

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

*Escola e Escola On-line*  
**Alguns Efeitos do Discurso Pedagógico Mdiatizado**

Autor: Ana Sílvia Couto de Abreu

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

*Escola e Escola On-line*

**Alguns Efeitos do Discurso Pedagógico Mediatizado**

Autor: Ana Sílvia Couto de Abreu

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Ana Sílvia Couto de Abreu e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 16 de fevereiro de 2006

Assinatura:

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

---

---

---

---

---

2006

iii

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Ab86e Abreu, Ana Sílvia Couto de.  
Escola e Escola *On-line* : alguns efeitos do discurso pedagógico midiatisado / Ana Sílvia Couto de Abreu. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Eduardo Oscar de Campos Chaves.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Análise do discurso. 3. Mídia. 4. Tecnologia. 5. Ideologia. 6. Sites educacionais. I. Chaves, Eduardo Oscar de Campos. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-009-BFE

**Keywords** : Education; Discourse analysis ; Media ; Technology; Ideology; Educational sites

**Área de concentração** : História, Filosofia e Educação

**Titulação** : Doutora em Educação

**Banca examinadora** : Prof. Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves

Profa. Dra. Solange Maria Leda Gallo

Profa. Dra. Rosângela Morello

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

**Data da defesa**: 16/02/2006

Intervir filosoficamente obriga a tomar partido.

Pêcheux

À minha saudosa avó, Maria de Lourdes Couto, que me encantava com suas histórias,  
enquanto minha mãe cursava o Normal.

Ao Mauricio.

## Agradeço

a meus pais, incentivadores primeiros;

ao Mauricio, pelo amor, essencial na construção diária de sentidos;

à Hellen,irmã querida, pela presença generosa;

ao Prof. Eduardo, meu orientador, que soube compreender meu processo de escrita;

à Profa. Cláudia Pfeiffer e ao Prof. Pedro Goergen, leitores cuidadosos que contribuíram vivamente para minhas reflexões, ao me mostrarem caminhos, durante o exame de qualificação;

à Profa. Angélica Lauretti Carneiro, pelas considerações sobre meu trabalho, enquanto suplente da banca de qualificação;

ao Prof. Roger Chartier, por sua atitude afável, ao me acolher em seu Seminário em Paris.

## RESUMO

Na presente pesquisa, parte-se de uma concepção althusseriana de ideologia, estabelecendo um diálogo com a Análise de Discurso Francesa, o que resulta em uma abordagem teórico-metodológica, na qual a história e a ideologia são constitutivas da materialidade discursiva. Tem-se como objetivo refletir sobre a relação entre tecnologia e educação, na sociedade atual, mediante a análise do funcionamento de uma revista impressa, a *Escola*, e de um *site*, o *Escola On-line*, trazendo os efeitos desse funcionamento da mídia para a área educacional. Assim, aspectos ligados à formulação e à circulação da *Revista* e do *Site* são postos em destaque, chegando-se à compreensão de uma imagem que se institui dos professores e de sua relação com o conhecimento e a ciência, hoje.

## ABSTRACT

In the present research, starting from an althusserian conception of ideology, a dialogue with the French Discourse Analysis is established, resulting in a theoretical-methodological approach, in which history and ideology are constitutive of the discursive materiality. The aim is to reflect about the relation between technology and education, in nowadays society, by means of the functioning analysis of a print magazine, the *Escola*, and of a *site*, the *Escola on-line*, bringing the effects of the media functioning to the education area. Thereby, aspects connected to the formulation and circulation of the *Magazine* and the *Site* are highlighted, coming to the comprehension of the image instituted for the teachers and their relation with knowledge and science, today.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01	
1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA		
1.1. TECNOLOGIA.....	05	
1.2. IDEOLOGIA.....	09	
1.3. ANÁLISE DE DISCURSO.....	22	
1.4. DISPOSITIVO TEÓRICO-METODÓGICO.....	31	
2. ESCOLA E ESCOLA ON-LINE: FUNCIONAMENTO E SEUS EFEITOS .....		35
2.1. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO.....	38	
2.2. APRESENTAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO .....	41	
2.3. PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO.....	48	
2.3.1. ACESSO E INTERAÇÃO.....	49	
2.3.2. A QUESTÃO DA AUTORIA.....	57	
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71	
4. REFERÊNCIAS.....	79	

## **INTRODUÇÃO**

Compreender o funcionamento da mídia, hoje, implica trazer à reflexão que sentidos circulam e como circulam em uma sociedade que presentifica a informática nos mais diversos espaços / relações sociais – ao conferir um extrato bancário, enviar um e-mail, pesquisar um periódico indexado em uma base de dados, ler uma revista on-line, entre tantas outras práticas.

Políticas públicas de informatização da sociedade vêm sendo desenvolvidas no Brasil, mas carecem ainda de maior abrangência e mesmo de melhores propostas. Há casos em que há computadores nas escolas, mas não orientação aos professores ou esses são orientados tecnicamente apenas, não sabendo como relacionar seus projetos à informática.<sup>1</sup>

De qualquer modo, a denominada Sociedade da Informação (Schaff, 1996; Castells, 1998) acaba por se constituir, já que o movimento de informatização da sociedade acaba por tocar mesmo aqueles que não têm acesso direto aos instrumentos da informática. Isso significa que em uma sociedade como a nossa, em que apenas 12,2% dos domicílios brasileiros, segundo dados da Pesquisa Anual de Amostra de Domicílios (PNAD, 2004)<sup>2</sup>, têm um computador com acesso à

---

<sup>1</sup> Essas situações se evidenciaram, mais fortemente, para mim, mediante falas de professores, durante a recente realização de um projeto de leitura para professores da Rede Estadual de São Paulo, no qual participei como palestrante e tutora.

<sup>2</sup>“Não existe uma pesquisa que forneça com precisão o número total de usuários de Internet no Brasil. Para tanto, seria necessário considerar usuários que utilizam os mais variados locais de acesso como: a residência, o local de trabalho, a escola e centros públicos como LAN Houses. Seguem algumas estimativas:

- Pesquisa realizada pelo IPSOS (Ago/Set 2005), em 8.540 domicílios das várias regiões do Brasil, indica que 24,41% da população acessou a Internet nos últimos 3 meses, o que corresponderia a 45 milhões de usuários.
- Um outro método de estimar o número de usuários, apresentado também pelo Comitê Gestor de Internet (CGI), seria multiplicar o número de Hosts por 10, o que implicaria em 43 milhões de usuários em Julho de 2005.

O IBOPE estima em 32,1 milhões o número de usuários de Internet no Brasil. Segundo a UIT, este número era de 22 milhões em 2004.

Se não existe uma pesquisa conclusiva para o número total de usuários, o mesmo não acontece como o número de usuários domiciliares da Internet.

A Pesquisa Anual de Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE é a fonte de referência para estimar, no Brasil, o número de pessoas com acesso residencial à Internet. A [PNAD 2004](#), realizada em 139.157 domicílios, distribuídos por todas as Unidades da Federação, apontou que 12,2% dos domicílios brasileiros tinham um computador com acesso à internet em 2004. Este percentual correspondia a um total de 6,3 milhões de domicílios ou 21,6 milhões de pessoas. (...)

Internet, mesmo assim, para os demais há um discurso da informática que circula, revelando uma falta.<sup>3</sup>

Interessa-me discutir, na questão da tecnologia na sociedade atual brasileira, como sentidos se materializam em / por instrumentos tecnolingüísticos.

Para isso, escolhi como corpus desta pesquisa o discurso da mídia, sendo o recorte de análise o discurso pedagógico midiaticizado, que se textualiza na revista *Escola* e no *site Escola on-line*.

A escolha dessa *Revista* e desse *Site* deu-se tendo em vista que são feitos para o professor; tendo, inclusive, como slogans, respectivamente: “A revista do professor” e “O *site* de quem educa”. Compreender seu funcionamento, sendo o professor seu nicho de recepção, acaba por nos remeter ao discurso pedagógico, já que o professor é um dos sujeitos desse discurso.

Assim, esta pesquisa se insere na área da Filosofia da Educação. Entendo que o campo de análise do filósofo da educação é bem vasto, haja vista a multiplicidade de questões que se colocam, hoje, no âmbito educacional. Logo, questões relacionadas a aspectos teórico-metodológicos da educação, bem como aquelas relacionadas à relação entre ética e educação, política e educação, tecnologia e educação são tidas como relevantes na área da filosofia da educação.<sup>4</sup>

E ao pensar tecnologia e educação, tendo como foco a questão da mídia, decidi me inserir no campo do discurso, que por sua vez me leva ao campo da ideologia, já que a “ideologia se

---

Segundo pesquisa do IBOPE, cerca de 13,5 milhões de pessoas acessaram a Internet de suas residências entre julho e setembro de 2005.” Fonte: [www.teleco.com.br/internet.asp](http://www.teleco.com.br/internet.asp)

<sup>3</sup> Morello (2004: 31), em seu texto “Política científica e linguagens da tecnologia”, ao discutir o programa para a Sociedade da Informação do Governo Federal e suas prerrogativas de socialização do conhecimento, parte do princípio de que “a informática realiza uma mudança nos parâmetros da produção e circulação de conhecimentos que afeta, inclusive, o que fica de fora”.

<sup>4</sup> As questões aqui citadas são notadamente desenvolvidas no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação – Paidéia*.

materializa na linguagem (...) [sendo] um mecanismo estruturante do processo de significação” (Orlandi,2000:96).

Para dar conta desse processo de compreensão, parto da conceituação de ideologia, proposta por Althusser (1970) e busco um diálogo com a Análise de Discurso Francesa, sendo seu dispositivo teórico-metodológico tornado presente por Pêcheux e Orlandi.

Este trabalho de pesquisa se estrutura da seguinte maneira:

*No primeiro capítulo*, discuto, em um momento inicial, a concepção de tecnologia que embasa minha reflexão, trazendo as contribuições de Auroux e de Pêcheux para situar a utilização de instrumentos enquanto uma prática social.

Em um segundo momento, por acreditar que as práticas sociais são marcadas ideologicamente, apresento a proposta althusseriana do funcionamento ideológico. Embora seja de nosso conhecimento as diversas críticas que Althusser sofre em sua teoria, entendo ser essa relevante por ter oferecido as bases para a constituição da Escola Francesa de Análise de Discurso, sendo que nesta a concepção de ideologia é ressignificada por Pêcheux.

Em um terceiro momento, apresento a Escola Francesa de Análise de Discurso, com suas filiações teóricas, bem como alguns de seus importantes conceitos que serão mobilizados nesta análise. Essa perspectiva discursiva é por mim escolhida por discutir as questões de linguagem, entendendo-as como ligadas de maneira constitutiva à história e à ideologia.

Em um quarto momento, ainda no primeiro capítulo, apresento o procedimento metodológico adotado. Lanço mão do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, o que implica conceber o *corpus* não em uma perspectiva conteudística, procurando revelar nele idéias pré-concebidas, mas sim, compreender que nele existem múltiplas possibilidades de interpretação, sendo que algumas – mesmo porque a incompletude é constitutiva do discurso – dar-se-ão aqui, por conta do meu recorte analítico, da minha relação com a teoria, que, como

afirma Orlandi (2000: 64), deve intervir a todo momento “para ‘reger’ a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação”.

*No segundo capítulo*, realizo a análise do *corpus*, procurando compreender o funcionamento da revista *Escola* e do *site Escola On-line*. Partindo da concepção da mídia enquanto uma prática social, estabeleço um caminho de análise, no qual os processos de formulação e de circulação da *Revista* e do *Site* são pontos de parada para interpretações.

*No terceiro capítulo*, embora entenda que as interpretações realizadas no capítulo precedente já sejam significativas para compreender o funcionamento da revista *Escola* e do *Site Escola On-line*, e, assim, ter uma compreensão do funcionamento do discurso pedagógico mediatizado na sociedade brasileira capitalista, considere relevante, em termos de considerações finais, trazer às vistas como esse modo de funcionamento colabora para a constituição de uma determinada imagem do professor e de sua relação com o conhecimento.

## ***CAPÍTULO 1***

### ***FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA***

#### **1.1. TECNOLOGIA**

Para explicitar a concepção de tecnologia que fundamenta este trabalho, é necessário voltar à questão dos sentidos e sua circulação, pensar sobre os instrumentos que materializam sentidos. Entendo que os sentidos, tal qual os sujeitos, têm e não têm lugar.<sup>5</sup> Eles circulam na sociedade que os constitui e acabam por se materializar nos mais diversos discursos: familiar, pedagógico, empresarial, literário, entre tantos outros.

Meu foco neste estudo é o discurso pedagógico mediatizado, textualizado na Revista *Escola* e na *Escola on-line*. Ele se configura, se dá a saber nas formas impressa e virtual, formas essas que se revelam a partir de importantes instrumentos lingüísticos como a escrita e a mecanização da linguagem.

Para compreender a relevância desses instrumentos, resgato com Aurox (1992 e 1998), em uma perspectiva histórica, o que ele denomina de revoluções tecnolingüísticas. A partir da concepção de que “o aparecimento dos instrumentos lingüísticos não deixa intactas as práticas lingüísticas humanas”, Aurox apresenta o surgimento de determinados instrumentos – a escrita, a gramática, o dicionário e o tratamento eletrônico da informação – enquanto práticas sociais e tendo, por sua vez, implicações sociais.

A primeira revolução tecnolingüística se dá com o surgimento da escrita, tendo seus efeitos ampliados pela criação da imprensa. O aspecto revolucionário da escrita reside no fato de que ela propicia o nascimento das ciências da linguagem. Vejamos como isso se dá.

---

<sup>5</sup> Assim como a leitura para De Certeau (1994:270): “A leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade. A telespectadora que diz da emissão vista na véspera: ‘Era uma coisa idiota, mas eu não desligava’, qual era o lugar que a prendia, que era e no entanto não era o da imagem vista? O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro,

Com a escrita, os textos, antes guardados na memória coletiva e, portanto, suscetíveis de modificações e esquecimentos, passam a ter a possibilidade de serem fixados e retomados a qualquer tempo, ocorrendo, assim, um processo de objetivação da linguagem. Em outras palavras, a colocação da linguagem em posição de objeto é um efeito automático da escrita.

Esse processo de objetivação da linguagem permite, então, que a linguagem seja representada enquanto objeto sobre o qual se possa falar, passando-se, assim, de um saber epilingüístico para um saber metalingüístico. Quer dizer: diferentemente do saber epilingüístico que nos permite pela consciência lingüística, enquanto falantes da língua, sermos capazes de refutar uma frase sem sabermos explicar exatamente o porquê, o saber metalingüístico nos possibilita, usando termos lingüísticos, explicar questões lingüísticas. E assim se dá o nascimento das ciências da linguagem: pela “passagem de um saber epilingüístico a um saber metalingüístico” (1998:77).

A segunda revolução tecnolingüística é denominada gramatização. Por gramatização, Aurox (1992:65) entende “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

A gramatização, amplificada pelo estabelecimento de políticas das línguas nacionais e de alfabetização, “modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio lingüístico da humanidade”. Além disso, os instrumentos lingüísticos gramática e dicionário propiciaram a normatização do idioma.<sup>6</sup>

---

simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário.”

<sup>6</sup> É preciso destacar que quando gramática e dicionário são tomados como a língua em si, “o sujeito fica imobilizado no efeito do sistema formal enquanto fechado e acabado, intransponível: seu único gesto possível é o da repetição formal ou empírica.” (Pfeiffer, 2001: 37)

A terceira revolução tecnolingüística refere-se ao tratamento eletrônico da informação apresentada em linguagem natural. “Trata-se verdadeiramente de uma mecanização das formas privilegiadas da comunicação humana”.

Essa revolução se apóia nas duas primeiras, tendo em vista que, de acordo com Aurox (1998:289):

De um lado, o computador digital, no princípio de base de seu funcionamento, estende ao seu extremo limite a exploração de uma propriedade fundamental da linguagem, o caráter discreto de suas unidades constitutivas, propriedade justamente separada e sistematizada pela grafematização.

De outro lado, as tecnologias informáticas da linguagem utilizam tudo o que, nos produtos da gramatização, presta-se a um tratamento automatizado, notadamente as gramáticas e os dicionários, e não é nada difícil prever que, sob sua pressão, a forma e o conteúdo desses instrumentos tenderão cada vez mais a se conformar com as exigências do tratamento automático.

Assim, quando se pensa em tratamento automático das línguas naturais, algumas realizações técnicas nesse domínio se destacam: a tradução automática, a indexação automática e a simulação por computador das atividades inteligentes do homem.

