar-lhes algum conteúdo, só falta informar-lhes o que deve ser aprendido. Faça com que todas as pessoas na sala de aula tenham um objetivo comum. Para que é necessário aprender aquilo? Exatamente o que a classe deve saber de novo até o final do ano?

As asserções que iniciam esta dica são marcadas pela presença da negação polêmica que nos demonstra que o ponto de vista defendido pelo enunciador se apresenta como contrário à outra voz subjacente depreendida a seguir:

L: O que faz a diferença entre um bom professor e um excelente professor **não** está nos cursos feitos, **Não** aparece nas teses defendidas **nem** nas pesquisas feitas. **Independe** dos anos de profissão.

E1: O que faz a diferença entre um bom professor e um excelente professor está nos cursos feitos, aparece nas teses defendidas e nas pesquisas feitas. Depende dos anos de profissão.

Além da marca lingüística não, consideramos como indicador de uma negação polêmica, o prefixo *In*, cujo valor é também negativo. Percebemos, neste fragmento, a presença de um enunciador 1 que defende a idéia de que os cursos, as teses feitas e a experiência profissional determinam a diferença entre um bom e excelente professor. Em contrapartida, encontramos um locutor que afirma exatamente o contrário, colocando a paixão por lecionar em primeiro plano no que se refere a ser um excelente professor.

Com relação à questão da formação profissional, notamos uma valorização de um perfil de professor em detrimento da desvalorização de outro; de um lado aquele apaixonado pela profissão, e de outro o que investe na sua formação, fazendo cursos, ganhando experiência, cursando uma pós-graduação etc.

Complementando, o enunciador diz: *É a paixão por lecionar, por estar ali, todos os dias. É algo que contagia os estudantes e que não pode ser fingido. Se você possui essa vontade para passar-lhes algum conteúdo, só falta informar-lhes o que deve ser aprendido.* Neste fragmento, o enunciador se dirige diretamente ao co-enunciador, garantindo que se ele tiver vontade, paixão por lecionar, ele será um excelente professor. O conteúdo a ser ensinado não é o mais importante.

Essa dica nos trouxe alguns questionamentos, pois, ao contrário do que ela defende, acreditamos que é através da experiência de trabalho, dos cursos e dos trabalhos de pesquisa que o professor trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Usando as palavras de Paulo Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996/2006, p. 29)

O enunciador coloca a paixão do professor em um lugar de oposição ao do seu aperfeiçoamento e experiência, quando na verdade deveriam ser postos lado a lado. Cria-se uma imagem então, de que o professor excelente não precisa frequentar a Universidade, nem ter muita experiência, basta ser apaixonado pela profissão.

3.1.2. “7 Dicas para dar aulas melhores”

Antes de começar a análise é importante informar que há um erro quanto à organização numérica das dicas, que salta do 5 para o 7. Por isso, que no corpo do texto, encontramos o número 8 (ver anexo 6). Contudo, só há realmente 7 dicas. Há erros também de pontuação, mas nosso foco é observar a construção dos sentidos, e fazer referência aos erros contidos em nosso *corpus* se importarem para a análise.

DICA 1 - INCITE, NÃO INFORME

Uma boa aula não termina em silêncio, ou com os alunos olhando para o relógio. Ela termina com ação concreta. Antes de preparar cada aula, pergunte-se o que você quer que seus alunos aprendam e façam e como você os convence disso? Olhe em volta, descubra o que pessoas, nas mais diferentes profissões, fazem para conseguir a atenção dos outros. Por exemplo, ao fazer um resumo de uma matéria, não coloque um "título"; imagine-se um repórter e coloque uma manchete. Como aquela matéria seria colocada em um jornal ou revista? Use o espírito das manchetes, não seja literal, nem tente ser um professor do tipo:

Folha: Números Primos encontrados no congresso. 68% dos outros Algarismos são contra.

IstoÉ: Denúncia: A conta secreta de Maurício de Nassau. Fernando Henrique poderia estar envolvido, se já fosse nascido.

Zero Hora: O Mar Morto não fica no Rio Grande do Sul. Apesar disso, você precisa conhecê-lo.

Caras: Ferro diz que relacionamento com oxigênio está corroído: "Gás Nobre coisa nenhuma".

Os verbos do título no imperativo indicam que o enunciador inicia suas orientações com enunciados deônticos, que como já vimos, estão no campo das normas, do que se deve fazer. Além disso, podemos observar mais uma vez a presença do "não" na construção de seus enunciados. No entanto, não estamos diante de uma negação polêmica como na maioria dos casos já analisados e sim de uma negação metalingüística. Retomando nosso quadro teórico, a negação metalingüística provoca o efeito de ser uma resposta a um locutor responsável pelo enunciado positivo implícito e não um enunciador virtual, como acontece na negação polêmica. Façamos uma comparação com o exemplo dado por Ducrot (1987). Podemos dizer *Pedro não é inteligente, ele é genial* (p.203) somente como resposta a um locutor que realmente tenha dito que *Pedro era inteligente*. Assim, está acontecendo uma reformulação do dito. No nosso caso, nos enunciados *Incite, não informe*, observamos um outro locutor que efetivamente disse o enunciado positivo *Informe*, e dessa maneira, o locutor reformula dizendo: *Não informe, incite*. Invertemos a ordem unicamente para deixar mais claro o fenômeno. Em resumo, temos a seguinte relação:

Pedro não é aquilo, é isso \longleftrightarrow *Não faça aquilo, faça isso.*

Além do título, encontramos, também no início da dica, a presença de outro enunciado negativo. Observemos a polêmica instaurada nele.

L: Uma boa aula **não** termina em silêncio, com os alunos olhando para o relógio.

E1: Uma boa aula termina em silêncio, com os alunos olhando para o relógio.

O E1 nos indica a presença de uma voz implícita que defende uma opinião, que segundo o locutor, não é a que um professor deve ter. Dessa maneira, propõe as seguintes orientações: *Antes de preparar cada aula, pergunte-se o que você quer que seus alunos aprendam e façam e como você os convence disso?*

Prosseguindo a análise das orientações manifestadas predominantemente pela modalidade deôntica, o enunciador diz que o professor deve observar como outros profissionais conseguem chamar atenção do outro: *Olhe em volta, descubra o que pessoas, nas mais diferentes profissões, fazem para conseguir a atenção dos outros.* Em seguida traz o exemplo de um repórter, sugerindo que o professor não coloque um título, mas sim uma “manchete”: *Por exemplo, ao fazer um resumo de uma matéria, não coloque um “título”; imagine-se um repórter e coloque uma manchete.* Até aqui, verificamos a construção de um perfil de professor repórter, mas que acaba sendo confusa em seguida. Depois que o enunciador diz para o professor usar “o espírito das manchetes”, e não ser “literal”, diz para ele nem tentar “ser um professor do tipo” que coloca determinadas manchetes exemplificadas de alguns dos jornais e revistas em circulação:

Folha: Números Primos encontrados no congresso. 68% dos outros Algarismos são contra.

IstoÉ: Denúncia: A conta secreta de Maurício de Nassau. Fernando Henrique poderia estar

envolvido, se já fosse nascido.

Zero Hora: O Mar Morto não fica no Rio Grande do Sul. Apesar disso, você precisa conhecê-lo.

Caras: Ferro diz que relacionamento com oxigênio está corroído: “Gás Nobre coisa nenhuma”.

Tivemos um pouco de dificuldade nesta análise, uma vez que não fica claro o que realmente o enunciador quer sugerir ao professor. Isso acontece porque foram traçados perfis “inadequados” de professor a partir da relação com o perfil de algumas revistas e jornais, para mostrar o que não deve ser feito. Assim, podemos perceber que ao mesmo tempo em que orienta ao professor a usar manchetes como as de jornais e revistas, utiliza destas para mostrar o que não deve usar. Mas então como seriam as “manchetes” ideais?

Buscando uma relação do conteúdo desta dica com o título proposto, observamos uma outra contradição. O enunciador sugere ao professor que se imagine como um repórter. O papel deste profissional que é responsável pelas manchetes de

revistas e jornais não é principalmente informar? No entanto, informar é justamente o que, de acordo com o enunciador, o professor não deve fazer. Podemos observar, mais uma vez, que as idéias estão confusas, o que nos causou dificuldade no momento da interpretação.

DICA 2 – CONHEÇA O AMBIENTE

Você nunca vai conseguir a atenção de uma sala sem a conhecer. Onde moram os alunos e como eles vivem - quem vem de um bairro humilde de periferia não tem nada a ver com um morador de condomínio fechado, apesar de, geograficamente, serem vizinhos. Quais informações eles tiveram em classes anteriores, quais seus interesses. Mesmo nas primeiras séries cada pessoa tem suas preferências e o grupo assume determinada personalidade.