O que a meu ver merece destaque é que fica evidente, no posicionamento de Aurox (1998:321) em relação aos instrumentos, a forte relação destes com a sociedade: “A existência desses instrumentos se situa não fora das sociedades e em seu lugar, mas em sua própria trama, na constituição de um só tecido indissolúvelmente tecnossocial”.

E é nessa perspectiva que situo a concepção de tecnologia que fundamenta este trabalho. Tecnologia enquanto uma prática social, pois os instrumentos são criados não em um vazio, mas repletos de desejos e interesses, e

passam a dinamizar, intensificar, generalizar, modificar ou bloquear relações, processos e estruturas sociais, econômicas e culturais ativas em todas as esferas da sociedade nacional e mundial. Nesse sentido é que adquirem a presença, força e abrangência de técnicas sociais de organização, funcionamento, mudança, controle, administração das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais. (IANNI, 1998:18)

É importante lembrar também, como afirma Pêcheux, pelas palavras de Paul Henry (1993:21), que os instrumentos podem ser utilizados nas práticas técnicas e nas práticas científicas. Um bom exemplo é o uso das balanças. Estas foram utilizadas nas práticas comerciais, como instrumentos que davam medidas precisas sobre a realidade:

Só se exige das balanças, no que diz respeito às transações comerciais, o fornecimento de resultados invariantes no caso de medidas repetidas e certas propriedades (...) Um sistema de medida dos preços das quantidades de materiais-objetos de transações comerciais havia sido instaurado em referência aos pesos.

Quando Galileu, ainda segundo Paul Henry, estabelece os princípios que explicam por que as balanças dão resultados invariantes num sistema de medidas – a teoria das balanças – torna-se parte integrante da teoria física. Assim, ocorre a apropriação do instrumento pela teoria, estabelecendo a física enquanto ciência fundamental. Temos, então, a atividade científica enquanto uma prática. Em outras palavras, é “a teoria de Galileu que tornou ao mesmo tempo possível e necessária a constituição de uma verdadeira teoria dos pesos e das balanças.” (Paul Henry, 1993.:22)

É fundamental destacar que para Pêcheux (apud Paul Henry, p.18), o instrumento científico não podia ser “concebido independentemente de uma teoria que o incluísse ou que pudesse conduzir à teoria deste mesmo instrumento.”<sup>7</sup>

Parece-me que, com essa visão sobre os instrumentos enquanto objetos teóricos, Pêcheux nos deixa um princípio a ser seguido, um método no trabalho de análise discursiva, qual seja, ao interpretar um discurso, tomando como indícios sua materialidade, o instrumento não deve ser considerado independente de uma teoria ou como mera aplicação desta. Os instrumentos não são apenas questões técnicas, mas também questões teóricas, pois são, inerentemente, vinculados a

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que, em uma perspectiva semelhante à de Pêcheux, para Auroux (1992:95), uma gramática é um objeto técnico que investe, necessariamente, conhecimentos teóricos explícitos.

aspectos econômicos, sociais, culturais. Em outras palavras, os instrumentos não se dão independentes de uma ideologia.

## **1.2. IDEOLOGIA**

Na perspectiva de pensar a mídia, situada enquanto uma prática institucional, vejo como basilar a questão da ideologia. Assim, ater-me-ei, inicialmente, ao conceito de ideologia, para, a partir dele, melhor compreender essa prática institucional.

Sabemos que o conceito de ideologia vem sendo significado diferentemente, desde seu surgimento no século dezenove. Atualmente, há em circulação diversas conceituações de ideologia, sendo que Eagleton (1997: 15) faz uma lista com dezesseis delas!

Tendo em vista que ideologia pode ser entendida como falsa consciência, visão de mundo, ocultamento da realidade, idéias de um determinado grupo social, entre outras maneiras de concebê-la, faz-se necessário especificar o que se entende por ideologia neste trabalho.

Sendo a perspectiva discursiva a que adoto aqui, tenho como ponto de partida, na questão da ideologia, as idéias expostas por Althusser, idéias essas que serão ressignificadas por Pêcheux, compondo as bases da Análise de Discurso Francesa.

A fim de se aproximar de sua tese central sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia – “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” – Althusser (1996) apresenta duas teses, sendo que a primeira refere-se ao objeto “representado” sob a forma imaginária da ideologia; a segunda refere-se à materialidade da ideologia.

Althusser considera, em sua primeira tese, que “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p. 126).

Para chegar a essa consideração, que implica que o objeto representado sob a forma imaginária da ideologia não é o mundo real, mas sim a relação que o indivíduo tem com esse real,

o autor propõe um deslocamento na concepção marxista de ideologia, na qual a causa para a transposição imaginária e para a distorção das condições reais de existência dos homens reside na alienação material que impera nas condições de vida dos próprios homens. Segundo Althusser, Marx defende que “os homens criam para si uma representação alienada (=imaginária) de suas condições de existência porque essas mesmas condições de existência são alienantes” (p.127). Já para Althusser,

o que ‘os homens’ ‘representam para si’ na ideologia não são suas situações reais de existência, seu mundo real; acima de tudo, é sua relação com essas condições de existência que se representa para eles na ideologia. É essa relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto, imaginária, do mundo real” (p.127).

É importante entender que, para Althusser, essa relação imaginária tem uma existência material, no sentido de que “uma ideologia existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas” (p.129). E eis aí sua segunda tese. Para melhor compreendê-la, é preciso resgatar os conceitos de Aparelho de Estado e Aparelho Ideológico de Estado.

Sabemos que o Estado é concebido, na tradição marxista, como um aparelho repressor:

O Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX, a classe burguesa e a ‘classe’ dos grandes latifundiários) assegurarem sua dominação sobre a classe trabalhadora, submetendo estas últimas ao processo de extorsão da mais-valia (isto é, à exploração capitalista) (Althusser, op. cit. p. 11)

Por Aparelho de Estado entende-se a polícia, os tribunais, os presídios, o exército, bem como o chefe de Estado, o governo e a administração. E por “aparelho repressor” entende-se que ele funciona predominantemente pela repressão, “desde a mais brutal força física, até meras ordens e proibições administrativas, ou a censura franca e tácita” (p.118), e secundariamente pela ideologia, já que não existe um aparelho puramente repressivo. O papel do Aparelho de Estado consiste em assegurar “as condições políticas de reprodução das relações de produção, que são, em última instância, relações de exploração” (p.118).

Segundo Althusser, o Aparelho de Estado assegura as condições políticas de atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Esses são concebidos como “um certo número de realidade que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p.114). Nas formações sociais capitalistas contemporâneas, encontramos diversos AIE:

- o AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- o AIE escolar (o sistema das diferentes ‘escolas’, públicas e particulares);
- o AIE familiar;
- o AIE jurídico;
- o AIE político (o sistema político, incluindo os diferentes partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa, rádio e televisão etc);
- o AIE cultural (literatura, artes, esportes etc)

Os AIE funcionam predominantemente pela ideologia e, secundariamente, pela repressão:

Assim, as escolas e igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção etc, para ‘disciplinar’ não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. O mesmo se aplica à família...E o mesmo se aplica ao AIE cultural (censura, entre outras coisas) etc. (p. 116)

Os AIE são não apenas o alvo, mas também o lugar da luta de classes, sendo “capazes de proporcionar um campo objetivo para as contradições<sup>8</sup>, que expressam, sob formas limitadas ou extremadas, os efeitos dos choques entre a luta de classes...” (p.118).

Para Althusser, todos os AIE contribuem para a reprodução das relações capitalistas de exploração. Um exemplo é o Aparelho da informação “empanturrando cada ‘cidadão’ com doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc, através da imprensa, do rádio e da televisão”. (p.121).

Voltando à segunda tese do autor – “uma ideologia existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas” –, entende-se que o indivíduo realiza atos inseridos em práticas, sendo essas práticas regidas por rituais que se definem por um aparelho ideológico, “nem que seja numa

pequena parte desse aparelho: uma pequena missa numa igreja, um funeral, um joguinho num clube esportivo, um dia de aula, uma reunião de um partido político etc” (p.130).

Assim, ao agir de acordo com suas idéias, sendo essas entendidas não como dotadas de uma existência ideal ou espiritual, mas sim inscritas nos atos de sua prática material, o sujeito age na medida em que “é agido”. É o que ocorre com o indivíduo que acredita em Deus, ou no Dever, na Justiça, segundo exemplo dado por Althusser (p.129):

O indivíduo em questão porta-se de tal ou qual maneira, adota tais e tais comportamentos práticos e, mais importante, participa de algumas práticas submetidas a regras, que são as do aparelho ideológico de que ‘dependem’ as idéias que ele, com plena consciência, livremente escolheu como sujeito. Se acredita em Deus, ele vai à igreja assistir à missa, ajoelha, reza, confessa-se, faz penitência (em certa época ela era material, no sentido comum do termo) e, naturalmente, arrepende-se, e continua etc. Se acredita no Dever, ele tem as atitudes correspondentes, inscritas em práticas rituais ‘de acordo com os princípios corretos’. Se acredita na Justiça, submete-se sem discussão às normas do Direito e pode até protestar quando elas são violadas, assinar petições, participar de manifestações etc.

Vemos, com o autor, que a relação imaginária que o indivíduo tem com suas condições reais de existência, ou seja, a ideologia, tem, ela mesma, uma existência material que se configura nos Aparelhos Ideológicos do Estado. Em outras palavras, a ideologia se materializa nas práticas das instituições, nos AIE.<sup>9</sup>

A partir dessas considerações, Althusser, acreditando que: “1. não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; 2. não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”, chega à sua tese central: “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (p. 131).

Para explicar sua tese da interpelação do sujeito pela ideologia, Althusser lança mão de um “teatrinho teórico”: “Há indivíduos andando. Em algum lugar (geralmente, atrás deles), soa o chamado [feito por um policial, por exemplo]: ‘Ei, você aí!’ Um indivíduo (nove em cada dez

---

<sup>8</sup> Entendo que essas contradições não estão dadas, mas são produzidas historicamente, em condições sociais reais, em um constante renovar das lutas de classes.

<sup>9</sup> “As ideologias não ‘flutuam’ no céu das idéias, são práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos, alguns servindo mais que outros aos mecanismos da reprodução do assujeitamento ideológico”. Mالدidier et al (1994: 86).

vezes, o indivíduo certo) se volta, acreditando / desconfiando / sabendo que é com ele, isto é, reconhecendo que ‘é realmente ele’ quem é visado pelo chamamento”. Assim, “por essa mera virada física de 180 graus, ele se torna *sujeito*”.

O que o autor com essa cena faz significar é que o indivíduo concreto, ao inserir-se nas práticas constitutivas dos Aparelhos Ideológicos do Estado, acaba por sofrer a ação do funcionamento da ideologia pelo mecanismo da interpelação, à medida que, sem se dar conta, mas acreditando ser a fonte de sua ação, é conduzido a ocupar seu lugar<sup>10</sup>.

A ideologia faz seu trabalho de interpelação a todo tempo, o que significa que “os indivíduos são sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos”, o que resulta dizer que “os indivíduos são sempre já sujeitos” (p.134). Assim, Althusser ressalta que “você e eu somos *sempre já* sujeitos, e que, como tais, praticamos constantemente os rituais do reconhecimento ideológico, o qual nos garante que somos de fato sujeitos concretos, individuais, distinguíveis e (naturalmente) insubstituíveis” (p.133).

O exemplo, embora longo, da ideologia religiosa cristã, dado por Althusser (p.135), é útil para um melhor esclarecimento do processo ideológico da interpelação:

A ideologia religiosa cristã diz alguma coisa assim: dirijo-me a você, indivíduo humano chamado Pedro (...) para lhe dizer que Deus existe e que você deve responder perante Ele. E acrescenta: Deus dirige-Se a você por minha voz (posto que as Escrituras compilaram a palavra de Deus, a tradição a transmitiu, e a infalibilidade papal fixou-a para sempre em seus pontos ‘delicados’). Ela diz: eis quem você é: você é Pedro! Esta é sua origem, você foi criado por Deus para toda a eternidade, embora tenha nascido em 1920 d. C.! Este é seu lugar no mundo! Isto é o que você deve fazer! Por esses meios, se observar a ‘lei do amor’, você será salvo, Pedro, e se tornará parte do glorioso Corpo de Cristo! Etc...” (...)

Se considerarmos que a ideologia religiosa realmente se dirige aos indivíduos a fim de ‘transformá-los em sujeitos’, interpelando o indivíduo Pedro para fazer dele um sujeito, livre para obedecer e desobedecer ao apelo, isto é, aos mandamentos de Deus; se ela invoca esses indivíduos por seus nomes, assim reconhecendo que eles são sempre já interpelados como sujeitos dotados de uma identidade pessoal (...); se ela os interpela de tal maneira que o sujeito responde ‘Sim, sou eu mesmo!’, se obtém deles o reconhecimento de que eles realmente

<sup>10</sup> Pêcheux e Fuchs (1993) assim se colocam, referindo-se à teoria althusseriana da interpelação. A esses autores voltarei, ao apresentar a perspectiva pechetiana relacionada à ideologia.

ocupam o lugar que ela lhes designa como seu no mundo, como uma residência fixa: ‘Sou eu mesmo, estou aqui, operário, patrão ou soldado!’ neste vale de lágrimas; se obtém deles o reconhecimento de um destino (vida ou maldição eternas) consoante ao respeito ou desprezo que eles demonstrarem pelos ‘mandamentos de Deus’, Amor tornado lei; se tudo isso efetivamente acontece dessa maneira (nas práticas dos rituais conhecidos do batismo, crisma, comunhão, confissão e extrema-unção etc), cabe notar que todo esse ‘processo’ para estabelecer sujeitos religiosos cristãos é dominado por um fenômeno estranho: só poder haver tal multidão de possíveis sujeitos religiosos sob a condição absoluta de que haja um Outro Sujeito Absoluto, Único, isto é, Deus.

Entendendo que a estrutura formal de qualquer ideologia é sempre a mesma, vemos, com o exemplo acima, que no processo de interpelação dos indivíduos como sujeitos há a sujeição a um Sujeito – Deus, a Lei, enfim, uma autoridade superior. E nessa sujeição, o indivíduo se reconhece como sujeito, o que faz com que ele ‘trabalhe sozinho’, no sentido de que executa sozinho os gestos de sua sujeição, acreditando-se fora dela:

a vasta maioria de (bons) sujeitos trabalha direitinho ‘por ela mesma’, isto é, pela ideologia (cujas formas concretas realizam-se nos Aparelhos Ideológicos do Estado). Eles se inserem em práticas regidas pelos rituais dos AIEs. ‘Reconhecem’ o existente, (...) que ‘é realmente verdade que as coisas são assim, e não de outra maneira’, e que eles devem obedecer a Deus, à sua consciência, ao padre, a de Gaulle, ao chefe, ao engenheiro, que ‘amarás o próximo como a ti mesmo’ etc. (p. 138)

Não poderia fechar estas considerações, sem lembrar que críticas são feitas à teoria althusseriana. Não caberia desenvolvê-las todas aqui; assim, remeto o leitor interessado a dois importantes autores marxistas: Perry Anderson (2004) e Terry Eagleton (1997).

Decido, quanto às críticas, destacar a releitura que Althusser faz da metáfora marxista do edifício social, e o que isso implica em termos de posição do sujeito na sociedade.

Mussalim (2000: 104) faz uma boa síntese dessa releitura:

Na metáfora marxista do edifício social, a base econômica é chamada de infra-estrutura, e as instâncias político-jurídicas e ideológicas são denominadas superestrutura. Valendo-se dessa metáfora, Althusser levanta a necessidade de se considerar que a infra-estrutura determina a superestrutura (materialismo histórico), ou seja, que a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade. A ideologia – parte da superestrutura do edifício -, portanto, só pode ser concebida como uma

reprodução do modo de produção, uma vez que é por ele determinada. Ao mesmo tempo, por uma ‘ação de retorno’ da superestrutura sobre a infra-estrutura, a ideologia acaba por perpetuar a base econômica que a sustenta. Nesse sentido é que se pode reconhecer a base estruturalista da teoria de Althusser, na medida em que a infra-estrutura determina a superestrutura e é ao mesmo tempo perpetuada por ela, como um sistema cuja circularidade faz com que seu funcionamento recaia sobre si mesmo.