Com exceção do título, todos os enunciados são construídos por meio da modalidade assertiva. Assim o enunciador diz o que o professor deve fazer aproximando sua dica a uma verdade compartilhada por uma coletividade. Isso nos faz reforçar a discussão das dicas como uma prescrição instituída não por uma hierarquia, mas sócio-históricamente. Por essa razão, que as classificamos como normas antecedentes, questão já discutida no item 1.1.2.

Observemos agora, outra voz implícita, cuja opinião o locutor refuta:

L: Você **nunca** vai conseguir a atenção de uma sala sem a conhecer.

E1: Você vai conseguir a atenção de uma sala sem a conhecer.

A voz negada pelo locutor é a de um enunciador 1 que defende que é possível ter a atenção dos alunos sem conhecê-los. É a partir dessa opinião refutada que constrói suas orientações. Dessa maneira, percebemos uma aproximação com o perfil de professor conhecedor de seus alunos da dica 2 do texto anteriormente analisado.

DICA 3 - NO FINAL DAS CONTAS (E NO COMEÇO TAMBÉM)

As partes mais importantes de uma aula são os primeiros 30 e os últimos 15 segundos. Todo o resto, infelizmente, pode ser esquecido se você cometer um erro nesses momentos.

Os primeiros 30 segundos (principalmente das primeiras aulas do ano ou semestre) são um festival de conceituação e de cálculo dos discentes. Mesmo inconscientemente, eles respondem às seguintes questões:

- Quem é esse professor? Qual seu estilo?
- O que posso esperar dessa aula hoje e durante todo o ano?
- Quanto da minha atenção eu vou dedicar?

E isso, muitas vezes, sem que você tenha aberto a boca.

O enunciador utiliza em seu título uma linguagem bastante informal que não caracteriza uma dica. Ou melhor, não é possível captar nenhuma orientação desse enunciado, sendo necessário ler todo o trecho seguinte para que identifiquemos seu sentido. Portanto, façamos isso.

Usando a modalidade assertiva, o enunciador chama atenção para a importância dos primeiros e últimos minutos de uma aula: *As partes mais importantes de uma aula são os primeiros 30 e os últimos 15 segundos. Todo o resto, infelizmente, pode ser esquecido se você cometer um erro nesses momentos.* Assim, podemos captar a orientação de que o professor deve ficar atento a isso. Em seguida, o enunciador traz a voz dos alunos em forma de perguntas possíveis que estes podem fazer a si mesmos a respeito do professor.

Observando este texto que se apresenta como uma dica para uma aula melhor, na verdade, funciona mais como um alerta do que uma orientação, pois não indica a atitude que o professor deve tomar para não cometer erros nos primeiros e últimos minutos. Logo, não encontramos neste fragmento nenhuma orientação de como fazer a aula melhor, como propõe o título da matéria, apenas um alerta para um problema que pode acontecer. Após ler estes enunciados, o co-enunciador- professor não é capaz de identificar o que deve fazer para solucionar o problema apresentado pelo enunciador. Isso nos remete ao que Daniellou chamou de sub-prescrição (1.1.2), pois percebemos que o enunciador apresentou o objetivo – aula melhor-, mas não os meios para se chegar a ele. O déficit na prescrição provoca dificuldades na realização da atividade, uma vez que os meios para atender o objetivo recaem inteiramente sobre o trabalhador.

DICA 4 – SIMPLIFIQUE

Você certamente já presenciou esse fenômeno em algumas palestras: elas acabam meia hora antes do final. Ou seja, o apresentador fala o que tinha que falar, e passa o resto do tempo enrolando. Ou então, pior, gasta metade da apresentação com piadas, truques de mágica, histórias pessoais que levam às lágrimas, “compre meu livro” e aparentados, e o assunto, em si, é só apresentado no final - se isso. Por isso, uma das regras de ouro de uma boa aula é - simplifique, tanto na linguagem como na escrita. Caso real: reunião de condomínio na praia, uma senhora reclamava que sua TV não funcionava direito.

Explicaram-lhe que era necessário sintonizar em UHF. Ela então perguntou para quê a diferença entre UHF e VHF. Um vizinho prestativo passou a discorrer sobre diferenças na recepção, como uma transmissão poderia interferir na outra, nas características geográficas... Ela continuava com aquela cara de quem não entendia nada. Até que um garoto resumiu a questão em cinco letras: “AM e FM”.

“Ahhh, entendi.”

Escrever e falar da maneira mais simples possível não significa suavizar a matéria ou deixar de mencionar conceitos potencialmente “espinhosos” Use e abuse de exemplos e analogias. Divida a informação em blocos curtos, para que seja melhor assimilada.

O enunciador começa esta dica com uma assertiva que inclui diretamente o co-enunciador na situação que vai apresentar. Vejamos o trecho inicial: *Você **certamente** ⁵⁷já presenciou esse fenômeno em algumas palestras: elas acabam meia hora antes do final. Ou seja, o apresentador fala o que tinha que falar, e passa o resto do tempo enrolando. Ou então, pior, gasta metade da apresentação com piadas, truques de mágica, histórias pessoais que levam às lágrimas, “compre meu livro” e aparentados, e o assunto, em si, é só apresentado no final - se isso.* Observamos claramente que o enunciador está criticando o palestrante que termina a palestra meia hora antes e fica enrolando até o tempo acabar. Esse início cria uma expectativa, então, de que o enunciador produzirá sua dica a partir de uma comparação com o tempo em sala de aula e a postura do professor. No entanto, essa expectativa é quebrada com a dica que produz: *Por isso, uma das regras de ouro de uma boa aula é - simplifique, tanto na linguagem como na escrita.* Podemos observar que este enunciado, que é dado como conclusivo do dito anterior, na realidade não é. A situação que o enunciador apresenta de início não tem a ver com a simplificação da linguagem e sim com o tempo mal administrado.

Prosseguindo, encontramos uma analogia, que já tinha aparecido na dica 2 do texto analisado no item 3.2.1. O enunciador apresenta uma “história”, que afirma ser real, a fim de deixar mais claro a dica que quer fazer: *Caso real: reunião de condomínio na praia, uma senhora reclamava que sua TV não funcionava direito.*

Explicaram-lhe que era necessário sintonizar em UHF. Ela então perguntou para quê a diferença entre UHF e VHF. Um vizinho prestativo passou a discorrer sobre diferenças na recepção, como uma transmissão poderia interferir na outra, nas características geográficas... Ela continuava com aquela cara de quem não entendia nada. Até que um garoto resumiu a questão em cinco letras: “AM e FM”.

“Ahhh, entendi.”

Após apresentar essa história, conclui com um enunciado negativo, do qual podemos depreender a seguinte voz implícita representada pelo E1:

⁵⁷ Grifo nosso.

L: Escrever e falar da maneira mais simples possível **não** significa suavizar a matéria ou deixar de mencionar conceitos potencialmente “espinhosos”

E1: Escrever e falar da maneira mais simples possível significa suavizar a matéria ou deixar de mencionar conceitos potencialmente “espinhosos”

A afirmação subjacente nos aponta um enunciador E1 que acredita que simplificar a linguagem significa um ensino superficial em que os conceitos mais difíceis são deixados de lado. Contudo, o que o locutor quer mostrar é justamente o contrário. Por essa razão, para ele, o professor precisa saber simplificar, usar e abusar de exemplos, analogias e dividir as informações em bloco para que a aula seja boa. Mais uma vez, verificamos a presença de dicas motivadas por uma afirmação subjacente a um enunciado negado pelo locutor.

DICA 5 – PONHA EMOÇÃO

Certo, você tem PhD naquela área, pesquisou o assunto por meses a fio, foi convidado para dar aulas em faculdades européias. Mesmo assim, seus alunos podem não prestar atenção em você. Segundo estudos, o impacto de uma aula é feito de:

- 55% estímulos visuais - como você se apresenta, anda e gesticula;
- 38% estímulos vocais - como você fala, sua entonação e timbre;
- e apenas 7% de conteúdo verbal - o assunto sobre o qual você fala.

Apoiar-se somente na matéria é uma forma garantida de falar para a parede, já que grande parte dos alunos estará prestando atenção em outra coisa. Treine seus gestos, conte histórias, movimente-se com naturalidade. Passe sua mensagem de forma interessante.

Para o bem e para o mal, você dá aula para a geração videoclipe. Pessoas que foram criadas em frente aos mais criativos comerciais, em que videogames mostram realidades fantásticas. Entretanto, a tecnologia deve ser encarada como aliada, e não inimiga - apresentações multimídia, aparelhos de som, videocassetes - tudo isso pode ser usado como apoio à sua aula.

O fato de o enunciador começar sua dica assim: “**Certo**⁵⁸, você tem PhD naquela área, pesquisou o assunto por meses a fio, foi convidado para dar aulas em faculdades européias. Mesmo assim seus alunos podem não prestar atenção em você (...)”, provoca o efeito de que o co-enunciador-professor tenha interferido na conversa, fazendo um questionamento, o qual é respondido pelo enunciador. Em outras palavras, o enunciador pressupõe que seu co-enunciador tivesse proferido discursos circulantes sobre a atividade do trabalho do professor e constrói seus enunciados como resposta a

⁵⁸ Grifo nosso.

eles. Isso aproxima seu discurso à simulação de uma interação face a face. Assim, já que o efeito provocado é de continuidade de uma conversa, podemos perceber que o enunciador constrói um co-enunciador-professor com excelente formação, com participação em trabalho de pesquisa, com aulas fora do país. Entretanto, em seguida desvaloriza essas características, dizendo que se não há emoção, isso tudo não adianta de nada para fazer o aluno prestar atenção. Retomando a dica 9 do outro texto, de novo a formação está sendo colocada num lugar de dispensabilidade, de menor importância. O interessante é que o enunciador traz até a voz de estudos para comprovar isso. Essa voz pôde ser identificada como um discurso segundo por meio do discurso relatado, pois o enunciador apresenta a palavra do outro utilizando como introdução o marcador: “segundo A” (SANT’ANNA, 2004). Vejamos:

Segundo estudos, o impacto de uma aula é feito de:

- 55% estímulos visuais - *como você se apresenta, anda e gesticula;*
- 38% estímulos vocais - *como você fala, sua entonação e timbre;*
- e apenas 7% de conteúdo verbal - *o assunto sobre o qual você fala.*

A utilização desta estatística proporcionada por estudos aumenta a credibilidade das orientações, pois caracteriza uma verdade já comprovada. No entanto, não encontramos a fonte dos estudos citados. Por isso, estamos diante uma “falsa” comprovação, em que, na realidade, não temos como saber se as fontes das quais o enunciador retirou esses dados são confiáveis, a quem foram feitas as perguntas, etc.

Observamos, ainda, que a voz trazida desses estudos possui tanta credibilidade para o enunciador, que este vai construir suas próximas orientações baseadas nestes números que revelam que o conteúdo está em último lugar numa sala de aula: *Apoiar-se somente na matéria é uma forma garantida de falar para a parede, já que grande parte dos alunos estará prestando atenção em outra coisa. Treine seus gestos, conte histórias, movimente-se com naturalidade. Passe sua mensagem de forma interessante.*

A análise do último trecho nos permitiu observar um embate de discursos a respeito das novas tecnologias na educação. O enunciado: *Para o bem e para o mal, você dá aula para a geração videoclipe*, aponta para a existência de duas vozes em oposição, uma que acredita que dar aulas à geração atual é bom e outra que é ruim. E continua: *Pessoas que foram criadas em frente aos mais criativos comerciais, em que videogames mostram realidades fantásticas. Entretanto, a tecnologia deve ser encarada como aliada, e não inimiga - apresentações multimídia, aparelhos de som, videocassetes - tudo isso pode ser usado como apoio à sua aula.* Novamente

observamos vozes em oposição com relação à tecnologia, quando o enunciador afirma que a tecnologia deve ser aliada do professor e não inimiga. Esse trecho aponta para a existência de um discurso em circulação que defende a opinião de que a tecnologia atrapalha o professor em vez de ajudá-lo, opinião esta que o enunciador vem refutar.

A questão das novas tecnologias, trazida nesta dica, tem sido discussão para muitos estudiosos. Conforme vimos no item 1.2.3, elas são produções geradas pela sociedade em razão de suas necessidades, em um momento oportuno de sua história e absorvidas ou rejeitadas pelos agentes sociais. No espaço da educação, vem acontecendo uma absorção de maneira significativa das inovações que as novas tecnologias proporcionam para o processo ensino-aprendizagem, no que se refere ao aprender, assimilar e interagir com o conhecimento. Desse modo, as dicas, quando sugerem ao professor a utilizar recursos tecnológicos, inserem-se no contexto sócio-histórico em que estamos vivendo em que não podemos ignorar as novas formas de textualização que estão surgindo, principalmente os processos de produção de sentido e relações interpessoais (MARCUSCHI 2005).

Unindo as idéias apresentadas nestas dicas, podemos verificar que, segundo o enunciador, o professor deve se preocupar mais com seus gestos, com sua maneira de movimentar-se, ou seja, com sua “emoção” do que com a sua formação, além de aderir aos recursos oferecidos pelas novas tecnologias.

DICA 7 – A PEDRA NO SAPATO

Pode ser a bagunça da turma do fundão. No ensino médio e superior, pode ser aquele aluno que duvida de tudo o que você diz pelo simples prazer de duvidar. Ou pode até ser um livro esquecido, ou computador que resolve não funcionar.

De qualquer maneira, grande parte do sucesso de sua aula depende de como você lida com esses inesperados. Responda a uma pergunta de maneira rude ou desinteressada, e você perderá qualquer simpatia que a classe poderia ter por você. Seja educado e solícito - a pior coisa que pode acontecer a um professor é perder a calma.

A razão é cultural e muito simples: tendemos sempre a torcer pelo mais fraco. Neste caso, seu aluno. A classe inteira tomará partido dele, não importa quem tenha a razão. Se um discípulo fizer um comentário rude, repita o que ele disse e fique em silêncio por alguns instantes - são grandes as chances de ele se arrepender e pedir desculpas. Se for preciso, diga algo como “Estou pensando no que você disse. Podemos falar sobre isso após a aula?” Outra forma de se lidar com a situação é responder a questão na hora, ponderadamente - e para toda a classe, não apenas para quem perguntou. Termine sua exposição fazendo contato visual com outro aluno qualquer, por duas razões - a expressão dele vai lhe dizer o que a turma inteira achou do que você disse, ao mesmo tempo que desestimula outras participações inoportunas do aluno que o interrogou. Não transforme sua aula em um debate entre você e um aluno - há pelo menos mais 20 e tantas pessoas presentes que merecem sua atenção.

O enunciador começa sua dica trazendo discursos relacionados aos possíveis problemas que geralmente o professor passa em sua atividade de trabalho e a partir deles faz suas orientações. A noção de trabalho desenvolvida no item 1.1.1, nos ajuda a compreender a afirmação dada pelo enunciador “*grande parte do sucesso de sua aula depende de como você lida com esses inesperados*”. De fato, o inesperado deve ser esperado, pois ele faz parte do cotidiano do trabalhador. Como já discutido, no momento da realização da tarefa, o trabalhador, no nosso caso o professor, se depara com diversas fontes de variabilidade, algumas exemplificadas pela dica (*Pode ser a bagunça da turma do fundão. No ensino médio e superior, pode ser aquele aluno que duvida de tudo o que você diz pelo simples prazer de duvidar. Ou pode até ser um livro esquecido, ou computador que resolve não funcionar*), fazendo com que ele tenha que fazer ajustes para dar conta de sua tarefa (TELLEZ e ALVAREZ, 2004). Só que muitas vezes, na formação, esses inesperados não são levados em conta, o que acaba causando um despreparo do profissional diante deles.

Em seguida, o enunciador usa a modalidade deôntica para sugerir que o professor aja de uma determinada maneira, mas apresenta em seguida uma consequência negativa. Observemos: *Responda a uma pergunta de maneira rude ou desinteressada, e você perderá qualquer simpatia que a classe poderia ter por você*. E complementa então com que deveria fazer: *Seja educado e solícito - a pior coisa que pode acontecer a um professor é perder a calma*. Esses enunciados apontam para uma imagem de professor solícito, calmo, em sala de aula. A razão dada pelo enunciador desse fato é a questão cultural de que tendemos sempre a torcer pelo mais fraco. Essa assertiva demonstra um atravessamento de um discurso que parece ter adquirido sentido cristalizado na sociedade ao longo da história. Esse sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que o dito é produzido (PECHEUX, 1997)

Numa mistura de enunciados assertivos e deônticos, o enunciador segue com suas dicas simulando situações e até mesmo as falas ideais que um professor deve proferir. Dois enunciados, que foram destacados por nós, nos chamaram a atenção. O primeiro é *A **classe inteira**⁵⁹ tomará partido dele, não importa quem tenha a razão* e o segundo, ... - *a expressão dele vai lhe dizer o que a **turma inteira** achou do que você disse*,... O enunciador, ao construir essas assertivas, parece desconsiderar a

⁵⁹ As expressões grifadas nestes exemplos foram destacadas por nós.

individualidade de cada aluno, que ainda há pouco, na dica 2, havia defendido. Dar como exemplo uma situação e prever que a “classe inteira” agirá da mesma maneira entra em contradição com o que ele mesmo mostrou antes não acreditar.