Antes de discutir a crítica feita a essa releitura, considero importante parar um pouco na questão do Estruturalismo. Explicar o que vem a ser Estruturalismo não é uma tarefa fácil, já que, como afirma Silveira (2004: 72):

não é possível falar de um único Estruturalismo. Não só porque essa suposta unidade se difrata em novas nuances de acordo com o que se vê no seu movimento histórico, ou na sua relação com diferentes objetos ou área de conhecimento: língua, antropologia, história, Psicanálise ou Filosofia; como também porque tais articulações não bastam para diferenciar um Estruturalismo de um outro qualquer. Ao ser articulado com a finalidade de produzir conhecimento sobre um determinado objeto, o Estruturalismo toma nuances diferentes. Mas também são diferentes as suas nuances de acordo com a época e o lugar em que é articulado, ou seja, o *stablishment* acadêmico tem a mais forte influência na forma como esta teoria do conhecimento pode ser articulada ...

Dada essa multiplicidade de estruturalismos, atendo-me ao fato de que a Lingüística é considerada a ciência-mãe do Estruturalismo, pois é dela que vêm muitos dos conceitos distintivos deste. Assim, resgato um pouco desse nascimento, com seus conceitos fundamentais.

A publicação do livro de Saussure, *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, trouxe importantes conceitos que seriam trabalhados em diversas áreas. Segundo Ilari (2005: 55-76), a mais fundamental das oposições saussurianas é

a que se estabelece entre a língua e a fala, ou seja, entre o sistema e os possíveis usos do sistema. Saussure opôs claramente o sistema, entendido como entidade abstrata, e os episódios comunicativos historicamente realizados. (...) A oposição entre os atos lingüísticos concretos e o sistema que lhes serve de suporte ficou conhecida como a ‘oposição língua / fala (ou oposição langue / parole)’. (...) Provavelmente, nenhuma outra escola lingüística, até Saussure, tinha afirmado com tanta força a separação entre a dimensão individual e a dimensão social do funcionamento da linguagem. Seguindo Saussure, os estruturalistas não só entenderam que seria preciso tratar separadamente do comportamento lingüístico das pessoas e das regras a que obedece esse comportamento, mas ainda entenderam que o uso individual da linguagem (a parole) não poderia ser objeto

de um estudo realmente científico. Chegou-se assim a uma situação extrema em que toda a atenção foi dedicada às ‘regras do jogo’, isto é, ao sistema...(…). Na Europa e na América do Sul, o apogeu do estruturalismo coincidiu com um momento da história das idéias em que a lingüística foi encarada como a matriz possível de toda a atividade científica, ou pelo menos de todas as ciências que se propõem a analisar algum tipo de comunicação. Obviamente, todas as ciências humanas, na medida em que lidam com valores e representações, analisam algum tipo de troca simbólica, e isso fez com que muitos autores que atuavam nesse campo aderissem ao estruturalismo.

Vê-se, assim, a prioridade absoluta concedida à análise do sistema, da forma, como se as trocas simbólicas se dessem fora da história e dos sujeitos. Veremos, no decorrer desta pesquisa, que a perspectiva discursiva a que me filio valoriza o sistema, mas o entende como “um sistema significante, capaz de falhas, que, para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pelo real da história. É um sistema pensado no funcionamento da língua com homens falando no mundo”. (Orlandi, 2005: 40).

Voltando às críticas à teoria de Althusser, o que me parece ser a grande crítica à posição althusseriana é a circularidade no funcionamento da sociedade, o que acaba por criar uma impossibilidade de mudanças sociais. Em outras palavras, em uma perspectiva estruturalista, como a apresentada na releitura da metáfora marxista do edifício social, o sujeito dificilmente consegue sair do movimento circular imposto pelo sistema – num jogo entre base econômica e ideologia, como se ele estivesse enclausurado, de maneira autômata, na reprodução. Nesse modo de ver a sociedade, o sujeito se liberta do jugo da ideologia apenas em casos excepcionais, como exemplifica Pêcheux (1983:52), ao fazer uma crítica ao estruturalismo:

...os estruturalistas acreditavam assim na idéia de que o processo de transformação interior aos espaços do simbólico e do ideológico é um processo EXCEPCIONAL: o momento heróico solitário do teórico e do poético (Marx / Mallarmé), como trabalho extraordinário do significante.

E é o próprio Pêcheux que, com seu percurso teórico, traz-nos uma saída dessa circularidade. Vejamos um pouco desse seu percurso, mediante as concepções apresentadas em quatro de seus textos: o de 1975, em parceria com Fuchs, o de 1978-79, o de 1982 e o de 1983.

Pêcheux (1975) parte do conceito de interpelação proposto por Althusser, mas a ideologia é pensada por Pêcheux fazendo intervir a noção de discurso, a fim de estabelecer uma teoria materialista do discurso.

Pêcheux retoma a questão do assujeitamento do sujeito de que “cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes antagônicas do modo de produção” (p. 166) – afirmando que a reprodução contínua da luta de classes é assegurada pela existência dos Aparelhos Ideológicos do Estado, sendo que as relações de classes se caracterizam pelo afrontamento de *formações ideológicas*, definidas por Pêcheux (1975:166) como:

um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras.

E é aqui que Pêcheux faz intervir diretamente a questão da discursividade, concebendo o discursivo como pertencente à materialidade ideológica, ou seja,

As formações ideológicas de que acabamos de falar comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas. (p.166)

Assim, as palavras ganham seu sentido de acordo com a formação ideológica na qual se inscrevem aqueles que as empregam. O que equivale a dizer que discurso, sujeito e ideologia

estão intimamente relacionados: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é nesse / por esse processo que sentidos se constituem.

É como afirma Orlandi (2000: 48):

O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.

É no texto de 1978-79 – “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação” (Pêcheux, 1988, na tradução brasileira) – que Pêcheux toma a falha como parte constitutiva do ritual de interpelação ideológica, afirmando que:

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não-detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa ‘de uma outra ordem’, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. ( p.301)

Com isso, Pêcheux continua a abrir uma brecha na circularidade, já que embora exista o assujeitamento pela ideologia, há o “o *non-sens* inconsciente [que] não pára de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar”. (p.300)

Considero o exemplo apresentado por Pêcheux, em uma nota de rodapé (pp.306-307), bastante ilustrativo dessa falha no ritual:

Esse ponto de realização impossível do assujeitamento ‘perfeito’, no interior do processo de trabalho imposto pelo modo de produção capitalista, surge nessas poucas linhas, tiradas da narrativa autobiográfica de um militante intelectual empregado durante um ano como OS 2 em uma das indústrias Citröen; ele fala do trabalho em série:

‘E se a gente se dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo e na cabeça, se fortalece contra a repetição e

o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que pende inoportunamente, um passo mais lento, um sopro de irregularidade, um falso movimento, a ‘reconstrução’, o ‘escoamento’, a tática do posto; tudo o que faz com que, nesse irrisório quadrado de resistência contra a eternidade vazia que é o posto de trabalho, haja ainda acontecimentos, mesmo minúsculos, que haja ainda um tempo, mesmo monstruosamente estirado. Esse desajeito, esse deslocamento supérfluo, essa aceleração súbita, essa solda fracassada, essa mão que retoma a vida que se liga. Tudo o que, em cada um dos homens da cadeia, urra silenciosamente: ‘Eu não sou uma máquina!’”. R. Linhart: *L'établi*, Paris. Ed. De Minuit, 1978, p.14

Desse exemplo, que já parece anunciar um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, chegamos ao texto de 1982: “Delimitações, inversões, deslocamentos”.

Pêcheux retoma aqui a afirmação de que se quisermos levar até as últimas conseqüências a interpelação ideológica como um ritual, é preciso reconhecer que não há ritual sem falhas, rachaduras:

As resistências: não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio (...)

E assim começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido. É através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição: o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um *acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição. (p.17)

E, por fim, é em seu texto de 1983 – *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, que Pêcheux (p.56), como já lembramos, tece uma crítica aos estruturalistas, destacando que o discurso sempre irrompe de redes de memória e de trajetos sociais e que essas redes e esses trajetos podem ser desestruturados-reestruturados por esse mesmo discurso:

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida...

Vê-se, aqui, uma forte ruptura com a circularidade presente na perspectiva althusseriana, na medida que o discurso, enquanto prática, trabalho, abre caminho para deslocamentos, revelação de filiações, novas filiações.

E é essa maneira de situar o discurso que sustenta meu diálogo com a Análise de Discurso.

Afirmo, no início desta seção, que penso a mídia enquanto uma prática institucional. Agora que tratei da questão da ideologia, posso retomar essa questão.

Concebo, juntamente com Mariani (1999: 51), que as instituições resultam

de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas que se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social.

As instituições que se estabelecem tornam-se visíveis socialmente através de práticas e / ou rituais sociais, pela circulação de seus produtos e, sobretudo, através dos sistemas de normas e leis (ou seja, mais discursos) que se vão organizando conforme o discurso institucional vai se moldando / transformando, e vice-versa.

Esta visibilidade provoca um efeito ‘universalizante’ de reconhecimento: em uma dada formação social, ‘todo mundo sabe’ (ou, se não sabe, deveria saber) o que é uma escola, um jornal, uma igreja, etc. O processo histórico de naturalização das instituições e dos sentidos funciona de forma a torná-los ‘evidentes’, legítimos necessários; da mesma forma, ao longo do tempo, passa-se a considerar como naturais os discursos que delas emanam, bem como os comportamentos a elas associados.

Assim, vejo que as instituições sedimentam alguns sentidos, mas podem, ainda segundo Mariani, se auto-ressignificarem discursivamente ao adaptarem-se às transformações históricas, já que os sentidos se movimentam nas regularidades e nos acontecimentos

A importância para mim desse modo de conceber as instituições reside em me distanciar de uma visão mecanicista, na qual haveria um apagamento das possibilidades de a resistência romper com o já-estabelecido; acredito na incompletude, nos deslizamentos, na transformação. Com

isso, chega-se à idéia de que o discurso da mídia constitui-se de *acontecimentos* de um certo tipo: *acontecimentos de mídia*.

Essa relação mídia e acontecimento é anunciada por Pêcheux na sua já citada obra *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Na eleição presidencial francesa de 1981, durante a comemoração da vitória de Mitterrand, ouvia-se, por parte dos manifestantes: “on a gagné” (ganhamos) – um enunciado típico, em sua materialidade discursiva, das torcidas de futebol. Ocorre, assim, um deslizamento do mundo do futebol para o da política:

A análise de Pêcheux evidencia o fato de que o jogo metafórico em torno do enunciado *on a gagné* sobredetermina o acontecimento político, sublinhando sua equivocidade. Associado com o resultado de um jogo esportivo, o acontecimento político fica livre de perguntas do tipo “quem ganhou na verdade?”, “além das aparências?”, “face à história?” – pois não se pergunta isso do resultado de um jogo esportivo, já que pertence a um universo logicamente estabilizado. A mídia construiu uma “univocidade lógica” em torno do resultado da política, fazendo com que esse enunciado – profundamente opaco em sua materialidade lingüística – se tornasse uma proposição estabilizada, uma “verdade”. (Gregolin, 2003:11).

E é nesse movimento em que um enunciado rompe com a estrutura vigente que um novo processo discursivo se instaura.

### **1.3. ANÁLISE DE DISCURSO**

#### **1.3.1. FILIAÇÕES TEÓRICAS DA ANÁLISE DE DISCURSO**

A Análise de Discurso com a qual estabeleço um diálogo é aquela que teve sua origem na França, na conjuntura teórico-política do final dos anos 60 do século XX.

Como nos relata Malidier (1994:15-25), a constituição da Análise de Discurso (doravante AD), enquanto uma disciplina, fundamenta-se em dois pólos simbolizados por um

lingüista – Jean Dubois – e por um filósofo – Michel Pêcheux. Aquele, lexicólogo reconhecido, participe na criação de dicionários e revistas; este, filósofo envolvido nos debates teóricos em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia. Embora em terrenos e preocupações diferenciadas, Dubois e Pêcheux são tomados em um espaço comum – o do marxismo e da política – ao assumirem os mesmos posicionamentos quanto à luta de classes, à história e aos movimentos sociais.

O crescimento da lingüística nos anos 60, promovida à ciência piloto<sup>11</sup>, desempenha um importante papel no contexto do surgimento da AD, por a lingüística ser vista como uma arma científica que oferece meios novos para abordar a política. (Maldidier, 1994:18). Vê-se, assim, marxismo e lingüística presidindo o nascimento da AD.

Há, entretanto, uma diferença fundamental entre Dubois e Pêcheux, ainda segundo Maldidier (1994:18). Enquanto que para Dubois, haveria uma passagem natural, como uma extensão, do estudo das palavras (lexicologia) para o estudo do enunciado (análise de discurso); para Pêcheux, “que desenvolve um questionamento crítico sobre a lingüística e as extensões da ‘ciência piloto’”, a Análise de Discurso “é pensada como uma ruptura epistemológica com a ideologia que domina nas ciências humanas (especialmente a psicologia)”, sendo que articular “a questão do discurso àquelas do sujeito e da ideologia” torna-se fundamental.

Ao se referir à ideologia, Pêcheux nos remete a Althusser e sua interpretação do materialismo histórico, como vimos na explanação sobre ideologia, na seção precedente a esta.

Vemos, então, segundo as palavras de Pêcheux e Fuchs (1975:163), que na gênese da AD, três regiões do conhecimento científico se articulam:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

---

<sup>11</sup> “A Lingüística, assim, acaba por se impor, com relação às ciências humanas, como uma área que confere cientificidade aos estudos, já que esses deveriam passar por suas leis (é nesse sentido que ela se torna uma ciência piloto)” Mussalim (2004:103).

2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Assim, para a AD, o sujeito é afetado pela ideologia, sendo o discurso do sujeito materialmente manifestado na linguagem e inscrito em um processo histórico.

Fecho essa retomada histórica com as considerações de Pêcheux, em um texto publicado em 1983, sobre as três épocas da AD, seus procedimentos e *corpus*.

Na primeira época da AD, trata-se de explorar metodologicamente a noção de maquinaria discursivo-estrutural. Isso significa, enquanto procedimento, em primeiro lugar, tomar como *corpus* seqüências discursivas selecionadas “num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas [a estrutura] (...); por exemplo, discursos políticos sob a forma de discursos teórico-doutrinários” (p.312). Em segundo lugar, realizar uma análise lingüística de cada seqüência, etapa essa considerada como pré-requisito para a análise discursiva. Em terceiro, realizar a análise discursiva do *corpus* que “consiste principalmente em detectar e em construir sítios de identidades parafrásticas interseqüenciais”, ou seja, realizar a análise tendo em vista sinonímias e paráfrases. E, finalmente, “reinscrever o resultado dessa análise no espaço discursivo inicial”. Além de nessa época da AD, o procedimento ser realizado por etapas, com ordem fixa, acreditava-se que o *corpus* de seqüências discursivas era dominado por apenas uma máquina discursiva (era perpassado, por exemplo, por apenas uma ideologia).

Em seu segundo período, por conta da introdução da idéia de *formação discursiva*, tomada de empréstimo a Foucault, a noção de máquina estrutural fechada começa a perder força, já que uma formação discursiva (FD) “não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais...” (p.314).

Quanto aos procedimentos nessa segunda fase, ocorrem muito poucas inovações, sendo o deslocamento mais sensível “ao nível da *construção dos corpora* discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada”. (p.315) Em outras palavras, o objeto de análise não são mais os discursos com condições de produção estáveis, mas sim discursos menos homogêneos.

É na terceira época da AD que o procedimento de análise por etapas, com ordem fixa, é substituído por um movimento *em espiral*, no qual há uma alternância de momentos de análise lingüística e momentos de análise discursiva, em um processo de interação que supõe “a *reinscrição dos traços destas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto corpus*, acarretando uma reconfiguração deste campo, aberto simultaneamente a uma nova fase de análise lingüístico-discursiva (...), [gerando, assim,] uma sucessão de *interpretações* do campo analisado” (316).

O que é importante destacar, quanto ao objeto de análise, é que de um *corpus* inicialmente centrado em documentos políticos, porque supostamente dominados por condições de produção estáveis e homogêneas, passa-se a uma abertura na seleção do *corpus*, à medida que o que importa é compreender os encadeamentos intra e interdiscursivos e os efeitos de seu funcionamento, em uma perspectiva da linguagem constituída histórica e ideologicamente.

### **1.3.2. ALGUNS CONCEITOS DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA**

Orlandi – uma das primeiras autoras a desenvolver pesquisas na área de AD no Brasil – explica-nos que a AD, “partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (Orlandi, 2000:17).

A AD francesa, a partir do pressuposto de que a linguagem não é transparente, procura compreender como o discurso significa, sendo esse produzido por um sujeito interpelado pela ideologia e situado na história. Daí que a linguagem é sempre relacionada à sua exterioridade, ou seja, as condições de produção são constitutivas da linguagem.

Apresento, a seguir, conceitos fundamentais da AD, que embasam minha análise.