Percebemos ao final que, para este enunciador, o bom professor é aquele que tem controle de si, não perde a calma com seus alunos evitando qualquer situação de discussão em sala de aula.

DICA 8 – PRATIQUE

Sua aula, como qualquer outra ação, melhora com o treino. Muitos professores se inteiram da matéria, e só treinam a aula uma vez - exatamente quando ela é dada, na frente dos alunos. Não é de se admirar que aconteçam tantos problemas com o ritmo - alguns tópicos são apresentados de maneira arrastada, outras vezes o professor termina o que tem a dizer 20 minutos antes do final da aula. Sem falar nos finais de semestre em que se “corre” com a matéria.

Só há uma maneira de evitar tais desastres. Treine antes. Dê uma aula em casa para seu cônjuge/filhos ou, na falta desses, para o espelho. Não use animais de estimação, são péssimos alunos - seu cachorro gosta de tudo o que você faz e os gatos têm suas próprias prioridades, indecifráveis para as outras espécies. E o que se busca com o treino é, principalmente, uma crítica construtiva.

Através da modalidade assertiva - *Sua aula, como qualquer outra ação, melhora com o treino. Muitos professores se inteiram da matéria, e só treinam a aula uma vez - exatamente quando ela é dada, na frente dos alunos* - o enunciador apresenta afirmações que se aproximam da verdade, o que faz com que o co-enunciador acredite com maior facilidade.

Em seguida usa a modalidade epistêmica para apresentar sua opinião a respeito de muitos professores de uma maneira bastante informal, o que mais uma vez aproxima seu discurso da oralidade. *Não é de se admirar que aconteçam tantos problemas com o ritmo - alguns tópicos são apresentados de maneira arrastada, outras vezes o professor termina o que tem a dizer 20 minutos antes do final da aula. Sem falar nos finais de semestre em que se “corre” com a matéria.*

Podemos observar que o enunciador, ao apresentar os enunciados a respeito de atitudes do professor consideradas prejudiciais, não inclui diretamente ao seu co-enunciador. Ele apresenta o que muitos professores fazem através de um encadeamento de idéias que inicialmente adquirem caráter de verdade, faz após um comentário sobre elas, para então aconselhar e convencer seu co-enunciador a não fazer como muitos fazem: *Só há uma maneira de evitar tais desastres. Treine antes.* Pela maneira como o

enunciador produziu o seu discurso, para ele, a solução dos problemas apresentados é o treino, que através de uma brincadeira, sugere ao seu co-enunciador que não o faça com animais de estimação, pois estes não falam e são “péssimos alunos”. Logo, estamos diante da construção de uma imagem de professor que treina, que fala sua aula para o espelho e familiares, mas que chegou a pensar na possibilidade de falar para o cachorro ou gato.

Isso tudo nos faz refletir e retomar algumas discussões realizadas em nosso capítulo teórico. Nesta dica, assim como na anterior, as situações de trabalho nos são apresentadas como algo previsível⁶⁰, estável, ou seja, que a reação da turma será sempre a mesma e que é possível dar uma aula exatamente como se treinou. Trazendo as reflexões de Schwartz (item 1.1.1), o trabalho efetuado não corresponde nunca ao esperado, pois o indivíduo se depara com diversas fontes de variabilidades que podem estar relacionadas ao sistema técnico organizacional, a si mesmo e ao coletivo de trabalho. É necessário levar em conta que uma aula é um espaço de interação em que os alunos também são sujeitos participantes desta interação e que existe uma estrutura escolar que define o trabalho do professor. Só para não deixar de exemplificar, o professor pode chegar à escola e ter uma atividade extra que reduzirá o seu tempo em sala. Nesse momento ele terá que reorganizar o programado. Como disse Amigues (2004), o professor deve estabelecer e coordenar relações entre vários objetos constitutivos de sua atividade. Por isso, não é só ensaiar uma aula que significará que tudo sairá exatamente como foi planejado e perfeito. Existem outros fatores que podem influenciar uma aula.

3.1.3. “5 dicas para uma aula melhor”

Quando coletamos este texto para analisar, nos deparamos com um fato inesperado. Observando a semelhança com o texto anterior – 7 dicas para dar aulas melhores – decidimos compará-los. Ao fazer isso, constatamos que se tratavam das mesmas dicas já analisadas, só que até o número 5 (ver anexos 6 e 7). Além de um texto ser a repetição parcial do outro, observamos que apresentavam autores diferentes e estavam contidos em canais diferentes. Encontramos o texto *7 dicas para dar aulas*

⁶⁰ É importante destacar que o início da dica 7 o enunciador não ignora o inesperado em sala de aula. Mas isso não se confirma na continuação.

melhores no canal *Em Foco*, assinado por Julio Clebsch, enquanto que o texto *5 dicas para uma aula melhor* está no canal *Sala de Aula*, assinado por Brasília Neto.

Por essa razão, faz-se desnecessário fazer a análise novamente, mas cabe fazer alguns comentários a respeito dessa repetição.

Observamos que neste texto, houve um apagamento de duas dicas que aparecem no outro. Por meio desse apagamento, esse texto passa a apresentar diferenças. Conforme discutido na teoria, os sentidos não são dados a priori, mas construídos no momento da enunciação. Assim, quando um professor acessa este texto e toma conhecimento destas 5 dicas, algo mudou com relação ao acesso ao outro, pois ele deixa de tomar conhecimento do conteúdo das duas dicas que foram apagadas. Essas dicas correspondem à dica “A pedra no sapato”, que trata do inesperado na atividade, e à dica “Pratique”, que trata do professor que treina antes de dar a aula. Assim, dois perfis de professor deixam de ser construídos neste texto, mas que foram construídos no anterior. Logo, os textos são semelhantes, mas não iguais.

3.2. Resultados: construindo imagens discursivas

Iniciaremos o comentário sobre as análises, observando como se deu o movimento dialógico estabelecido entre os co-enunciadores, retomando a discussão sobre o perfil genérico das dicas (item 1.2.3). O texto de uma matéria veiculada num *site* da Internet também participa da construção de um discurso dialógico, já que nenhum enunciado se assenta no absoluto: ele deve ser situado em relação a alguma coisa. Implica, portanto, um enunciador em relação ao qual é definido o *você*, constituído como tal pelo enunciador em uma situação de enunciação.

Assim, a partir de uma observação dos textos de nosso *corpus*, verificamos uma relação entre os interlocutores, a partir do seguinte triângulo:



O EU corresponde ao enunciador-conselheiro, ocupando uma posição do saber que pode oferecer dicas ao VOCÊ, o co-enunciador-professor, que ocupa a posição daquele que busca tais dicas.

O enunciador, ao dialogar com o co-enunciador, traz o ELE, que vai se referir a outras vozes presentes no discurso, e que por isso chamamos de OUTRO.

Os discursos de um texto com dicas/conselhos/sugestões comumente estão associados ao apagamento do “eu”, pois seu maior enfoque é para o co-enunciador. Isso pode ser explicado pelo fato de que se não houver esse apagamento, o leitor receberá os conselhos como uma opinião e não como uma idéia compartilhada, um conhecimento que pertence a todos. Faz-se necessário, portanto, que o enunciador se afaste para que suas dicas representem uma verdade indiscutível nas práticas sociais e assim, não haverá razão para não segui-las.

A título de esclarecimento, numeraremos com o número 1 os exemplos referentes à matéria intitulada “9 maneiras de ser um professor mais eficiente”, com o número 2, os referentes à matéria “7 dicas para dar aulas melhores”. Como já vimos, o texto 3 corresponde em sua totalidade a uma parte do texto 2, por isso não se faz necessário mencioná-lo.

O enunciador-conselheiro estabelece uma interação muito próxima à oralidade. Isso se justifica pelo uso de uma linguagem bastante coloquial, dirigindo-se diretamente ao co-enunciador provocando o efeito de que a interação estaria ocorrendo face a face. (1) “*Imagine, decore, fale, escute, permita...*”; (2) “*Incite, não informe, conheça, simplifique, pratique...*”.

Para corroborar esse efeito de que a interação estaria acontecendo face a face, temos a presença da simulação de uma conversa que o enunciador trava com seu co-enunciador-professor: (1) “*Imagine⁶¹ um professor entrando em sala de aula dizendo: - Bom, abra seu livro na página... na página que vocês encontrarem essa matéria. Nada pior para a imagem, não é mesmo? Se é importante conhecer o material didático, imagine entender seus alunos*”. Assim também em (2) “*Pode ser a bagunça da turma do fundão*”.

Observamos também, a presença de perguntas retóricas direcionadas ao leitor posteriores ou não à simulação de situações do cotidiano, em que o próprio enunciador já pressupõe uma resposta. Algumas funcionam como exemplificação do tipo de

⁶¹ Grifo nosso.

pergunta que o professor deve fazer na sua prática educacional, complementando as sugestões oferecidas. Recordemos os exemplos:

- (1) a) *“Imagine que um amigo que mora longe lhe telefona. Ele diz que está em sua cidade e quer fazer-lhe uma visita, como se chega em sua escola? **“Qual é a pergunta que você faz nessa situação? – Você está perto do quê /em que rua?”*** b) *Procure fazer perguntas abertas. **Por que isso funciona assim? Qual a razão dessa reação / atitude? E se fizéssemos de outra maneira?*** c) *“Faça com que todas as pessoas na sala de aula tenham um objetivo comum. **Para que é necessário aprender aquilo?Exatamente o que a classe deve saber de novo até o final do ano?”***
- (2) *“Imagine-se um repórter e coloque uma manchete. **Como aquela matéria seria colocada em um jornal ou revista?”***

A presença de tais perguntas simula uma conversa que está acontecendo naquele momento.

Além desses casos, retomemos o fragmento em que o enunciador simula uma resposta a algo dito anterior por seu co-enunciador: (2) *“Certo, você tem PhD naquela área, pesquisou o assunto por meses a fio, foi convidado para dar aulas em faculdades européias. Mesmo assim seus alunos podem não prestar atenção em você (...)”*. Podemos perceber não só neste exemplo, mas ao longo dos enunciados dos textos, o efeito de uma continuidade de uma conversa em que o enunciador imagina questionamentos, situações reais do seu interlocutor, e assim elabora suas dicas como solução.

Conforme observamos, o co-enunciador-professor, ao ler tais dicas, é inserido numa conversa direta com o enunciador-conselheiro. Como já exposto no item 1.2.3, a interferência do aconselhado é possível de acontecer quando a interação está, de fato, ocorrendo face a face. Logo, o enunciador, ao simular esse tipo de interação ao produzir os discursos que compõem suas dicas, vem confirmar nossa reflexão a respeito de nossos textos caracterizarem um gênero primário (Bakhtin 1979/1992). Em outras palavras, percebemos em nosso *corpus* de análise, a existência de uma simulação da alternância dos sujeitos falantes própria dos gêneros primários. Sobre isso, Rodrigues(2002), baseada em Bakhtin, afirma que

Essa é uma forma de se trazer a palavra do outro para o interior de um enunciado, de se predeterminarem posições responsivas desse outro. São tonalidades dialógicas que se imprimem no enunciado e que, segundo a perspectiva de sujeito descentrado que a AD compartilha com a psicanálise, não são estratégias discursivas intencionais (p. 82).

Como já ressaltamos no capítulo teórico, a categorização do gênero não é simples, principalmente quando inserido num ambiente virtual. Por essa razão, nosso interesse não foi propor uma classificação genérica aprofundada e definitiva, mas sim refletir, mesmo que brevemente, sobre a “natureza dos enunciados” (Bakhtin 1979/1992).

Dentro dessa relação dialógica constatada, observamos que a interdiscursividade teve uma força na constituição dos sentidos das dicas, que inicialmente não previmos que aconteceria. Porém, determinar as fronteiras entre os múltiplos discursos não foi fácil.

Como vimos na teoria, os sentidos dos enunciados se constituem da formação discursiva na qual são produzidas. No entanto, os discursos de uma formação discursiva são submetidos “à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 1997, p.162) Com efeito, é na enunciação que o enunciador pode expressar seu ponto de vista. Ele é capaz de pôr em cena outras vozes que apresentam pontos de vistas diferentes, bem como semelhantes, associando-se a alguns e distanciando-se de outros. Assim, as várias vozes que constituem nosso *corpus* trazidas pelo enunciador vão apontar para a construção de uma imagem de um sujeito-professor perpassada por diferentes discursos possíveis de apresentar contradições bem como confluências entre si dentro da situação de trabalho. Dessa maneira, o conjunto da subjetividade + heterogeneidade vai formar o sujeito atravessado.

Dentre as diferentes vozes identificadas, constatamos que as captadas pela negação, seja pelo fenômeno da negação polêmica, seja pela negação de idéias, foram as que, predominantemente, determinaram as dicas que indicariam o que o professor deve fazer. Em outras palavras, muitas vezes, a forma que o enunciador encontrou para dizer o que o professor deveria fazer foi mostrando, justamente, o que não deveria fazer, conforme exemplificado pela análise.

Em todas as incidências de negação polêmica em nosso *corpus*, observamos duas vozes distintas encenando um embate de posicionamentos em relação ao trabalho do *professor*, determinado pelo que é “bom” ou “ruim” na polarização dos pontos de vista. O ponto de vista “bom”, em nosso texto, é o adotado pelos enunciados marcados pelo “não”. Ou seja, o bom professor é aquele que nega os pontos de vista assumidos pelo enunciador E1 e concorda com os do locutor. Dentre esses pontos de vista do

locutor aceitos como bons podemos destacar: O professor não é o foco da sala de aula; os alunos não são feitos em série; o professor não precisa ter todas as respostas; o professor não deve ser chato e repetitivo; perguntas com respostas certo e errado não estimulam uma boa discussão em sala de aula; o professor não é a única fonte de conhecimento disponível aos alunos; ser um excelente professor não depende dos cursos feitos, não aparece nas teses defendidas nem nas pesquisas feitas; uma boa aula não termina em silêncio; escrever e falar com simplicidade não significa suavizar a matéria.

Fica-nos visível então, que a imagem boa de professor está sendo construída pelas atitudes que não deve ter, ou seja, está sendo construída pela negação de determinadas atitudes defendidas pelas idéias subjacentes. Como já verificamos, um enunciado pode ser motivado pelo teor do enunciado do “outro” e é isso que acontece com as dicas de nosso *corpus*. Elas são produzidas com base nas opiniões contrárias assumidas pelo enunciador 1. Segundo Maingueneau (1989), E₁, que sustenta o ponto de vista rejeitado, pode ser assumido por diferentes enunciadores: o destinatário, um indivíduo, uma outra imagem do locutor, a opinião pública etc.

Há outro aspecto importante que merece comentário. O locutor indica que o destinatário, para ser um professor eficiente e dar aulas melhores, não deve assumir a posição do enunciador 1, nos levando a crer na existência de professores que o fazem. Esse efeito de polêmica parece caracterizar atitudes possivelmente assumidas por professores e que precisam ser desqualificadas, e, portanto, não seguidas pelo destinatário a quem aconselha. É uma maneira de o enunciador-aconselhador evitar que seu co-enunciador repita os mesmos erros de outros professores.

Nesse momento, fica claro que o fenômeno da negação polêmica nos permitiu perceber essa presença de um *outro* no discurso. Com efeito, esse outro, que é manifestado pelas vozes de E₁, ou seja, pelas afirmações subjacentes negadas pelo locutor, corresponde ao *professor desqualificado*. Portanto, a imagem de professor que se quer construir tem origem predominantemente na voz que nega os pontos de vista adotados pelo enunciador 1 das afirmativas subjacentes, pois estas, de acordo com os sentidos produzidos, são exatamente aquilo de que a prática docente deveria se afastar.

Enquanto a negação rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de rejeitar, mas sem um operador desta natureza. Como vimos na dica 1 do item 3.1.1, o enunciador se utilizou da ironia para rejeitar a idéia apresentada: *e agora eles seriam os sortudos que iriam beber da sabedoria dele por*

todo ano letivo. Lendo somente este enunciado, *a priori*, não dá para considerá-lo irônico. Porém, os enunciados que o rodeiam vão levar-nos a essa conclusão. A ironia pode adquirir caráter defensivo ou agressivo (MAIGUENEAU, 1987). No nosso caso, acreditamos que o enunciado ficou um tanto agressivo, especialmente se o leitor desse enunciado acreditar que os alunos têm sorte de receber o conhecimento que adquiriu a custo de muitos anos de pesquisa. De acordo com o enunciador, um bom professor não deve pensar assim. Com isso, observamos que, na ironia, o enunciador produziu um enunciado que ele invalidou ao mesmo tempo em que falou. (MAIGUENEAU, 2002). Na ironia, o outro é desqualificado. E esse outro é aquele que caracterizamos como o professor-orgulhoso.