Para a AD, a língua não é apenas transmissão de informação; não havendo, tampouco, entre os locutores, no processo de significação, uma separação estanque, como aquela pretendida pelo esquema de comunicação proposto por Jakobson: emissor, mensagem, código, canal e receptor.

Isso porque, como afirma Orlandi (2000:21), “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos”.

Assim, no lugar de uma linguagem transparente, uma mensagem sempre clara, o que temos é o *discurso*, ou seja, efeitos de sentidos entre sujeitos. E é esse discurso que a AD toma para análise, enquanto “um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto” (Orlandi, 2000: 16).

Daí que para a AD, o texto, enquanto “o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho” (Orlandi,2004 :60), visto empiricamente, é fechado (com começo, meio e fim), mas visto como o que permite ter acesso ao discurso, resgata sua incompletude, que será trabalhada na sua historicidade pelo analista do discurso.

No processo discursivo que se instaura entre sujeitos, a questão do *sentido* é fundamental, já que o discurso são sentidos, efeitos de sentidos que circulam. E é ao circular que os sentidos se estabelecem, ou seja, não há um sentido já dado a priori como que colado, preso às palavras; o

que há é “um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história” (Orlandi,2004:30). Contra o princípio da literalidade, que postula um sentido nuclear, hierarquicamente mais relevante do que outros<sup>12</sup>, parte-se na AD do princípio de que o sentido, como afirma Pêcheux (1988: 160):

não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam...*

Assim, por exemplo, o sentido da palavra “ocupação” não é o mesmo para o latifundiário e o integrante do Movimento dos Sem-Terra. O que nos leva a dizer que o sentido é produzido historicamente, que ele depende da posição dos interlocutores, que um dizer está sempre inserido em uma filiação de dizeres.

Essa afirmação de que um dizer insere-se em uma filiação de dizeres remete-nos ao *interdiscurso*, conceituado por Orlandi (2000:31) como:

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Orlandi (2000:32), ao explicitar a relação entre o interdiscurso (o já-dito, a constituição do sentido) e o intradiscurso (o que se está dizendo, a formulação), remete-nos a Courtine (1984). Esse autor representa o interdiscurso e o intradiscurso como eixos: o interdiscurso “como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível”; o intradiscurso como um eixo horizontal,

---

<sup>12</sup> Não significa aqui a negação absoluta da literalidade. O que se compreende é que a “literalidade é produzida historicamente, enquanto efeito de discurso”. Em outras palavras, dependendo das condições de produção e da intertextualidade, um sentido adquire posição, estatuto em relação aos outros. (Orlandi, 1999: 41-46).

“que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”.

Entendemos, então, que a memória discursiva, atuando no momento do dizer, remetendo esse dizer a uma filiação de dizeres, determina esse dizer e reafirma a historicidade constitutiva do processo discursivo.

Vimos que a escolha das palavras não é aleatória, sendo que para a AD uma questão se coloca: o que significa a presença de uma palavra no discurso e não outra em seu lugar? Questão que nos remete ao conceito de *interpretação*, entendida como “relação dos sujeitos com os sentidos” (Orlandi, 2004: 147).

Assim, para a AD, “há sempre *interpretação*. Não há sentido sem interpretação” (Orlandi, 2004: 21), sendo a interpretação uma injunção, ou seja, “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido” (Orlandi, 2004 : 64).

O movimento da interpretação implica um jogo metafórico inscrito em uma *formação discursiva*, isto é, o sentido é dado a partir de um confronto entre palavras, havendo uma transferência (meta-phora), uma palavra por outra, sendo que as palavras não têm já um sentido, como dissemos, mas “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (Pêcheux, 1988: 160). Para esse autor, *formação discursiva* é

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

É importante destacar a relação entre interpretação e ideologia. A ideologia se manifesta no discurso, o discurso é marcado pela ideologia. O momento da interpretação, inscrito num processo histórico, se dá por um mecanismo que é ideológico, fazendo, portanto, funcionar a ideologia (Orlandi, 2004: 151-152). Assim, o sujeito, porque inserido em uma determinada

*formação discursiva* e por conta de sua relação imaginária com suas condições de produção, constrói, dá determinados sentidos, tendo sempre a ilusão de ser a origem desses sentidos.

Para Orlandi (2004: 152), “a interpretação, sintoma de que as palavras não estão coladas às coisas, traz para a frente da cena o fato de que o simbólico e o político se articulam e que isto se dá por um mecanismo que é ideológico”.

Vimos que o sujeito está inserido em determinadas *condições de produção* de sentidos. Estas, segundo Orlandi (2000: 40), implicam “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.”

Vejamos a importância do mecanismo imaginário no processo discursivo.

O mecanismo imaginário, resultante de um processo ideológico, é apresentado por Pêcheux em seu texto fundante de 1969 (Gadet e Hak, 1993). Tendo em vista que o discurso não é mera transmissão de informação, mas sim efeitos de sentidos entre os interlocutores A e B, e compreendendo que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, Pêcheux chega à consideração de que “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo”, ou seja, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”(p. 82). Incluindo aí o fato de que todo processo discursivo supõe, “por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (p.84).

O quadro, a seguir, evidencia as formações imaginárias, constitutivas das condições de produção:

Pêcheux (1969: 83-84)

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente

É importante destacar que, na visão de Pêcheux, nas condições de produção de um discurso, um dos elementos pode se tornar dominante. Assim, o autor exemplifica o deslocamento do elemento dominante nas condições de produção do discurso, com o tema “liberdade”, em uma aula de filosofia, em uma prisão e em uma sessão de análise. Na aula, “a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso”; “no discurso do diretor da prisão, tudo está condicionado pela imagem que os detentos formarão do representante do regulamento através de seu discurso”; na sessão terapêutica, “é a imagem que o paciente faz de si mesmo que é o principal do discurso”.

É fundamental considerar que as condições históricas são inerentes às condições de produção. Possenti (2005:370) dá um bom exemplo das condições históricas de produção do discurso:

na década de 1990, surgiu no Brasil um novo discurso no ‘espaço’ emprego / desemprego, o discurso da empregabilidade, que significa, basicamente, que não se trata de haver ou não postos de trabalho, mas de os postulantes estarem ou não qualificados para ocupá-los. Ora, esse discurso não circulava até recentemente, ele é contemporâneo da globalização, dos ganhos de produtividade etc. Surge e se sedimenta no interior de novas condições econômicas e trabalhistas, com ênfase nas tecnologias de ponta, que ‘exigem’ um trabalhador mais ‘capacitado’: para quem sabe inglês, informática e eletrônica, há X empregos disponíveis, anunciam as TVs.

E por fim, como central neste trabalho, o conceito de *funcionamento*. Funcionamento discursivo é definido por Orlandi (1996: 153) como “atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas”, sendo que esse “determinado” refere-se às “formações imaginárias, de representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso”. O que significa que, em um discurso, “não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica”. (p.125)

Ainda segundo a autora (p.110), a noção de funcionamento fundamenta-se na relação existente entre as condições materiais de base e o processo discursivo, ou seja, aspectos lingüísticos sobre os quais se desenvolvem os processos discursivos, sendo esses situados em um processo histórico-social, marcando, assim, a necessária relação com a exterioridade. O que se procura é compreender o modo como as formas “estão no texto, como elas se ‘encarnam’ no discurso”. Assim, “não atravessamos o texto para extrair, atrás dele, um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação” (Orlandi, 2000:90-91).

Fica claro, assim, que, na perspectiva adotada nesta pesquisa, o termo funcionamento está estritamente ligado ao ideológico e ao histórico.

#### 1.4. DISPOSITIVO TEÓRICO- METODOLÓGICO

A AD, com seus conceitos e método, apresenta um dispositivo teórico que “objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação”, para chegar à compreensão do funcionamento discursivo (Orlandi, 2000:28). É a partir desse dispositivo teórico de interpretação, que o analista constrói seu dispositivo analítico, particularizado pela questão que se coloca, pelo material que pretende analisar e pela finalidade da análise, tendo em vista o domínio científico a que ele vincula seu trabalho.

A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos da AD, descritos por Orlandi (2000). Em seguida, apresento o dispositivo analítico que desenvolvo nesta pesquisa: objeto, questão e finalidade.

Para se analisar um discurso, é preciso que algumas etapas, passagens se constituam, havendo sempre um ir e vir entre a teoria, a consulta ao corpus e a análise.

Parte-se de um texto<sup>13</sup>, enquanto exemplar de discurso, para chegar ao processo discursivo:

1ª Etapa: passagem da	Superfície Lingüística	Texto
	para o	(Discurso)
2ª Etapa: passagem do	Objeto Discursivo	Formação Discursiva
	para o	
3ª Etapa:	Processo Discursivo	Formação ideológica

Assim, na primeira etapa, importa analisar:

o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. (p. 65)

---

<sup>13</sup> A rigor, faz-se necessário esclarecer que não se trata de “tomar o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente...” (Orlandi, 2000: 72)

Nesse primeiro movimento, ao desfazer os efeitos da ilusão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira, constrói-se um objeto discursivo, etapa fundamental para se “compreender como um objeto simbólico produz sentidos”. (p.66)

Aqui uma característica básica do procedimento se faz presente: relacionar o dito ao não dito<sup>14</sup>, o que foi dito pelo sujeito em um lugar com o que foi dito em outro, os diferentes modos de dizer, procurando compreender, a partir da materialidade, as formações discursivas.

A partir do objeto discursivo, em uma segunda etapa, relacionam-se as formações discursivas com a formação ideológica, atingindo, assim, a constituição do processo discursivo.

E, nesse momento, “o texto ou textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem conhecemos – são parte”. (p.72)

Os resultados da análise tornam-se, a partir desse momento, disponíveis para que sejam interpretados pelo analista, levando-se em conta sua questão inicial, “de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu”. (p.28)

Na perspectiva da AD, não se tem como objetivo, na análise, a completude, a exaustividade em relação ao objeto, isso porque se acredita que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”. (p.62)

### **Dispositivo analítico**

A partir da concepção de tecnologia como uma prática social – no sentido posto por Aroux (1998:321) de que os instrumentos se situam na trama social, constituindo um só tecido indissolúvelmente tecnossocial – prática essa sempre afetada pela ideologia, tenho como objetivo

---

<sup>14</sup> “Na análise de discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva”. (Orlandi, 2000: 82)

nesta pesquisa compreender como sentidos se materializam em / por instrumentos tecnolingüísticos.

Para isso, elegi como corpus o discurso midiático, sendo meu recorte de análise o discurso pedagógico midiaticizado, textualizado na *Escola* e na *Escola on-line*, procurando compreender seu funcionamento, construído de maneira sócio-histórico-ideológica. Assim, o que se pretende não é analisar o discurso da mídia em geral, mas um seu acontecimento; entendendo que o discurso pedagógico é um acontecimento de mídia, sendo que no caso da *Escola* e da *Escola On-line*, por conta de suas distintas materialidades, acabam se configurando em dois diferentes acontecimentos de mídia.

Tanto a *Revista* quanto o *site* têm, entre os profissionais da educação, especialmente professores – a quem se destinam – um bom alcance, evidenciado no número de escolas que recebem a *Revista* e nos dados relacionados ao acesso ao *site*. Retomarei essa questão ao comentar sobre seus processos de circulação. O que importa, por agora, é que acredito que compreender o modo de funcionamento da *Revista* e do *site* pode nos levar a questões educacionais importantes, como a compreensão da imagem que se estabelece do professor, do conhecimento e da ciência, hoje.

É importante saber que a *Escola* e a *Escola on-line* são produções do *Grupo Abril*, que se autodenomina “um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação da América Latina”. Não é para menos, já que, desde a fundação da *Abril* em 1950, o *Grupo* ampliou sua área de atuação, produzindo “revistas, livros escolares, conteúdo e serviços online, Internet em banda larga, TV segmentada e por assinatura e database marketing”. Para se ter uma noção do alcance do *Grupo Abril*, vale destacar alguns de seus empreendimentos:

Sete das dez revistas mais lidas do país são da Abril, sendo que *Veja* é a quarta maior revista semanal de informação do mundo e a maior fora dos Estados Unidos. (...) A Abril também detém a liderança do mercado brasileiro de livros escolares com as editoras *Ática* e *Scipione* que, em conjunto, publicam 3.736

títulos e produziram 56 milhões de livros com um faturamento de R\$ 331 milhões. Em 2004, detém 36% do mercado brasileiro privado de livros escolares. (...) A MTV, lançada em 1990, foi a primeira TV segmentada do Brasil. A emissora tem hoje cobertura de 18 milhões de lares em 291 cidades. (...) A Abril também tem presença marcante na Internet e fornece acesso exclusivo a mais de 50 *sites* para os assinantes das publicações impressas, da TVA e do serviço Ajato. (...) A Fundação Victor Civita, criada em 1985 e desde então dedicada à melhoria da educação no país, deu início aos projetos de responsabilidade social da Abril. (...) O Grupo Abril se tornou o primeiro grupo do setor da comunicação no Brasil a receber um investimento estrangeiro. Em 7 de julho de 2004, foi anunciado um aumento de capital de R\$ 150 milhões feito pelo Capital International Inc., administrador de fundos de investimento. O valor corresponde a 13,8% do capital da empresa.

[www.abril.com.br/arquivo/presskit05port.pdf](http://www.abril.com.br/arquivo/presskit05port.pdf) . Acesso em 17/10/05.

Tendo, então, esse objeto como foco, um eixo foi escolhido para nortear minha análise:

*Escola e Escola on-line: formulação e circulação – alguns efeitos de sentido do discurso pedagógico na mídia.*

## ***CAPÍTULO 2***

### ***ESCOLA E ESCOLA ON-LINE: FUNCIONAMENTO E SEUS EFEITOS***

Cabe, aqui, retomar que não é nas formas, por si mesmas, que incide minha análise, mas sim no “modo como elas estão no texto, como elas se ‘encarnam’ no discurso” (Orlandi,2000:90).

O que se procura é compreender como forma-e-conteúdo funcionam no discurso. Assim, interessa-me compreender os processos de formulação e circulação da *Escola* e da *Escola on-line*.

Para isso, pensemos, inicialmente, no papel e na imagem constituídos pela mídia.

Mídia e tecnologia são práticas sociais que sempre andaram de mãos dadas. No século XVIII, em Paris, para saber realmente quais eram as notícias, aqui entendidas em termos de casos relacionados a políticos destacados na sociedade, não era ao jornal que se recorria, já que notícias desse tipo não eram permitidas, mas sim à *Arbre de Cracovie*, uma frondosa castanheira situada no coração de Paris, nos jardins do *Palais-Royal*, onde as notícias eram espalhadas oralmente, oriundas de fontes privadas (uma carta, um empregado indiscreto). Acredita-se que até diplomatas estrangeiros contratassem agentes para colher as notícias ou plantá-las ao pé da árvore! Nesse relato de Darnton (2000:2), vemos que a fala é a tecnologia que permite, sobrepõe, lança sentidos nos espaços públicos, constituindo uma faceta da mídia no Antigo Regime francês.

Atualmente, a mídia, digitalizada e hipertextual, ganha novas dimensões sociais. Compreender como isso se materializa e que efeitos causa é o que procuro desenvolver ao descrever o funcionamento do discurso pedagógico na revista *Escola* e no site *Escola on-line*, entendendo-os como divulgadores de conhecimento.

A mídia, ao se defrontar com discursos diversos (jornalístico, religioso, político, econômico etc) produz os sentidos desses discursos de uma certa maneira, na medida em que os torna *acontecimentos de mídia*, sendo por intermédio desses acontecimentos que um determinado tipo de informação, material para o conhecimento, é divulgado.

Sabemos que há, atualmente, uma grande diversidade de publicações com o objetivo de divulgar ciência. Esse fato significa, em primeiro lugar, que há um público interessado em

ciência; em segundo, que parece ser necessário que haja um mediador entre o conhecimento científico construído pelo pesquisador cientista e o público leigo.

O mediador é um jornalista que transforma os dados coletados de entrevistas e leituras em textos potencialmente compreensíveis a leigos, e nesse processo ele deixa de ser um mediador apenas e passa a ser um autor, já que não simplesmente transforma ou traduz o texto científico, mas o reconstrói em uma nova dimensão – a da divulgação científica, que na visão de Orlandi (2004:134 op.cit), é uma versão da ciência. Para essa autora, “o discurso da divulgação científica não é uma soma de discursos: não é ciência mais jornalismo, igual a divulgação científica. Ou ciência mais meios (a informática etc) igual a divulgação do conhecimento.” Mas, o discurso de divulgação científica é interpretação, já que tratamos aqui de discursividades diferentes:

Vai haver um lugar de interpretação de uma ordem do discurso que deve produzir um lugar de interpretação em outra ordem de discurso. Isto vai constituir efeitos de sentidos que são próprios ao que se denomina de divulgação científica. Produz-se aí uma *versão*. (p.134)

Um dos efeitos da divulgação científica, ainda no dizer de Orlandi, é o *efeito de exterioridade da ciência*: “a ciência sai de si, sai do seu próprio meio para ocupar um lugar social e histórico no cotidiano do sujeito. Ou seja, ela vai ser vista como afetando as coisas a saber no cotidiano da vida social.” (p.135)

Cabe ainda mais uma consideração sobre mídia e ciência. Refere-se a sua imagem.