Constatamos outra marca trazida pelo enunciador para rejeitar uma idéia: o discurso segundo. Conforme observamos na dica 5 do item 3.1.2, o enunciador primeiramente apresenta o professor *PhD*, pesquisador, com cursos no exterior. No entanto, traz um discurso segundo a fim de negar que isso seja o mais importante para ser um bom professor. O interessante é que a rejeição de tal idéia acontece sob efeito de uma comprovação garantida por estudos feitos, mas que na verdade, não encontramos fonte identificada.

Além desses casos, ainda podemos identificar simulações e exemplos de situações, perguntas e atitudes que o professor não deve fazer. Isso aconteceu nas dicas 1, 2, 6 do texto 1 e 1, 3, 4, 7, 8 do texto 2⁶².

Isso tudo nos levou a perceber que a imagem de professor é construída predominantemente em nosso *corpus* a partir do campo discursivo das idéias refutadas, e não das apoiadas. Contudo, esse campo discursivo não é estável. Ele é disperso, marcado por uma interdiscursividade determinada por fatores sócio-históricos e ideológicos da sociedade atual. Desse modo, como vivemos numa sociedade pós-moderna, somos marcados pela indeterminação, multiplicidade de vozes, pela fragmentação, alteridade etc. (XAVIER, 2002).

Ao se verificar, portanto, que o enunciador construiu suas dicas baseadas no que não se deve fazer, constata-se que o perfil de professor que se sobressai nessas dicas, na verdade, é o construído pelas afirmações subjacentes, ou seja, o professor desqualificado. Em outras palavras, esse perfil é tão forte que precisa todo o tempo ser negado pelo enunciador como uma tentativa de rompê-lo. Assim, identificar esse perfil

⁶² Quanto ao texto 3, já observamos que é semelhante a uma parte do texto 2.

desqualificado é importante, pois ele corresponde às imagens de professor que circulam como existentes e devem ser combatidas, segundo a análise das vozes nas dicas desse texto pôde mostrar, nesse *site* específico. Nesse sentido, agrupando os enunciados afirmativos subjacentes, que motivaram o teor das dicas que vão dizer então como seria o professor ideal, e, por conseguinte, caracterizar a imagem do trabalho deste profissional, chegamos a quatro perfis de professor que nossos textos estão desqualificando:

Professor centro da sala de aula, único detentor do conhecimento

Professor que pensa que é o foco da sala de aula.
Professor que pensa que os alunos são feitos em série, e, portanto, são todos iguais.
Professor que pensa ser a única fonte de conhecimento disponível a seus alunos.
Professor que consegue a atenção de uma turma sem conhecer os alunos.
Professor que não precisa estar atento aos gestos, olhares entre outros dos alunos, pois estes sempre se comunicam por palavras.

Professor “sabe-tudo”

Professor que acredita que ser vulnerável compromete a credibilidade
Professor que precisa ter todas as respostas. Dizer “eu não sei” significa que sua classe vai acreditar menos nele.

Professor entediante, não-criativo

Professor chato e repetitivo.
Professor que faz perguntas que se respondam com “certo e “errado”, pois acredita que elas estimulam uma boa discussão em sala de aula.
Professor que pensa que ensinar conceitos difíceis da maneira mais simples possível significa suavizar a matéria ou deixar de mencionar conceitos potencialmente “espinhosos”
Professor que pensa que uma boa aula termina em silêncio, com os alunos olhando para o relógio.

Professor presunçoso (porque valoriza a formação e a experiência)

Professor que pensa que o que faz a diferença entre um bom professor e um excelente professor está nos cursos feitos, aparece nas teses defendidas e nas pesquisas feitas. Depende dos anos de profissão.

Essas vozes são fortemente valorizadas pelo enunciador, porque, se ele não as julgasse existentes e importantes, não ofereceria dicas motivadas por elas a seu co-enunciador. É importante esclarecer que a caracterização desses perfis foram feitos com

base nos sentidos criados pelos enunciados das dicas. Nos três primeiros grupos, há uma tentativa de romper com o perfil de um professor tradicional, em que ainda é considerado como centro da sala de aula, único detentor de conhecimento, sabe-tudo e sem criatividade. No último grupo, o enunciador desvaloriza o espaço da formação e da experiência. Essa desqualificação feita pelo enunciador ao professor que valoriza a formação, chegando a tratá-lo como “presunçoso”, dando a entender que se sentir orgulhoso da sua formação e experiência fosse uma coisa negativa, nos chamou muito atenção, pois vai contra ao que acreditamos, uma vez que, estamos inseridas no meio acadêmico, terminando o mestrado. Essa desvalorização da formação, que é o momento coletivo de construção do conhecimento, e também da experiência que se adquire no exercício compartilhado da atividade, já que ninguém aprende uma profissão sozinho, indica uma valorização da idéia de que o indivíduo é capaz de se fazer por si mesmo, porque ele só contaria consigo mesmo. Por essa razão que as dicas acabam adquirindo esse caráter prescritivo: o eu solitário busca ajuda na virtualidade, que lhe diz as verdades sobre o seu trabalho. Apagam-se as forças coletivas, o espaço compartilhado entre os profissionais. O virtual é o lugar, então, das grandes verdades.

Juntando as vozes “desqualificadas” detectadas pela negação polêmica, bem como pelo discurso relatado, ironia, simulação e exemplos, que nos foi possível chegar então aos espaços discursivos que vão caracterizar o que as dicas dizem que é o trabalho do professor, nesse *site*. Dessa maneira, não chegamos a uma imagem, mas a imagens do que seria o seu trabalho⁶³.

3.2.1. Espaço da troca com os alunos

Algumas dicas nos levaram a compreender o trabalho do professor como um espaço de troca com os alunos, em que a distância entre um e outro deve ser diminuída. O professor, segundo os textos analisados, deve levar em conta que os educandos ocupam um lugar importante na aprendizagem, e que ele não é o foco nem a única fonte de conhecimento na sala de aula. Ele deve saber escutar e conhecer seus alunos para que seja um professor melhor. Abaixo, estão, de maneira resumida, os perfis detectados na análise das afirmações subjacentes das dicas que nos levaram a esta imagem de trabalho:

⁶³ Reconhecemos que essa organização é só uma proposta feita por nós, podendo haver outros desdobramentos.

Professor não-orgulhoso e que não é foco da sala de aula
Professor conhecedor do material e de seus alunos
Professor atento e que sabe escutar seus alunos
Professor que não é única fonte do conhecimento
Professor conhecedor dos alunos

3.2.2. Espaço da insegurança

Algumas dicas objetivaram de alguma maneira, trazer orientações ao professor diante de situações difíceis e que poderiam deixá-lo inseguro quanto ao que fazer. Dessa maneira, observamos que, em nossos textos, o trabalho do professor também pode representar um espaço da insegurança. Diversos fatores foram trazidos para demonstrar isso: a possibilidade do aprendizado ser desconfortável e por isso o professor deve transformar o ambiente em um “lugar seguro”, a possibilidade de o professor não saber tudo, da atenção que deve ter para não cometer erros até mesmo antes de falar, a importância de manter a calma para não perder o controle em sala de aula quando houver uma “pedra no sapato” e a necessidade de treinar a aula antes de dar para não acontecer nenhum “desastre”. Observemos o quadro resumido com os perfis de professor captados que constroem essa imagem de trabalho:

Professor que tranqüiliza os alunos
Professor que não sabe tudo
Professor atento quanto aos seus erros.
Professor calmo, com controle de si diante do inesperado.
Professor que treina

3.2.3. Espaço da criatividade

O trabalho do professor também pode ser compreendido pelas dicas analisadas como um espaço da criatividade. A tecnologia também está valorizada nesse espaço, mas não há referência a se ela está disponível, ou se é oferecido ao professor chances de aprender a usá-la.

O professor é aconselhado a ensinar de forma criativa, passando exercícios e experiências, criando “manchetes” e usando aparelhos de som e videocassetes. Há também outros dois perfis de professor neste grupo: o professor que faz perguntas abertas e que usa linguagem simples. Decidimos agrupá-los aqui, porque para criar perguntas que não se respondam só com certo e errado, o professor deve transformar discussões que seriam limitadas em mais amplas. Assim também como o professor, para passar conceitos difíceis de maneira simples, precisa criar sua própria maneira de ensinar.