Em uma observação, de modo livre, em revistas que objetivam divulgar ciência<sup>15</sup>, percebe-se que os temas mais recorrentes são os relacionados à saúde e seus produtos (a estética e os tratamentos de rejuvenescimento; as doenças e os novos medicamentos etc.), bem como aos avanços da Física e os efeitos dos produtos aí derivados na vida do leitor.

---

<sup>15</sup> Revistas *SuperInteressante*, *Galileu*, *Saúde*.

Dessa observação vem a compreensão da mídia enquanto um espaço de circulação de orientações, esclarecimentos<sup>16</sup>, conselhos. O trabalho de Moirand (1997), sobre os procedimentos discursivos na difusão dos saberes pela mídia, confirma esse posicionamento, quando, entendendo a *mídia* como *comunidade discursiva intermediária* entre a ciência e o grande público, destaca seu papel de conselheira:

em seu papel de intermediária entre a ciência e o grande público, a mídia demonstra freqüentemente uma imagem de conselho na vida cotidiana (dietética, medicina...), imagem que parece se acentuar quando a mídia se torna consultante (carta dos leitores, ligações telefônicas) ou quando se trata de difundir os saberes técnicos ou experimentais.<sup>17</sup>

Parece-me que, enquanto comunidade discursiva intermediária entre a ciência e o público, a mídia estabelece também uma outra imagem complementar: a relacionada ao merchandising (“a mídia vende”), já que ela acaba por fortalecer determinados produtos.

Essas imagens da mídia se imbricam em seu discurso, gerando, muitas vezes, um desconforto, no sentido de não se poder saber se o que é dito pela mídia é fruto de pesquisas científicas confiáveis ou é matéria promocional apenas. Aí entra, entre outras, a questão da autoria, tema que merece ser repensado, nesse momento em que a mídia se dá a saber por uma diferente tecnologia da linguagem.

Levando em consideração os aspectos mencionados sobre o papel e a imagem da mídia na sociedade atual, farei um tratamento do *corpus*, procurando compreender os efeitos da formulação e da circulação da *Escola* e da *Escola on-line*, mediante a análise do tratamento da informação, da apresentação e dos processos de circulação.

---

<sup>16</sup> Sabemos que a mídia nem sempre esclarece; tantas vezes omite dados valiosos para a compreensão da situação em questão, especialmente no que se refere à reconstituição histórica dos fatos noticiados. Quanto à mídia televisiva, percebe-se uma diferença qualitativa, neste aspecto, entre o noticiário da *Rede Globo* e o da *Rede Cultura*, sendo que o desta situa muito mais o telespectador nos fatos, o que se evidencia até pelo tempo mais longo dedicado a cada matéria.

<sup>17</sup> “...dans leur role d’intermédiaire entre la science et le grand public, les medias ordinaires se donnent souvent une image de conseil en vie quotidienne (diététique, médecine...), image qui semble s’accentuer encore lorsque le

## 2.1. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Vimos com Auroux (1998), na página sete da presente pesquisa, a mecanização da linguagem entendida como um instrumento tecnolinguístico que possibilita um tratamento eletrônico da informação. Para um diálogo com Auroux, chamo Pêcheux (1994) que, ao se referir aos bancos de dados, em seu capítulo “Ler o Arquivo Hoje”, discute sobre quem parece ter, atualmente, poder para disponibilizar dados para interpretação, nas bases informatizadas.

Pêcheux (1994:56), a partir da constatação do divórcio cultural entre “literatos” e “cientistas” – divórcio este que remete “em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou pelo menos contraditórias, de *ler o arquivo* (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’)”, afirma que “nos encontramos diante de uma nova divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual, cujas conseqüências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica”, isto porque “a arrogância e a condescendência fóbicas dos ‘literatos’ [pessoas de letras] ameaça isolá-los mais e mais (cultural e politicamente) face à paciente e mordaz modéstia ‘utilitária’ dos cientistas de arquivo [tecnólogos], que têm o futuro diante deles”.

Temos, então, duas ordens discursivas: a do cientista, que se configura na informática e a dos literatos, que se configura nos livros, no impresso. O fato é que o poder da informática para construir arquivos é surpreendente, inserindo, inclusive, os livros nos bancos de dados. Assim, é a ordem discursiva da informática que acaba por imperar hoje, determinando, pelos recortes no arquivo, o que se dá a conhecer nos bancos de dados, quer estes se configurem de modo impresso ou virtual.

Ao colocar o *corpus* da presente pesquisa em cena, as falas de Auroux e Pêcheux ganham visibilidade, e entendo que o tratamento eletrônico da informação leva a *gestos de leitura*<sup>18</sup> que não são os mesmos praticados ao tratar a informação impressa. Vejamos como isso se dá.

É necessário esclarecer, primeiro, que, ao me referir aos sujeitos envolvidos no mundo da imprensa, estou me referindo à sua *posição-autor*, porque entendo que:

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos enquanto tal, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso”. (Orlandi, 2000:40)

Entendo que o jornalista, na posição-sujeito, ao constituir seu discurso, inscreve-se em uma formação discursiva, que, como já vimos neste trabalho, determina o que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura sócio-histórica; mas como as formações discursivas são constitutivamente heterogêneas, isto é, atravessadas por outras formações discursivas, há deslizamentos de sentidos, o que significa que na constituição do discurso há uma constante luta ideológica.

Voltando, então, à questão dos gestos de leitura, ao olharmos para a revista *Escola* e para a *Escola on-line*, vemos diferentes gestos, no que se refere à construção / leitura do arquivo – campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (Pêcheux, 1994). Na posição-autor, o jornalista – sujeito submetido ao / interpelado pelo AIE da informação, da imprensa especificamente (Althusser, 1985) – lê / produz o arquivo a partir de sua memória discursiva do Discurso Pedagógico, já que escreve para o professor; em outras palavras, no seu dizer / fazer, ele se situa em uma filiação de dizeres (*interdiscurso*). É a partir desse gesto, nesse gesto que faz as

---

savoir-faire techniques ou expérientiels.” (p.38)

<sup>18</sup> Segundo Orlandi (2004:84), “M. Pêcheux (1969) diz que gestos são atos no nível do simbólico. São exemplos: assobios, aplausos, vaias, atirar uma bomba em uma assembléia, etc. Ao utilizarmos a expressão gestos de leitura, como é próprio à análise de discurso, e no meu caso específico gestos de interpretação, estamos pois fazendo da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo”.

escolhas do que publicar na *Revista* e do que disponibilizar no *site* para o professor. Como a *Revista* e o *Site* são espaços de uma empresa – a *Editora Abril* – nesse seu gesto, o jornalista acaba por materializar também, além do discurso pedagógico, um discurso empresarial, situado em uma perspectiva em que o lucro é a palavra chave; embora se saiba que a *Fundação Victor Civita* representa o perfil social da *Abril*, no que tange à Responsabilidade Social da empresa, entendo que as ações em prol da comunidade são realizadas tendo em vista, em última (?) instância, um retorno lucrativo proveniente da maior visibilidade da empresa. Com isso, o discurso pedagógico transforma-se em mercadoria.

Vê-se, então, que, embora funcionando no discurso empresarial, o quê se publica e como se publica não se pode dar da mesma forma na *Revista* e no *Site*, já que os meios para se dar a *ver* são diferentes. Versões diferentes. Versões que “constituem novos produtos significativos” (Orlandi, 2004: 14).

Em outras palavras, por pertencer ao mundo empresarial, com o poder da linguagem, o poder tecnológico e o poder administrativo / político que esse mundo representa hoje, o jornalista, na sua posição-autor, submetido a decisões de caráter técnico e político, é interpelado a fazer determinadas escolhas, que acabam incidindo na materialidade do texto e são feitas também por conta dessa materialidade. Embora pertencentes ao mesmo mundo empresarial, as materialidades da *Escola* e da *Escola on-line* são diferentes, e, como nos diz Orlandi (2004: 17), “distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação”.

Assim, os objetivos da *Escola* e da *Escola on-line* são diferentes, há algumas seções que se diferenciam na *Escola on-line*, sendo esta tratada hipertextualmente, enfim, há algumas diferenças significativas, as quais apresentaremos, na seção seguinte, a fim de melhor entender o funcionamento discursivo da *Revista* e do *Site*.

## 2.2. APRESENTAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO

Nesta seção, quero destacar, em um primeiro momento, a maneira como a *Escola* é apresentada pelos seus diretores e como suas escolhas lexicais são afetadas pela ideologia.

Em um segundo momento, destaco aspectos relacionados à diagramação da *Escola* e da *Escola on-line*, por entender que o modo como o índice, as seções, as capas se constituem produz efeitos de sentido.

Esta análise parte da concepção de que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi,2000:42).

Início, lançando mão das palavras dos editores, em dois momentos – maio de 2003 e outubro de 2005:

NOVA ESCOLA é a principal iniciativa da Fundação. Criada pelo próprio Victor Civita, seu lançamento ocorreu em março de 1986. Atualmente, é a segunda maior revista do país, atrás somente de VEJA. Sua tiragem alcança 700 mil exemplares, que chegam a mais de 1,4 milhão de professores, incluindo aqueles nas zonas rurais mais remotas das regiões Norte e Nordeste, onde até as iniciativas oficiais têm dificuldade de chegar. A partir do segundo semestre de 1998, houve uma redução do preço, fazendo o número de assinantes pular para 300 mil. Hoje, a assinatura de Nova Escola custa 20 reais por ano (10 edições). Pelas páginas da NOVA ESCOLA, milhares de professores têm acesso ao conhecimento e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em contato com novas teorias, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e barata - além de terem um espaço para mostrar trabalho, talento e competência <http://www.novaescola.com.br/>. Acesso em 14 de maio de 2003.

### Revista *Escola*

Lançada em março de 1986, é a maior revista de educação do Brasil e a principal iniciativa da Fundação Victor Civita: seu objetivo é contribuir para a melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que contribuam diretamente para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Com a revista *Escola*, os professores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em contato com novas teorias e sistemas didáticos, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência. [www.abril.com.br/br/perfil/conteudo\\_43877.shtml](http://www.abril.com.br/br/perfil/conteudo_43877.shtml) Acesso em 17/10/2005

Ao observarmos as datas das transcrições acima, perceberemos que toda a informação que se encontrava antes (em 2003) mais facilmente acessível na *homepage* da [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br), agora (em 2005) só pode ser encontrada, mas com modificações, no *site* da *Abril*, inserida no elo *Perfil social*, que por sua vez disponibiliza o *link* *Fundação Victor Civita*, onde realmente localizamos os dados. Assim, o caminho para se chegar à apresentação da *Revista* ficou mais sinuoso, o que poderia nos dar a impressão de que é uma informação não tão relevante, já que não destacada com bastante visibilidade. Entendo, porém, que o lugar em que a informação se coloca, agora, significa a *Revista* enquanto uma entre outras ações sociais, valorizando, desse modo, a atuação da Empresa quanto à responsabilidade social. Se pensamos nas conseqüências das ações sociais da empresa, entendemos esse deslocamento da informação como um recurso de marketing do discurso empresarial.

Comparando as duas apresentações, percebo algumas modificações que considero importantes. Vejamos os efeitos produzidos com as mudanças destacadas abaixo:

a) Conhecimento e divulgação

“...milhares de professores têm acesso ao conhecimento e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior.” (Versão de 2003 – grifo nosso)

“...os professores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior.” (Versão de 2005 – grifo nosso)

“...seu objetivo é contribuir para a melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que contribuam diretamente para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores.” (Versão de 2005 – grifo nosso)

Observando as versões acima, percebe-se que o acesso dado aos professores não é mais *ao conhecimento*, mas sim *às novidades da área*. Além disso, foi inserido, na versão de 2005, o modo pelo qual a *Revista* pretende alcançar seu objetivo de *contribuir para a melhoria do ensino fundamental*, qual seja, *divulgando informações*.

Vejamos, então, como funciona a substituição de *conhecimento* para *novidades da área*, bem como a relação conhecimento e informação.

Os sentidos não são estáticos; eles estão em movimento. E ao fazer um deslizamento no movimento dos sentidos da palavra *novidades*, chego a: *aquilo que é novo e original; produções destinadas ao consumo* (as novidades da próxima estação, no âmbito da moda, por exemplo); *notícias (informações)*. Algumas compreensões, então, se estabelecem: o que importa, agora, é um professor atualizado, ligado às produções de sua época, quer sejam elas teorias ou produtos materiais; aquele que ao ler a *Revista* se sinta por dentro da educação hoje (por dentro do que é a moda em educação?).

E quanto à informação? Sabemos que as publicações de divulgação científica têm nos leigos seu público leitor. A *Escola* e a *Escola on-line* sendo meios que divulgam ciência, mas tendo como público-alvo professores, ou seja, profissionais na área da educação, acabam por nos anunciar algo sobre o professor: um profissional, muitas vezes ávido por conhecer, que pode até ter acesso a alguns projetos de formação continuada, mas carece de políticas públicas mais efetivas nas instituições para aprimorar sua formação. Assim, o lugar do professor é historicamente constituído como aquele que não sabe, e a mídia dá visibilidade para esse saber que falta. Em outras palavras, a mídia ocupa um espaço de formação, ajudando a construir essa falta do professor. *Essa é a eficácia ideológica dessas relações*.

Entendo também que ao se tornar leitor da *Escola* e da *Escola on-line*, a posição do professor em relação à sua área de trabalho se torna mais confortável, porque mais informado e, principalmente, porque pertencente a uma comunidade de leitores.

Entretanto, enquanto *novidade*, a ciência pode ser reduzida a uma notícia, a um saber que o indivíduo apenas toma conhecimento, sem levá-lo (o indivíduo), necessariamente, à compreensão da ciência. Para compreender como isso se dá, retomemos Orlandi (2004), quando se refere ao efeito de exterioridade da ciência.

A ciência, construída na academia, nos centros de pesquisa, sai, por intermédio da divulgação científica, de seu próprio meio e acaba por indicar à sociedade o que é relevante saber. É nesse deslocamento do lugar da ciência, que da produção do conhecimento passa-se à produção da informação, já que os responsáveis pela divulgação da ciência fazem uma didatização do discurso da ciência para que ela circule socialmente:

O que seria, na sua formulação científica, pela sua metalinguagem específica, significado na direção da produção da ciência é deslocado para uma terminologia que permite que a ciência circule, que se entre assim em um 'processo de transmissão'. (...) Por variados processos aparece o termo científico ao lado de descrições, sinônimos, perífrases, equivalências etc, deixando à vista o processo pelo qual o discurso científico se apresenta como uma re-tomada (Orlandi, 2001:27).

A questão posta por Orlandi refere-se ao modo como a terminologia se constitui no momento da divulgação científica. Se a preocupação maior do jornalista científico incide na terminologia – “pelo mau uso da terminologia, pelo endurecimento que insiste em dar-lhe uma função legitimadora (e, muitas vezes, pouco consistente)” – o próprio processo científico parece menos relevante, gerando, do ponto de vista técnico, “a separação entre ciência e saber: lendo um artigo de DC você não conhece X, você sabe que X. Eu chamaria isso do efeito de informação, no caso, científica. Mas isto, muitas vezes, é sentido como autorizando a esse sujeito que ele diga que conhece X. E, a rigor, não é o caso”.

Temos, então, a notícia sobre a ciência, mas não, necessariamente, a compreensão da ciência. Assim, esse efeito do funcionamento da mídia revela uma contradição a ela inerente. Em virtude das restrições impostas pelo tempo e espaço, como nos lembra Moirand (1997:41), há pouco lugar para uma verdadeira explicação, para uma argumentação científica; assim, no vão entre o projeto de explicar a ciência e as imposições institucionais e técnicas, a mídia acaba por apenas *mostrar*, oferecendo um perfume de cientificidade.