Professor criativo
Professor que faz perguntas abertas
Professor repórter
Professor de linguagem simples
Professor que usa novas tecnologias

3.2.4. Espaço da formação dispensável

O último espaço discursivo que poderíamos caracterizar o trabalho do professor é o espaço da formação dispensável. Para o *site*, ter paixão pela profissão e pôr emoção na atividade estão na frente dos cursos feitos, das pesquisas e do conteúdo a ser ensinado. Enfim, não é formação que determina o bom profissional, sendo posta em segundo plano.

Professor apaixonado que não precisa de formação
Professor que põe emoção e que não precisa de formação.

Pudemos observar que os espaços que caracterizam o trabalho do professor foram construídos em oposição aos perfis de professor desqualificado, conforme demonstrado anteriormente. Na verdade, o professor que se quer construir por essas dicas está fortemente relacionado com o que não deve fazer/ser. Dessa maneira,

constatamos que a observação dos perfis refletidos por essas vozes foi fundamental para traçarmos uma oposição com o perfil desejado pelo *site* e chegarmos, enfim, aos espaços discursivos que caracterizariam o trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar discursivamente dicas oferecidas na Internet para o professor, a fim de identificar imagens de trabalho deste profissional que estão sendo construídas nesse espaço. O interesse por este tema se relaciona com o desejo de melhor compreender sentidos de trabalho do professor construídos na rede de discursos que a ele se referem na Internet, que cada vez mais está ocupando o lugar de fonte de informação mais utilizada pelas pessoas⁶⁴.

Esses dois anos de trabalho foram marcados por muitos questionamentos, trocas e estudos, que sem dúvida, nos possibilitaram refletir e discutir, sob novos enfoques, o trabalho do professor, principalmente no que refere à distância entre o que se diz que se deve fazer e o que efetivamente se faz. Conforme vimos, a polêmica estabelecida pela análise nos comprovou a existência de vozes em circulação que configuram professores que apresentam atitudes, que segundo o *site*, não deveriam ser tomadas.

Entendemos que para um sujeito possuir direito de falar é preciso que esteja numa posição reconhecida pelas instituições sociais (FOUCAULT, 1979). No caso da Internet, ela tem adquirido um lugar de poder em que um indivíduo, com autoridade ou não, tem se tornado um poderoso sujeito de conhecimento. Observar esse papel de poder ocupado pela Internet é uma das questões que sustentam a relevância deste estudo, uma vez que significa que o *site* analisado representa um saber que de fato está sendo levado em conta pelos usuários, visto o crescimento rápido de cadastrados. No entanto, como vimos, nem sempre são profissionais que assinam as matérias. Isso vem confirmar a reflexão de Piovezani (2004), quando diz que nem sempre são especialistas da área que produzem os “conselhos” oferecidos e é o fato de produzirem seus discursos na Internet que lhes garante o direito de aconselhar.

Reconhecendo, então, essa autoridade para falar que a Internet atribui aos produtores dos discursos postos em circulação pela e na rede, a busca de nosso objetivo começou. Iniciamos com uma discussão sobre o que é trabalho, tomando como base a Ergonomia da atividade e Ergologia. Essa abordagem nos possibilitou pensar no trabalho do professor como algo muito mais complexo do que o senso comum considera. Muitas vezes, a atividade de trabalho do professor é limitada ao momento em que está em sala de aula e em interação com os alunos. Contudo, pudemos observar que

⁶⁴ Só no site que escolhemos para analisar, o editor-chefe nos confirmou que cerca de 400 pessoas acessam as matérias oferecidas por ele todos os dias.

seu trabalho é o encontro de várias histórias e valores que envolvem a instituição em que trabalha, as prescrições, o coletivo, os alunos e ele mesmo.

A noção de normas antecedentes, tal como a propõe Schwartz, foi produtiva para esta pesquisa, uma vez que nos possibilitou pensar nas dicas como participantes da atividade do professor. Esta noção inclui as prescrições que não vêm de uma hierarquia institucional, mas de uma hierarquia sócio-histórica. No caso de nossas dicas, elas são oferecidas por um site não-oficial, mas no momento em que alguém decide orientar-se por elas, estas adquirem caráter de prescrição. A existência de professores que sentem necessidade de buscar orientações “não-oficiais” para complementar sua prática docente indicam lacunas na formação, ou até mesmo causadas pelas instituições oficiais que organizam o sistema de ensino. É certo que o avanço das tecnologias na sociedade pós-moderna, considerada a era da informação, cada vez mais tem participado da proliferação de saberes interessados em suprir essa necessidade.

O percurso realizado nesta pesquisa nos autorizou pensar no sentido das dicas como prescrição, reforçando sua contribuição para os estudos do trabalho, visto que nem sempre o momento em que um profissional está diante de um computador buscando orientações para sua prática é considerado parte do seu trabalho. Dessa maneira, essa discussão ainda suscitou o interesse de verificar, num estudo futuro, como seria o funcionamento dessas dicas (ou então de outras) na prática de sala de aula a fim de desenvolver reflexões mais específicas sobre a distância entre o trabalho prescrito e o real.

Após as reflexões sobre o trabalho, a teoria da Análise do discurso nos ajudou a compreender que os sentidos produzidos não podem estar desvinculados do contexto sócio-histórico e que todo pode assumir diferentes posições no discurso ao longo do tempo, segundo sua projeção no mundo. Assim, pela articulação e funcionamento da língua e da história, é que o discurso se constitui. Baseando-se nesta visão, já prevíamos que a imagem construída pelos discursos a respeito do trabalho do professor em nossos textos não seria única. Por essa razão, incluímos também como interesse de pesquisa a observação de vozes que aparecem nessa construção. Recorrer às vozes significou recuperar pontos de vista definidos como importantes pelo discurso de nosso texto no que se refere ao trabalho do professor e que foram fundamentais para a construção das imagens. Imagens construídas, certamente, pela desconstrução, rejeição de outras.

Chegamos às conclusões a partir de um recorte feito por uma opção de análise. Por essa razão, sabemos que esta pesquisa não é detentora da verdade absoluta, mas é

uma porta para a entrada de possíveis reflexões a respeito do que tem sido dito do trabalho do professor num determinado momento histórico.

Os diferentes pontos de vista encontrados durante a análise nos dificultaram um pouco no momento de organizar os resultados e assim respondermos às perguntas de pesquisa, pois algumas vezes apresentavam contradições, não estavam claros, não estabeleciam relações entre si. Assim, optamos por agrupar os perfis de professor identificados, acreditando que eles poderiam nos indicar então, imagens do seu trabalho. Desse modo, o trabalho do professor pôde ser considerado como um espaço discursivo da troca com os alunos, da insegurança, da criatividade e da formação dispensável.

O espaço da troca com os alunos foi o que menos tivemos dificuldade para definir, pois ficou bastante visível a importância dada pelo enunciador à participação do aluno na sala de aula. Cabe lembrar que tudo isso foi demonstrado a partir de atitudes que não devem ser feitas. Ou seja, negam-se atitudes que não levam em conta a individualidade e conhecimento dos alunos.

Após observar que alguns perfis tinham em comum a preocupação com situações inesperadas, decidimos agrupá-los no espaço da insegurança. Segundo o *site*, o trabalho do professor também é um espaço em que a insegurança pode existir e é preciso saber lidar com ela.

Diante de perfis que representavam a tentativa de buscar diferentes recursos tecnológicos e maneiras de ensinar, ficamos pensando que imagem os poderia caracterizar. Visto que esses perfis foram captados a partir da rejeição por alguns métodos considerados entediantes pelo enunciador, percebemos então, que o trabalho do professor também ser um espaço da criatividade e de tecnologia, segundo os textos analisados.

A identificação do último espaço, o da formação dispensável, apontado pelos dois textos analisados nos levou à seguinte consideração: segundo o enunciador, o professor não precisa de cursos, nem de defender teses, nem mesmo de anos de experiência para ser um excelente profissional. Basta ser apaixonado e colocar emoção no que faz. Nesse sentido, sabendo que todo enunciado implica um enunciador em relação ao qual é definido o “você”, podemos dizer que a construção desse perfil nos leva a pensar que o co-enunciador alvo deste *site* não é o professor que se importa com a formação. Como vimos, as dicas foram construídas motivadas por vozes em circulação que definem pontos de vistas que o *site* buscou rejeitar. E nesse caso

específico, o *site* buscou romper com a idéia de que para ter sucesso na profissão, o professor deve frequentar a Universidade, fazer cursos etc. Por isso, para nós que estamos inseridos no meio acadêmico, em que há uma valorização do aprofundamento na formação, esta imagem nos chamou tanta atenção. Possivelmente, para um outro professor esta imagem não cause o mesmo efeito. Pelo contrário, pode fazer até com que se sinta defendido e valorizado. Por essa razão, a dica pode se apresentar como prescrição, ocupando o lugar do saber oficial.