Entendo que isso se dá, porque as chamadas “imposições institucionais e técnicas” são práticas perpassadas, tocadas pela ideologia.

b). Da segunda para a maior

“Atualmente, é a segunda maior revista do país, atrás somente de VEJA” (Versão de 2003)

“... é a maior revista de educação do Brasil.” (Versão de 2005)

Mais importante do que ser “a segunda maior revista do país” é ser “a maior revista de educação do Brasil”. Assim, há dois deslocamentos: de segunda em um ranking geral, passa a ser a primeira de um determinado tipo; de uma revista cuja temática não é especificada, passa-se a valorizar o fato de ser voltada para a educação.

Esse movimento acaba por significar fortemente a *Revista* como *um espaço que fala sobre educação, um espaço que educa*, e não qualquer espaço, já que o alcance em relação ao público é grande, garantindo, assim, a missão social da *Abril* de “contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, prioritariamente das escolas públicas com menos recursos, investindo no professor brasileiro como profissional, ser humano e cidadão”.

E aqui reside uma diferença em relação ao *site Escola on-line*, já que, embora o objetivo seja o mesmo – melhorar a qualidade do ensino – o público, certamente, não será, pelo menos no Brasil de hoje, “as escolas públicas com menos recursos”. Temos, então, um nicho de recepção

diferenciado, que se configura por conta mesmo do instrumento utilizado pelos editores: a escrita (enquanto instrumento tecnolingüístico que se mostra no impresso) e a mecanização da linguagem (enquanto instrumento tecnolingüístico, que mesmo se dando pela escrita, mas não apenas, mostra-se diferentemente no/por ser virtual).

Quanto à *diagramação*, destaco a configuração do índice, a composição das seções e as reportagens de capa.

A configuração do índice merece um comentário. A ordem estabelecida no índice da *Revista* não segue uma ordem normal de paginação. Essa organização é uma pista para compreendermos que tipo de funcionamento está sendo estabilizado pela *Revista*. Explico. No índice da *Escola*, embora a seção *Sala de aula* apareça em primeiro lugar, logo após o destaque feito à reportagem de capa, ao folhear a *Revista*, o que se encontra nas suas páginas iniciais é a subdivisão *Seções* e, logo a seguir, *Você, professor*. Só, então, a seção *Sala de aula* se dá a ler. Esse destaque, feito no índice, de uma seção que apresenta atividades que poderiam responder ao velho anseio de tantos professores por encontrar caminhos, talvez “receitas”, pode representar uma imagem do professor como aquele que, mais do que teoria, quer relatos da prática, gerando, portanto, uma implicação para o estatuto do conhecimento, qual seja, o apagamento do fato de que teoria e prática se coadunam na construção do saber.

Na *Escola on-line*, ao acessar as edições anteriores, para as quais há um elo no lado esquerdo da página, o índice é igual ao da versão impressa, quanto à seqüência das seções, diferenciando-se apenas por conta de alguns elos que apresentam conteúdo exclusivo on-line. É interessante observar que para acessar as edições anteriores, deve-se escolher entre *por edição* ou *por disciplina*. O fato de o conteúdo ser arquivado em um recorte disciplinar e não temático, por exemplo, acaba por gerar uma ilusão: tem-se ainda o conhecimento enrijecido em disciplinas,

podendo gerar uma crença de que basta dominar os conteúdos elencados naquela disciplina para se ter todo o conhecimento da área.

Quanto à composição das seções, vê-se que o conteúdo das duas versões apresenta semelhanças. Especialmente quando esse conteúdo se transforma em *Edições anteriores*. Isso ocorre porque a *Escola on-line* não apresenta todas as seções da *Escola*. É só a partir do final do mês, quando uma nova edição impressa é lançada, que se pode ler todas as seções on-line, no *elo Edições anteriores*. Esse parece ser um recurso de marketing para atrair o público para a compra da revista impressa, já que o acesso on-line é gratuito.

Outro aspecto no funcionamento da *Escola* e da *Escola on-line* é o que é dado a saber ao público leitor, de forma destacada nas reportagens de capa. Quais os temas em destaque?

Após uma análise das edições de 2004, quanto à *Reportagem de capa*, temos:

- “CIÊNCIAS – Meio ambiente: de perto é bem mais fácil” (edição 169 - jan./fev)
- “ALFABETIZAÇÃO – Crianças aprendem a ler e escrever na areia da praia”(edição 170 - março)
- “EDUCAÇÃO INDÍGENA – Escola de índio, professor índio”(edição 171 - abril)
- “DÉFICIT DE ATENÇÃO – Um diagnóstico que você pode fazer”(edição 172 - maio)
- “COLA – O aluno colou? É hora de discutir avaliação. E regras”. (edição 173 – junho/julho)
- “ INTERDISCIPLINARIDADE – Um avanço na educação”.(edição 174- agosto)
- “EMPREGO – Há vagas para professores” (edição 175 – set.)
- “ ESPECIAL – O mundo do professor e o professor no mundo” (edição 176 – out.)
- “NOVEMBRO- MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA – Educação não tem cor”(edição 177 – nov.)
- “FÉRIAS! Até que enfim! 15 pequenos prazeres para você curtir”(edição 178 – dez.)

Entendo que há uma boa diversidade temática, abrangendo diversas áreas do saber. Entretanto, parece-me interessante destacar que o tema *Tecnologia* não é tido como matéria de

capa em nenhuma edição de 2004. Isso pode significar que não é um tema ainda presente no imaginário do professor, com a relevância de outras questões como as destacadas nas capas acima elencadas.

Sabemos que, no Brasil, o acesso a um computador pessoal ainda é escasso. Embora haja projetos idealizados pelos governos federal e estadual, o número de escolas que possuem laboratório de informática é restrito.

Mesmo assim, há cinco edições em que o tema tecnologia foi destacado. Em todas as vezes, esse destaque se deu na seção *Sala de aula*, seção, como já vimos, de relatos de atividades de aula, tendo como subtítulo *Tecnologia*, mostrando, então, que embora incipientes há trabalhos com computadores nas escolas, enfrentando todos os desafios.

Vale destacar que a própria aparição da palavra *tecnologia* como um subtítulo coloca esse tema em destaque, fazendo um chamamento para a relevância dessa questão.

Mas é curioso perceber que reportagens sobre como fazer um globo, um atlas, um programa de rádio na escola, um aquecedor solar aparecem em outras seções que não *Tecnologia*, evidenciando uma visão bem restrita, como se tecnologia se referisse apenas àquilo que é novo, no caso o computador.

### **2.3. PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO**

Os espaços de circulação da *Escola* e da *Escola on-line* não se dão da mesma forma. Enquanto aquela circula como revista, esta como um *site*. Daí que seus efeitos de circulação e suas possibilidades de recepção também sejam diferenciados.

O estatuto da circulação – impresso ou on-line – gera possibilidades diferenciadas de leitura do material posto a ler na *Escola* e na *Escola on-line*, isso porque embora *Escola* e *Escola on-line* apresentem semelhanças de conteúdo, acabam, por conta de seu suporte, constituindo-se

em dois diferentes acontecimentos de mídia. Aparentemente, a *Escola on-line* poderia ser vista como um texto eletrônico, caracterizado por Xavier (2002:16) como “um texto impresso disponível na Web por programas que o codificam em linguagem html”; entretanto, entendo que a *Escola on-line* não é uma mera transposição para a superfície digital de um texto originalmente em celulose, mas sim uma escritura hipertextual, à medida que, ainda nas palavras de Xavier, “uma vez incluso na rede mundial, dotado de *hiperlinks* e acrescido de outros modos enunciativos (ícones, imagens, sons), aquele texto inicialmente impresso passa a ser, então, um hipertexto”. O que temos, portanto, são versões que, como já afirmei, “constituem novos produtos significativos” (Orlandi, 2004: 14).

Vemos, assim, que a questão do suporte, entendido aqui como um instrumento, torna-se relevante. Retomando Pêcheux (citado por Paul Henry), considero que aspectos econômicos, sociais e culturais estão, inerentemente, vinculados aos instrumentos. Assim, analisarei, na seqüência, dois eixos: primeiro, como as questões relativas a facilidades / dificuldades de acesso e modos de interação com o leitor se colocam em relação à circulação da *Escola* e da *Escola on-line*; segundo, quais os efeitos da estrutura hipertextual nas relações de autoria.

### **2.3.1. ACESSO E INTERAÇÃO**

- *Quanto a facilidades / dificuldades de acesso:*

A revista *Escola* é vendida em banca, a preço de custo, segundo seus editores ([www.fvc.com.br/popula\\_novaescola.shtml](http://www.fvc.com.br/popula_novaescola.shtml))<sup>19</sup>. Ainda segundo estes, “tem a segunda maior tiragem do país (664 mil exemplares por mês) e chega a todas as 200 mil escolas brasileiras do Ensino Fundamental, beneficiando 1,5 milhão de professores”.

---

<sup>19</sup> Acesso em 01/10/2005.

O *site*, por sua vez, “dedicado exclusivamente ao professor, registra 1,8 milhão de *pageviews* e 83 mil *unique visitors* por mês” ([www.fvc.com.br/popula\\_novaescola.shtml](http://www.fvc.com.br/popula_novaescola.shtml)).

Como nos esclarece Kischinevsky (2005)<sup>20</sup>:

“O número de *page views* de um site é o número de vezes que as páginas foram visitadas.(...) Como algumas páginas são compostas por "sub-páginas" (tecnicamente, isto se chama "frames"), o número de *page views* de um site não é tão simples de ser analisado. Esta contagem também pode ser influenciada por serviços de bate-papo, janelas que se abrem automaticamente com propaganda e outros fatores. Por isso, não é muito confiável. Para minimizar os erros, pode-se analisar o tráfego de usuários no site através do número de *page views* exclusivamente da página principal.”

Mas se alguém chegar no *site* por qualquer outra página, que não a principal (home-page), não será "contado" como visitante.

Já o *unique visitor*<sup>21</sup> refere-se ao visitante que retorna ao *site*, sendo contado apenas uma vez, independente de quantas vezes ele visita o *site*. Essa contagem é possível por conta do endereço Internet (IP addresses) que funciona como impressões digitais. Há sistemas, entretanto, que atribuem um endereço para cada arquivo acessado, contando, assim, cada visitante várias vezes.

Relacionando essas informações com os dados apresentados pela *Fundação Victor Civita*, vejo que o acesso à *Escola* é facilitado, já que muitas das escolas brasileiras a recebem gratuitamente. No caso da *Escola on-line*, o acesso vai sempre depender de um investimento do professor ou de sua escola em computador e Internet, sendo, portanto, mais difícil na sociedade brasileira atual. Embora se tenha aqui um alto índice de acessos, demonstrado pelo *pageviews* e

<sup>20</sup> Revista *Internet Business* de 01/2000. ([www.webajato.com](http://www.webajato.com) . Acesso em 01/10/2005).

<sup>21</sup> [www.webopedia.com](http://www.webopedia.com) . Acesso em 01/10/2005.

pelo *unique visitors*, não se sabe, no caso da *Escola on-line*, qual sistema é utilizado para chegar aos números apresentados.<sup>22</sup>

Sabemos que a Revista *Escola* custa hoje R\$ 2,60. Se situarmos a *Revista* em um contexto de publicações brasileiras, veremos que a média de preços das revistas relacionadas à divulgação gira em torno de R\$ 7,00. O que pode significar esse preço?

Vejamos o que dizem seus produtores:

Criada em 1985, a Fundação Victor Civita tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, prioritariamente das escolas públicas com menos recursos... (www.abril.com.br/arquivo/presskit05port.pdf . Destaque nosso)

A Fundação Victor Civita nasceu de um sonho. Um sonho por um Brasil melhor, mais digno, menos injusto, que pudesse se orgulhar da educação que oferece a seus estudantes. Empreendedor como sempre foi, e protagonista desse ideal, Victor Civita não mediu esforços ao dar sua contribuição para que esse sonho começasse a se tornar realidade. E sabiamente enxergou na formação do professor o melhor caminho. Por isso, em setembro de 1985, VC abriu as portas da fundação que leva seu nome e, em março de 1986, publicou a edição número 1 da Revista ESCOLA, a mais perene e bem-sucedida iniciativa social na área de educação realizada pelo empresariado brasileiro...” (www.fvc.abril.com.br/popup\_historia.shtml. Destaque nosso.)

Podemos entender, portanto, que essa discrepância no valor do produto desloca a *Revista* do campo da pura mercadoria para o campo da missão. Missão de contribuir com a formação do professor, missão essa posta pelo empresariado, o que nos remete, inevitavelmente, à questão da ideologia. As práticas empresariais, neste caso da imprensa, não podem ser isoladas do AI no qual se inserem. Como pertencente ao AI da imprensa, seu objetivo é mostrar que informar, contribuir com o formar é o mais relevante. Como pertencente a uma empresa, seu produto não deixa de ser uma mercadoria. Temos, assim, o funcionamento da imprensa enquanto empresa, com suas determinações técnico-políticas.

---

<sup>22</sup> Ao solicitar informações sobre o *page views*, obtive a resposta: “Não será possível informar, pois se trata de uma informação confidencial do site da revista.” E-mail de 05/10/2005.

Em uma recente publicação sobre jornalismo para iniciados e leigos, que trata da *Formação & informação científica*, é possível nos darmos conta, mais claramente, do funcionamento da imprensa em uma sociedade capitalista. Vejamos alguns trechos do livro organizado pelo jornalista Vilas Boas (2005: 7), que, segundo este, tem dois objetivos: “discutir os conhecimentos básicos de que um comunicador precisa para produzir jornalismo de qualidade sobre ciência para públicos heterogêneos; e ajudar esses públicos (iniciados e leigos) a compreender como se constroem o saber científico e as reportagens sobre ciência”.

No capítulo “A mídia como intérprete”, a jornalista Alicia Ivanissevich (2005) discute como popularizar a ciência com responsabilidade e sem sensacionalismo. A partir de uma discussão sobre a relação não pacífica e desconfortável entre cientistas e jornalistas, por conta da simplificação que ocorre no processo de tradução da ciência para o leigo, o papel da mídia é discutido, destacando o “de manter as pessoas informadas sobre as novas conquistas científicas para que possam se posicionar diante delas” (p.25).

Quanto à divulgação científica ser um processo de tradução, não compartilho dessa maneira de entendê-la. Como já vimos neste trabalho, o jornalista não simplesmente transforma ou traduz o texto científico, mas o reconstrói em uma nova dimensão, gerando, assim, um processo de autoria.

Mas, o que quero, agora, pontuar é a imagem dos meios de comunicação e o real papel da mídia que a autora acaba por construir em seu artigo:

Os meios de comunicação são, antes de tudo, um negócio com um produto a vender. Seu produto é a informação. Seus consumidores são os leitores, ouvintes e telespectadores. Os empresários que gerenciam o negócio – não necessariamente jornalistas – são os grandes donos de jornais e/ou revistas, redes de televisão e/ou rádio, cujo principal objetivo é alcançar a maior margem de lucro possível em tempo recorde.

O sucesso das vendas ou a conquista de vários pontos no Ibope depende, entre outros fatores, de que tipo de informação é veiculada e de que forma ela é apresentada ao público. Assim, o que vai determinar quais notícias serão transmitidas não é certamente a vontade do cientista em divulgar resultados, mas o que o editor de TV, rádio, revista ou jornal – e, às vezes, o que o gerente do

setor comercial – considerar de maior interesse para aumentar a venda de seu produto. (p.14)

(...) O primeiro papel da mídia é informar ou, em linguagem crua, vender informação. (...) *Por ser um negócio, não se pode esperar que a mídia divulgue ciência por motivos altruístas.* (p.21 - destaque meu)

(...) Talvez caiba à mídia uma última função: a de possibilitar o debate sobre questões polêmicas, como o aborto seletivo, a clonagem de embriões ou a comida geneticamente modificada. Não só, e principalmente, porque a mídia tem uma responsabilidade ética, mas – mais uma vez – porque assuntos desse tipo têm apelo popular e asseguram a audiência e a venda do produto (p.23)

Assim, mesmo quando Ivanissevich situa a mídia como tendo uma responsabilidade ética, isso é vinculado a questões de audiência e venda, marcando o lugar da mídia enquanto negócio. É interessante observar o uso do “mais uma vez” nos indicando que a grande fonte das decisões parece ser *sempre* a rentabilidade.

Cabe aqui um interessante trecho que nos mostra o jogo de poder inerente ao sistema capitalista:

Notem que às vezes enfatizo a visão da mídia como negócio, sobretudo para os cientistas e os jornalistas iniciantes. Meu intuito é lembrá-los de que nem sempre é a boa vontade do repórter que dita a matéria. Quando me refiro a negócio, contudo, estou, na verdade, me referindo aos donos de empresas e não à profissão de jornalista em si. Acredito que ainda se possa fazer um trabalho de qualidade apesar da ditadura do dinheiro. Sempre há um jeito de descobrirmos brechas no sistema (p.22).