Pois bem, no meio de um cruzamento de vozes que dizem o que não é o seu trabalho, está o professor: buscando diferentes maneiras de se aperfeiçoar diante de uma exigência cada vez maior da sociedade atual. E, ao buscar o *site*, garante a este o lugar de emissor de verdades. A gama de informações disponibilizadas pelas novas tecnologias representa uma solução prática e rápida, por isso, podemos dizer que a Internet acaba fazendo parte, mesmo que não formalmente, da “formação continuada” deste profissional. Assim, conforme demonstrado, a prescrição para o seu trabalho pode vir também através de um *site* que se propõe a oferecer dicas que dizem o que se deve ou não fazer para ser um bom profissional. E no momento em que um professor segue tais orientações, elas passam a fazer parte da atividade do seu trabalho.

Queremos terminar este estudo enfatizando que a postura do professor diante da grande oferta de dicas que lhe são oferecidas está diretamente relacionada com a ética. O professor precisa apresentar capacidade de avaliação ética dos processos envolvidos em sua prática educacional – e já vimos que as dicas de certa maneira podem fazer parte dela – de modo que possa agir eticamente, articulando “as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade” (SEVERINO, 2003, p. 83). E para que o professor consiga articular sua sensibilidade ética ao seu trabalho, de acordo com as exigências próprias de sua sociedade, é preciso que reflita sobre o próprio sentido da existência humana, sobre sua historicidade, sobre o valor da pessoa humana e sobre o que lhe é prescrito⁶⁵ para sua atividade. Diferentemente do que costumam dizer, o professor é muito mais do que um simples executor ou um profissional de média importância. Ele é um sujeito transformador, sujeito da procura, da decisão, da ruptura, da opção e, sobretudo, um sujeito ético.

⁶⁵ No caso deste trabalho, privilegiamos o que é prescrito pelas dicas na Internet.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: Machado, A.R. (org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. EDUEL, 2004, p.35-54.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. *A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual*. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 91-109.

AROUCA, Márcia de Azevedo. *Do discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com a lei de Diretrizes e bases 9.394/96*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2003.

AUROUX,S. *A revolução tecnológica da gramatização*. São Paulo: Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas, as não coincidências do Dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: PUC-RS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Huicitec. 1995.

_____. *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 1992.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

BARONAS, Roberto Leiser. *Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade*. In: Sargentini, V, Navarro-Barbosa, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004, p.45-62.

BARROS, D.L.P. de; FIORIN, L. (org). *Dialogismo, polifonia, intextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENVENISTE, Émile (1966) *Problemas de lingüística geral I*. 2 ed. Trad. Maria da G. Novak e Maria Luiza Neri. Campinas, Pontes, 1988.

BOLTER, J.D. *Writting space. The Computer, Hypertext, and the History of writing*. Hillsdate, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BRANDÃO, H.H.N. (1995). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. *Gêneros do discurso: unidade e diversidade*. In: *Polifonia*. Cuiabá: EDUFMT, 2004, p. 95-112.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: Machado, A.R. (org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. EDUEL, 2004, p.133-163.

BRUNELLI, Anna Flora. *O sucesso está em suas mãos: Análise do discurso de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. SP: Campinas, 2004.

CHAGAS, Arnaldo. *O sujeito Imaginário no discurso da auto-ajuda*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

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

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DANIELLOU, François. *Le travail des prescriptions*. Conference Inaugurale, 2002.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. *A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras*. In: Souza-e-Silva & Fita. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FERREIRA, Maria Cristina. *As vozes negadas do feminino: uma análise discursiva em cartas de aconselhamento*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia Textual e discursiva*. In: Barros, D.L.P. de; Fiorin, L. (org). *Dialogismo, polifonia, intextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento, TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

FRANÇA, Maristela Botelho. *Uma comunidade dialógica de pesquisa – Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2003.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. *Linguagem da Internet: um meio de comunicação global*. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 120-134.

GREGOLIM, M do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso – Diálogos e Duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREIMAS, Aljirdas Julien. *La soupe au pistou ou la construction d'un objet de valeur*. In *Du Sens II*. Essais sémiotiques. Paris, Seuil, 1970.

INDURSKY, Freda. *O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas*. In: Revista Gragoatá. Niterói, n.5, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LOPES, Edward. *Discurso, Texto e Significação: Uma teoria do Interpretante*. São Paulo, Cultrix/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 13-67.

_____; XAVIER, A.C.(orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP, Pontes. 1987.

_____. (1998). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (1996). *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed da UFMG. 1998.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. *A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet*. In: Marcuschi, L.A., Xavier, A.C.(orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p. 135-143.

MIRANDA, Luciana Lobo. *Subjetividade: A (des) construção de um conceito*. In: Souza, S.J. (org) *Subjetividade em questão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MOURLHON-DALLIES, Florence, COLIN, Jean-Yves. *Du courier des lecteurs aux forums de discussion sur l' Internet: retour sur la notion de genre*. In: Mourlhon-Dallies, Florence, Rakotonoelina, Florimond e Reboul-Touré, Sandrine: *Les discours de l' internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

MOURLHON-DALLIES, Florence, RAKOTONOELINA, Florimond e REBOUL-TOURÉ, Sandrine. *Les discours de l'internet: quels enjeux pour la recherche?* In: Mourlhon-Dallies, Florence, Rakotonoelina, Florimond e Reboul-Touré, Sandrine. *Les discours de l'internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luis. *O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história.* In: Sargentini, V, Navarro-Barbosa, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.* São Carlos: Claraluz, 2004, p. 97-132.

NUMBERG, G. *The future of the book.* Los Angeles: University of California Press, 1996.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico.* In: Revista do departamento de Psicologia- UFF. Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia – UFF, v.15, 2003.

ORLANDI, E. *Terra à vista: Discurso do confronto: velho e novo mundo.* São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Do sujeito na História e no Simbólico.* In: *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.* Campinas, SP: Pontes, 2001

_____. *Análise de discurso.* In: Orlandi, E. P; Rodrigues, S.L (orgs). *Discurso e textualidade.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PIMENTEL, Maria Cristina Guimarães. *A encenação da compreensão nos PCN Fáceis de Entender: uma análise enunciativa.* Dissertação de mestrado, UERJ, 2006.

PIOVEZANI FILHO, Carlos. *Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea.* In: Sargentini, V, Navarro-Barbosa, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.* São Carlos: Claraluz, 2004, p.133-158.

ROCHA, Décio. *Polifonia em Enunciados Negativos: Vozes que Habitam o Dizer Não.* Revista D.E.L.T.A., vol. 14, nº 1. São Paulo: Educ, 1998.

_____; DAHER, Maria Del Carmen F G; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. *Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho.* In: Souza-e-Silva, M. Cecília Pérez & Faïta, Daniel. *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 77-92.

_____; DEUSDARÁ, B. *Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno.* DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 22, 2006, p. 29-52.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2002.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. *Relações dialógicas no universo da hipermídia: aspectos do funcionamento das dicas em sites da WEB*. Comunicação publicada em HIPERTEXTO 2005 UFPE.

SANCHEZ, Beatriz Adriana Komavli de. *A construção da criminalização no jornal: uma abordagem discursiva*. Dissertação de Mestrado, UERJ, 2006.

SANT'ANNA, Vera Lucia de A. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul. Heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo, EDUC, 2004.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

SCHWARTZ (org.). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique* Paris, Presses Universitaires de France, 1997.

_____. *Os ingredientes da competência. Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, UNICAMP, vol. 19, nº 65, 1998, p.1-28.

_____. *Schéma de présentation*. Conference Pléniere, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Preparação técnica e formação ético-política dos professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, Francisco Paulo da. *Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault*. In: Sargentini, V, Navarro-Barbosa, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à Teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo, Humanitas, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. *A dimensão linguageira em situações de trabalho*. In Souza-e-Silva & Faïta. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. *Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes*. In: Figueiredo, M. Athayde, M. Brito, J. Alvarez, D. (orgs). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho*. Rio de Janeiro: DPA, 2004, p. 63-90.

TOMAÉL, Maria Inês; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *Avaliação de fontes de informação na Internet*. Londrina: Eduel, 2004.

_____, Maria Inês, et al. *CrITÉRIOS de Qualidade para avaliar fontes de informação na Internet*. In: TOMAÉL, Maria Inês & VALENTIM, Marta Lígia Pomim. *Avaliação de fontes de informação na Internet*. Londrina: Eduel, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de doutorado, Campinas, SP, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.