Evidencia-se, aqui, uma luta de classes: o dono do capital com suas determinações impostas pelo lucro, e o operário se submetendo a isso, mas procurando “brechas no sistema” para fazer valer sua voz.

Entendo que, nessa fala da jornalista, há diferentes posições do sujeito interpelado pela ideologia – que, como sabemos (Orlandi, 1999:54), não é homogênea como uma máquina lógica – posições essas correspondentes às várias formações discursivas que atravessam seu discurso. Podendo, assim, ser sua fala compreendida como pistas do interdiscurso, resistências. E como

afirma Pêcheux (1988: 304): “Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”.

O que me remete novamente a Pêcheux (1996:144), para quem “os Aparelhos Ideológicos do Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Assim, sem desconsiderar o aspecto reprodutivo, Pêcheux gera um deslocamento do ponto de vista althusseriano, segundo o qual nos AIEs ocorre apenas a reprodução das relações de produção. A importância de considerar tanto a reprodução quanto a transformação reside em considerar os AIEs não apenas como local e meio de realização da ideologia dominante, mas como espaços possíveis de práticas que contribuam pra o advento de uma diferente formação ideológica, que não a dominante.

Creio ser essa a tarefa posta, hoje, a todos aqueles que resistem às pressões do capitalismo global. É como bem considera Sánchez Gamboa (2003: 104): “Perante os desafios e as contradições que hoje tomam o mundo como cenário, parece que as resistências acumuladas podem ser ingredientes de novas revoluções que, também, deverão tomar o mundo como cenário”.

Um outro artigo que chamou minha atenção foi o do jornalista e biólogo Eduardo Geraque (2005), intitulado “Sistemas ecológicos”, no qual é feita uma crítica ao jornalismo: haver pouca preocupação entre os jornalistas quanto às questões éticas, legais e filosóficas que envolvem a ciência e mesmo o jornalismo.

Há, especialmente, um trecho do artigo que merece nossa atenção, por revelar a constituição do leitor na sociedade capitalista: “O que se espera do jornalismo, ainda mais em tempos em que a informação passa a ser uma *commodity*, é a análise e a interpretação dos fatos. Isso passa a ser decisivo para conquistar o consumidor de sentidos” (p.85).

Assim, em uma sociedade como a nossa, o que importa é o sujeito enquanto consumidor, inclusive de sentidos, sendo esses constituídos, portanto, como produtos, mercadorias (para quem pode!). É importante destacar, aqui, como aponta Chauí (1984: 56), em uma alusão ao fetichismo da mercadoria (Marx – *O Capital*), que

em lugar da mercadoria aparecer como resultado de relações sociais enquanto relações de produção, ela aparece como um bem que se compra e se consome. Aparece como valendo por si mesma e em si mesma, como se fosse um dom natural das próprias coisas.

Embora muitas das considerações postas pelos jornalistas já sejam de nosso conhecimento, tornam-se importantes pelo lugar de onde falam, enquanto jornalistas e, portanto, conhecedores *do negócio*.

- *Quanto aos modos de interação com o leitor:*

Quando Pierre Lévy (1999) afirma que a *cibercultura* – “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (p.92) possibilita “a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências” (p.172), apesar de sua visão um tanto otimista e, hoje, tida como até utópica para o todo da sociedade brasileira, fica-nos a relevância da Internet como um espaço potencial de interlocução. Afinal temos o e-mail, o bate-papo, o fórum, a lista de discussão que possibilitam uma interação mais dinâmica, com respostas mais rápidas, envolvendo, às vezes, simultaneamente, um maior número de pessoas, que não se disporiam a sair de suas casas para participar de discussões sobre um tema, mas o fazem pela Internet. Assim, no caso da *Escola on-*

*line* há diversas formas de interação: “Faça parte de uma comunidade virtual”, “Quadro de avisos – Dê o seu recado, peça ajuda a seus colegas”, “Participe, critique, emita sua opinião”. Se pegarmos como exemplo a comunidade de língua portuguesa, veremos que há, em setembro de 2005, 494 membros, tendo sido trocadas 5798 mensagens desde março de 2001, quando da criação da comunidade.

Sim, é claro que as questões do convívio humano, da proximidade física e da ação política conjunta se colocam aqui. Parece que estamos a cada dia mais distanciados fisicamente dos outros, restringindo nossas relações a ligações telefônicas, e-mails, em uma perspectiva mais individualista, no sentido de que a participação social mais efetiva se esvaece como uma dimensão legítima na constituição do ser humano.

Mas, ao mesmo tempo em que essa perspectiva mais individualista se estabelece, surgem manifestos, convocações via Internet que ajudam a desestabilizar práticas políticas. A crise social francesa que veio à tona em novembro de 2005 é um exemplo desse poder de articulação proporcionado pela Internet. As manifestações de imigrantes nas ruas parisienses e em seus arredores, por conta da política de integração adotada, foram, de acordo com a mídia, organizadas via Internet.

Como afirma Sorj, em seu livro *brasil@povo.com* (2003:55):

O impacto da Internet é bidirecional. Se, por um lado, ela expande as possibilidades de ação da opinião pública mundial e da atuação de movimentos sociais não-centralizados, ela também permite novas formas de organização antidemocrática, na forma de redes operacionais transnacionais, que são organizações altamente centralizadas, graças às novas possibilidades de controle / comando permanente pelo centro, que não precisa ter uma localização fixa no espaço. Um caso exemplar são as redes internacionais do crime organizado e de grupos terroristas, cujo confronto, mantendo o respeito pelas liberdades democráticas, exigiria uma profunda reformulação dos sistemas de segurança internacional e nacional.

O que se vê aí é um jogo polissêmico<sup>23</sup>, no qual sentidos múltiplos circulam simultaneamente:

A topologia da rede eletrônica, com suas múltiplas entradas e portas se abrindo e fechando o tempo todo, somada à ausência de um centro controlador dos atos de linguagem, dialoga com os sentidos plurais e imprevisíveis. E, por isso mesmo, estão em movimento páginas eletrônicas com temas e efeitos políticos de reivindicação e denúncia e, ao mesmo tempo, também circulam outras páginas em que os sentidos de extermínio e intolerância são materializados. (ROMÃO, 2005: 6)

Assim, o que parece contraditório constitui-se, na verdade, como revelador de que o modo de utilizar os instrumentos é determinante na construção social.

### 2.3.2. A QUESTÃO DA AUTORIA

Para pensar a questão da autoria, parto do pressuposto de que a heterogeneidade é constitutiva do discurso:

Quando o escritor está sozinho em frente do papel em branco, ele não está de maneira nenhuma sozinho. Espiando por cima de seu ombro está toda a memória de seu povo, os ritmos e os jeitos de gerações e gerações que o precederam e se deleitaram em seus contares orais, falados e cantados, em suas lengalengas e canções de embalar.

Quando o escritor pensa que está sozinho em frente do papel em branco, ele não está de maneira nenhuma sozinho. Espiando por entre suas mãos estão os dias mais ou menos longínquos de sua infância, a voz da mãe ou do avô no serão, os receios das noites de tempestade, os risos das brincadeiras e o sangue dos joelhos esfolados. (MENESES, s/d).

Os trabalhos de Authier-Revuz (1990) e Gallo (2001) trazem contribuições para essa reflexão.

É nessa perspectiva da heterogeneidade que Authier-Revuz pensa a enunciação. Ao se referir a essa autora, Maldidier (2003:73) relata que

apaixonada pela questão do sentido e da enunciação, ela a abordava desde 1978, pela via do discurso relatado. O procedimento de Jacqueline Authier colocava em

---

<sup>23</sup> Orlandi (2000:38) conceitua polissemia como “a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”.

evidência as rupturas enunciativas no ‘fio do discurso’, o surgimento do discurso outro no próprio discurso.

Essa presença constante do outro no discurso é analisada por Authier-Revuz (1990: 25-42), a partir das concepções bakhtinianas<sup>24</sup> e dos fundamentos da psicanálise. Os conceitos de *heterogeneidade constitutiva* e *heterogeneidade mostrada* são trabalhados como duas ordens de realidade discursiva “irredutíveis mas articuláveis e até mesmo, necessariamente, solidárias”.

Authier-Revuz afirma que no sujeito e em seu discurso está, constitutivamente, o Outro, no qual estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente. Mas essa heterogeneidade constitutiva escapa ao sujeito, que tem a ilusão de ser o centro e origem de sua própria fala. E nessa ilusão, ele inscreve o outro em seu discurso mediante o discurso direto, as aspas, as formas de retoque ou de glosa, o discurso indireto livre, a ironia, entre outros recursos que constituem, no dizer de Authier-Revuz, a heterogeneidade mostrada; sendo que, no caso das glosas, temos a heterogeneidade mostrada e marcada; já no caso da ironia, temos a heterogeneidade mostrada, mas não marcada.

Assim, ao se colocar como sujeito de seu discurso (o “eu” do discurso) e fazer um movimento de inserção do outro nesse discurso, acaba por reforçar esse “eu”, quer seja pelos limites que os recursos da heterogeneidade mostrada demarcam entre o “eu” e o “outro”, quer seja pela afirmação de um sujeito enunciador. É como explica Authier-Revuz (op.cit.: 32):

Face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei **quem** fala, eu ou um outro, e eu sei **como** eu falo, como utilizo as palavras.

---

<sup>24</sup> Bakhtin (1979: 109) opõe-se à visão formalista saussuriana, que concebe a língua enquanto sistema monológico. Para Bakhtin, a língua se constitui “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações”. Assim, para esse autor, o dialogismo se coloca como condição constitutiva do sentido: “Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica...” Vê-se, então, que o discurso se constitui num jogo polifônico: vozes que se misturam, sobrepõem-se, numa constante luta na construção de sentidos.

Ao folhear a *Revista* e navegar pelo *Site*, vejo no dizer de cada um – que não indica um sujeito empírico – uma posição de autoria.

Observemos três seções: *Sala de aula*; *Você, professor*; *Interação*, tanto na *Escola* quanto na *Escola on-line*.

Seção *Sala de aula*: é o dizer dos professores, sendo relatos de atividades desenvolvidas em aula. Entendo que essa seção, por ter conteúdos enviados por professores, abordando aspectos relativos à ciência do ensinar, acaba por afirmar uma importante concepção de conhecimento, qual seja, o conhecimento pode ser construído coletivamente, pela interação entre pares. É importante destacar que esses dizeres dos professores são mediados pelo jornalista que redige a reportagem, sendo que este nela insere falas de algumas autoridades na área, passando-nos uma imagem de que a prática relatada precisa ser legitimada pela teoria e, ao mesmo tempo, evidenciando e reforçando a imagem de um professor que não se faz valer apenas por sua prática. Assim, quer seja pelo discurso direto ou pelo discurso indireto, a heterogeneidade enunciativa aqui é mostrada e marcada.

Seção *Você, professor*: dizeres dos estudiosos da área – famosos pedagogos, sociólogos, psicólogos, antropólogos e filósofos – são ouvidos mediante entrevistas ou textos elaborados pelo jornalista. Percebe-se nesses últimos o uso recorrente do discurso relatado: “X diz que...”, evidenciando a valorização do dizer do cientista.

A seção *Interação*, que aparece apenas na *Escola on-line*, permite ao professor que, novamente, seja ouvido. Ele pode participar do *Quadro de avisos*, dos *Fóruns* de discussão e também de uma *Comunidade virtual* sobre uma das áreas propostas. Aproveitar a possibilidade de construção coletiva de conhecimento que esses espaços de interação oferecem é um dos grandes desafios atuais.

Entendo que entre esse jogo de dizeres que se instaura e suas condições de produção há uma relação constitutiva, historicamente construída, sendo que esse modo de dizer do professor que se coloca, na maioria das vezes, mediante sua prática, resulta de sua memória do dizer possível, já que, historicamente, não é dado a ele o poder de teorizar, construir a partir de pesquisa.<sup>25</sup>

Ao me referir à posição de autoria, algumas questões se colocam: o que é ser um autor? Em uma linguagem hipertextual, a autoria se dá de maneira diferenciada? Como preservar a legitimidade do dizer, nas teias da Rede, em que os gestos do copiar e colar se repetem, sem uma necessária remissão às fontes?

Entendo que essas diferentes seções materializam diferentes posições enunciativas, plenamente relacionáveis a uma heterogeneidade enunciativa. Há uma função-autor diferente em cada uma, porque se trata de sujeitos diferentes em posições enunciativas diferentes. Mas será que remetem a diferentes formações discursivas?

Para responder a essa questão e compreender suas implicações, vejamos o texto de Gallo (2001) – Autoria: questão enunciativa ou discursiva? – no qual, pelo exame da heterogeneidade, chega-se à noção de *efeito-autor*.

Gallo, referindo-se a uma discussão desenvolvida em sua tese, relata-nos sua retomada dos postulados de Authier-Revuz e a proposição de que, diferentemente desta autora,

se fale de um nível de heterogeneidade especialmente discursiva, já que, no caso da heterogeneidade enunciativa ficamos no nível enunciativo, ou seja, no âmbito de análises de enunciados, e no caso da heterogeneidade constitutiva, ficamos no nível do inconsciente, ou seja, no nível de análises psicanalíticas.

---

<sup>25</sup> Uma obra que revela uma tentativa de deslocamento nessa questão é *Cartografia do Trabalho Docente – Professor(a) Pesquisador(a)*, organizada por Geraldini et al (1998), na qual se coloca a necessidade da pesquisa educacional ser feita pelo professor como uma atividade constitutiva da prática docente.

Sendo que Gallo considera que “a heterogeneidade no nível discursivo é permanente, sem ser denegada pelo sujeito. Ao contrário, o sujeito conta com ela para fazer sentido. Ou seja, o sentido se faz nela”.

Para dar conta dessa perspectiva, trabalha-se com as noções de formação discursiva e pré-construído. A formação discursiva, como vista no presente trabalho, é

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (Pêcheux, 1988: 160).

Segundo Paul Henry, citado por Gallo, o pré-construído é “o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso”.

A autora apresenta um caso exemplar:

ao produzir um conto, o sujeito ocupa a posição de contista, que é já cunhada historicamente. Ele não inventa a posição. Essa é uma posição do sujeito do discurso literário, que já está lá para ser assumida. Essas especificidades literárias, e mais precisamente do conto, constituem, no acontecimento da sua produção, o “pré-construído” (sentidos pré-existentes que estão na sustentação do atual sentido) sobre o qual o texto é produzido. Assim, por não se tratar de uma heterogeneidade constitutiva, alienante e caótica, o sujeito não precisa circunscrever uma parte de seu discurso e a mostrar como sua, o que constituiria a denegação dessa alteridade. Ou seja, ele não a denega, porque ele aí se identifica e o seu dizer se faz contando, justamente, com os limites e a unidade desse discurso.

Ao entender que é no nível da heterogeneidade discursiva que se pode perceber formações discursivas dominantes se confrontado em um mesmo enunciado, como na análise feita por Pêcheux (1983) do enunciado “on a gagné”, Gallo destaca que:

Nesses casos, o sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído.

E é a esse “efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante”, que Gallo denomina *efeito-autor*.

Gallo conclui, afirmando que, na perspectiva da Análise de Discurso, a autoria pode ser observada em dois níveis:

Primeiramente, em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E em segundo lugar, em um nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos.

Procurando compreender o funcionamento da *Escola* e da *Escola on-line*, encontro, nas duas versões, dizeres que se colocam em um jogo discursivo nem sempre pacífico, no sentido de que há lutas pelo poder, pela legitimidade do dizer. E não podemos nos esquecer que, na própria noção de Formação Discursiva temos que o sujeito ocupa posições historicamente constituídas e, portanto, sua voz não é neutra, dotada de um sentido em si mesma, transparente, mas se dá presa ao interdiscurso, ao “já-dito”, num movimento de repetição e de reformulação, do mesmo e do diferente, da paráfrase e da polissemia.<sup>26</sup>

Ao analisarmos a *Escola On-line*, compreendemos que seu efeito de autoria é bem coincidente com o da *Revista* impressa, significando um silenciamento da heterogeneidade discursiva.

---

<sup>26</sup> “Paráfrase: processo de efeitos de sentido que se produz no interdiscurso, retorno ao já-dito na produção de um discurso que, pela legitimação deste dizer, possibilita sua previsibilidade e a manutenção no dizer de algo que é do espaço da memória. (...) A paráfrase é responsável pela produtividade na língua, pois, ao proferir um discurso, o sujeito recupera um dizer que já está estabelecido e o reformula, abrindo espaço para o novo. Essa tensão entre a retomada do mesmo e a possibilidade do diferente desfaz a dissociação entre paráfrase e polissemia”.

“Polissemia: deslocamento, ruptura, emergência do diferente e da multiplicidade de sentidos no discurso. Processo de linguagem que garante a criatividade na língua pela intervenção do diferente no processo de produção da linguagem, permitindo o deslocamento das regras e fazendo resultar em movimentos que afetam o sujeito e os sentidos na sua relação com a história e a língua (Orlandi, 1999). Essa possibilidade do novo criada pela polissemia é a própria razão de existência da linguagem, já que a necessidade do dizer é fruto da multiplicidade dos sentidos. São os processos polissêmicos que garantem que um mesmo objeto simbólico passe por diferentes processos de resignificação.” *Glossário de termos do discurso*. Disponível em [www.discurso.ufrgs.br/glossario.html](http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html) Acesso em 08/10/2005.

Ser um autor é um desejo de muitos. Mas não basta escrever para se tornar um autor. Muito do que se produz, por exemplo, na escola, como resposta à proposta do professor, revela que o aluno não se coloca na posição autor, mas sim, em uma posição de mera repetição de idéias, que não são fruto de uma verdadeira territorialização, isto é, uma verdadeira “inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social”. (Orlandi, 1999:79).

Esse processo de construção da identidade de autor, na escola, implica ter o que dizer, para quem dizer, por que dizer, além do domínio das questões formais de como dizer (coerência, correção etc). Para que isso se dê, o acesso aos diversos bens culturais disponíveis na sociedade torna-se importante. A possibilidade de ir ao cinema, ler livros e revistas, escutar músicas variadas, visitar exposições de arte, assistir também canais educativos na televisão, tudo isso, articulado a práticas escolares que tenham o discurso como princípio, contribui com o processo de construção de uma posição autor, na escola, na medida que o sujeito se coloca como autor quando “consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações”, atestando, assim, que a autoria é tocada pela história (Orlandi, 2004:69).

Não se entenda do exposto acima que para aqueles que não têm acesso aos bens culturais, a posição autor é negada; cabe, nesse caso, um posicionamento da escola de oferecer, por meio da diversidade de suas práticas, propostas que levem ao questionamento da realidade e a um verdadeiro processo de interlocução; o que significa, no mínimo, que o aluno escreva não com o objetivo exclusivo de ser lido pelo professor, para ser avaliado, mas escreva, tendo em vista outros interlocutores presentes ou virtuais. Não se pense, tampouco, que basta o acesso aos bens culturais para ser capaz de autoria. O mais importante é o modo de apropriação dos bens

culturais, inscritos na história, no sentido de um posicionar-se frente / junto a outros dizeres, projetando novos sentidos e se responsabilizando por eles.

Nesta reflexão sobre autoria, quando se volta o olhar especificamente para a estrutura hipertextual possibilitada pela Rede, vemos que algumas novas relações de autoria se dão, e outras, já presentes na relação com o impresso, se intensificam.<sup>27</sup>

Vemos que a mídia, hoje, ao se dar a saber em uma estrutura hipertextual, abre possibilidade de escuta de muitas vozes, mas nem sempre territorializadas. Chartier (1995: 275), referindo-se à representação eletrônica dos textos, afirma que a mudança da materialidade modifica totalmente a condição desses mesmos textos:

A representação eletrônica substitui a materialidade do impresso pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contigüidade estabelecidas no texto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos sem margens nem limites.<sup>28</sup>

Entendo que uma conseqüência dessa mudança, para o leitor, relaciona-se a uma perda de clareza sobre “quem é este que me fala?”, afinal, ao ler um texto na Rede, muitas vezes, o leitor não consegue inserir o autor em um contexto maior que lhe permita compreender efetivamente em que espaço este se situa.

Essa descontextualização do autor nas malhas da Rede, esse silenciamento de suas condições de produção de sentidos, coloca em questão a posição do sujeito enquanto leitor: muito mais é dele cobrado. Como situar o que está sendo lido, relacionar a outras leituras? O processo de construção de sentidos fica, assim, muito mais solitário. Se compararmos com a leitura de um

---

<sup>27</sup> Uma das questões na relação autoria e Internet refere-se ao plágio. Orlandi (2004) e Gallo (2004) discutem essa questão, na perspectiva da Análise de Discurso.

<sup>28</sup> “La représentation électronique des textes modifie totalement la condition de ceux-ci: á la matérialité du livre, elle substitue l’immatérialité de textes sans lieu propre; aux relations de contigüité imposées par l’objet imprimé, elle oppose la libre composition de fragments indéfiniment manipulables; à la saisie immédiate de la totalité de l’oeuvre, rendue visible par l’objet qui la contient, elle fait succéder la navigation au long cours dans des archipels textuels aux rivages mouvants”.

livro impresso, vemos que é muito comum nos livros uma introdução, um prefácio, pelos quais, mesmo sem sermos profundos conhecedores de uma área, podemos situar a obra em um campo teórico e, então, decidirmos pela sua leitura.

Outro aspecto importante a ser considerado na questão da autoria e da construção hipertextual refere-se à maior abertura de conteúdo e à possibilidade de acesso às fontes.

Sendo o hipertexto um modo de enunciação, cuja estruturação se dá por entrelaços, que se fundamentam no princípio de multiplicidade e de encaixe de escalas<sup>29</sup>, abre-se a possibilidade de mais vozes serem ouvidas.

Isso porque um elo não é um mero recurso técnico, mas sim, como considera Morello (2004: 124), um mecanismo discursivo que “mostra e marca a relação do dizer com a heterogeneidade que o constitui”.

Assim, no caso da *Escola on-line*, os elos permitiriam oferecer ao leitor toda uma documentação textual e iconográfica – em uma diversidade de linguagens, no sentido de que imagens, sons e letras podem ser articulados – que poderia esclarecer e aprofundar ainda mais o tema em questão.

Se um jornalista utiliza argumentos baseados em dados concretos – dados estatísticos, fatos históricos – é possível, mediante um elo, ter acesso às fontes dos dados, consultando o *site* no qual a pesquisa e seus resultados são relatados. Caso haja uma reportagem sobre pesquisas arqueológicas, por exemplo, é possível, mediante um elo, ver imagens das escavações, das peças encontradas, bem como ler entrevistas dos arqueólogos. Pode-se, além disso, inserir elos que levem o leitor a ter contato com obras raras, músicas típicas de uma região e tantas outras referências que contribuem para uma melhor compreensão da reportagem apresentada.

---

<sup>29</sup> “O hipertexto se organiza em um modo ‘fractal’, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão” (Lévy, 1993:26).

Considero que a *Escola on-line*, tendo como função divulgar informação para contribuir com a formação do professor, poderia discutir com profundidade seu conteúdo, apresentando ao leitor dados suficientes para sua comprovação. Os elos podem exercer com eficiência essa função.

Há, entretanto, na *Escola on-line*, uma falha de articulação quanto à diversidade e profundidade dos elos. O que pode significar, segundo Pfeiffer (2005)<sup>30</sup> que se trata de um conteúdo fechado imaginariamente suficiente para sua utilidade prática, ou seja, não se pressupõe um trabalho de pesquisa do professor, mas a recepção de uma síntese bem feita e suficiente para a sala de aula. Isso nos fala da posição-professor, sendo trabalhada ainda como não capaz de formular conhecimento.

Além disso, isso nos aponta para um funcionamento ideológico: que leitor é esse que está sendo construído dentro de um formato eletrônico em que se poderia apresentar diversos percursos, com tantas fontes, e pouco se faz?

Diferentemente da *Revista*, na qual existe um limite físico, determinado pelo número de páginas e tamanho das seções, que impõe a quantidade de material a ser dado a ler, na *Escola on-line*, por sua inscrição hipertextual, novas janelas podem ser abertas, o que implica duas diferentes formas de textualização. Entendo que o como isso se dá está também relacionado ao funcionamento do discurso empresarial, ditando possibilidades. Sabemos que existe um custo Internet, no sentido de que a versão da revista na Internet tem que ter vida própria, não depende da compra na banca ou de assinaturas, o que implica, por exemplo, a necessidade de inserção de mais anunciantes. Um dos recursos utilizados pelos editores pode ser colocar chamadas na barra de rolamento, inserindo um “saiba mais” para cada chamada de textos informativos; outro recurso é a própria chamada ser configurada como elo. O acesso à página indicada leva à

---

<sup>30</sup> Considerações feitas durante o Exame de Qualificação desta pesquisa.

visualização de outras propagandas. Confirma-se, assim, que a atenção do leitor gera rentabilidade. Mas temos aí também as restrições impostas pelo fato de ser uma versão: trata-se de ser diferente do impresso, mas não tanto que, aos olhos do leitor, seja destacada de sua origem.

Para dar um exemplo, vejamos nas edições da *Escola on-line*, de janeiro a dezembro de 2004, quais os elos que aparecem:

▪ *edição 169 de janeiro e fevereiro de 2004*

. Na seção *Sala de aula*, em uma reportagem sobre matemática, há a possibilidade de conhecer o *perfil de um professor especialista em educação*, além de ver como foi a *festa do prêmio Professor Nota 10*.

. Ainda na seção *Sala de aula*, em uma reportagem sobre trabalho voluntário, há o elo sobre atividade de voluntariado escolar, mediante o qual o professor pode enviar sugestões de experiências desenvolvidas em sua escola.

▪ *edição 170 de março de 2004*

. Na seção *Sala de aula*, em uma reportagem sobre mapas conceituais, há um elo para participar de um fórum.

. Na seção *Sala de aula*, após uma reportagem sobre máquina fotográfica, há um elo com dicas de como fazer e revelar fotos. Há o uso de imagens.

. Na seção *Sala de aula*, com o subtítulo “gestão”, há um elo sobre transporte rural. É um texto em Word.

- *edição 171 de abril 2004*
  - . Na seção *Sala de aula*, em uma reportagem sobre índios, há elos com fotos e uma breve entrevista.
  - . Na seção *Sala de aula*, ensina-se a preparar massa para uma maquete. Imagens e sons são utilizados, mediante o Windows Media player. Uma especialista, apresentada pela jornalista, apresenta a receita.
  
- *edição 172 de maio de 2004*
  - . Apresentação de livros criados pelas crianças de várias séries do centro Educacional de Novo Horizonte.
  - . Videoreportagem sobre como fazer um programa de rádio. É usado o Windows Media Player.
  
- *edição 173 de junho/julho de 2004*
  - . É apresentada uma lista de *blogs* e de *sites* para obter *templates*
  
- *edição 174 de agosto de 2004*
  - . São apresentados, por meio de um elo, dados históricos e curiosidades sobre os Jogos Olímpicos.

Nas edições de setembro, outubro, novembro e dezembro não há elo algum.

Os elos apresentados acima evidenciam, portanto, um aspecto: há um centramento na linguagem verbal, pois mesmo os vídeos disponíveis são entrevistas ou seqüências para ensinar a

realizar um projeto, havendo apenas um elo para a audição de uma música, sendo que a documentação iconográfica é bastante incipiente.

Sem dúvida, esse é um aspecto formal que nos dá indícios de aspectos discursivos importantes. À medida que uma nova materialidade se instaura, utilizar toda sua potencialidade para, no caso, divulgar ciência, faria juz a uma imagem do leitor como um indivíduo ávido por informação e capaz de articulá-la. Se, como vimos, a *Revista* não dá conta, com profundidade, desse aspecto na sua versão on-line – versão essa que permitiria, pela maleabilidade expansiva dos arquipélagos textuais, um desdobramento dos temas científicos em questão – acaba por ratificar que na construção do conhecimento o tangencial, o superficial pode ser suficiente.

Há, parece-me, uma quebra dessa postura na seção *Especiais*, que só aparece on-line. São temas relacionados aos elos exclusivos on-line, apresentando entrevistas, imagens, indicações de *sites* e maiores explicações sobre o tema. Considero, entretanto, pouco para a vasta possibilidade oferecida pela inscrição hipertextual.

Ainda na questão dos dizeres constitutivos do discurso da mídia, o que me parece grave é o fato, cada vez mais nítido, da oligopolização da mídia, que resulta em um controle dos dizeres de muitos por poucos, o que está na base da forma que os sentidos aí se textualizam. Vimos que o *Grupo Abril*, por exemplo, tem um vasto domínio sobre o campo comunicacional brasileiro. Há outras empresas com o mesmo perfil. Chauí (2005:37), discutindo o alto grau de manipulação da mídia ao produzir fatos, conclui que em uma sociedade como a nossa, em que a informação, tida como força produtiva principal, é controlada por propriedades privadas sob a forma de oligopólios, o que pode ocorrer é termos uma dimensão totalitária dos processos informacionais<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Chauí baseia-se em dados apresentados por Caio Túlio Costa, no artigo “Modernidade líquida, comunicação concentrada” (a ser publicado na *Revista USP*, n. 66), sobre os efeitos da tecnologia digital, da globalização, da sociedade em rede na comunicação.

Toco aqui em uma questão fundamental. Como vimos com Pêcheux, no início deste trabalho, os instrumentos não são apenas questões técnicas, mas também questões teóricas, pois são, inerentemente, vinculados a aspectos econômicos, sociais, culturais. Assim, não podemos nos esquecer do fato de que a tecnologia digital, embora considerada por Auroux como a terceira revolução tecnolingüística, mantém, nos moldes atuais, uma relação produtiva que favorece, fortalece alguns poucos, os detentores do capital, gerando, para eles vantagens econômicas com o comércio da informação, bem como estabelecendo um forte domínio sobre os dizeres presentes na mídia, muitas vezes até determinando-os.<sup>32</sup>

Mas, tenho uma visão esperançosa que me leva a concordar com Ianni (2004: 34):

Quando escapa do monopólio das grandes corporações e das políticas culturais adotadas por dirigentes inseridos em blocos de poder dominantes, em escala nacional e mundial, nessas ocasiões a mídia tem sido uma instituição fundamental de informação e esclarecimento, contribuindo para a criação de outras e novas formas de sociabilidade, outros e novos jogos de forças sociais; contribuindo para que o cidadão do mundo que ainda se encontra em formação, provável, possível, venha a constituir-se como realização como expressão e símbolo de outra sociedade, onde poderá surgir a humanidade, não só como utopia, mas também como realidade.

---

<sup>32</sup> Sobre essa questão de quem detém o poder, hoje, na Internet, cabe lembrar que foi realizado em Tunis, de 16 a 18 de novembro de 2005, o encontro da *Cúpula Mundial da Sociedade de Informação*. “Um dos principais acontecimentos do evento foi a criação do Fórum de Governança da Internet, um grupo internacional que discutirá assuntos relacionados à web. Antes da cúpula, diversos países protestavam contra o atual sistema de governança da web, considerado unilateral por muitos. Apesar da novidade, os Estados Unidos vão manter o controle do sistema que guia o tráfego de informação na internet. O país faz isso via Ican (Corporação da Internet para Nomes e Números Designados, em inglês), órgão criado em 1998 que fica sob responsabilidade do Departamento de Comércio norte-americano”. Folha online, 18/11/05.

### ***CAPÍTULO 3***

#### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Destacarei do tecido discursivo construído pela mídia, por intermédio da *Escola* e da *Escola on-line*, alguns fios que se entrecem: a imagem que se estabelece do professor e de sua relação com o conhecimento, com a ciência.

O professor é tido como o leitor preferencial da *Revista* e do *Site*. A própria necessidade da existência de uma publicação que colabore com a formação do professor já significa uma lacuna nessa formação, mas ao mesmo tempo significa uma valorização da profissão. Assim, o professor é visto como aquele que precisa ser formado, é posto como leigo, mas os slogans “A revista do professor” e “o *site* de quem educa” acabam situando-o enquanto um profissional da educação.

E é nesse jogo entre leigo e profissional que se coloca o professor hoje. Ao mesmo tempo que, por ter um título, coloca-se na posição de profissional, muitas vezes, esse título não é o suficiente para conseguir um emprego, o que gera a sensação de incompetência e tantas vezes o equívoco de considerar que essa situação se dá por exclusiva culpa sua, como se o problema residisse no âmbito individual: “você que não é capaz, não adquiriu as competências necessárias”. É muito difícil que o professor perceba aí a eficácia do neoliberalismo, para o qual o que importa é a lógica do mercado, da competitividade, lógica essa que escamoteia que o resultado a que se chega no processo educacional resulta de políticas públicas. Na verdade, não parece haver, nessa perspectiva, preocupação com o processo, mas sim com o produto: quanto mais indivíduos formados, maior visibilidade dos índices de educação no país, mais acirrada é a competitividade no mercado, que implica “cada um por si”, fazendo esse mercado funcionar na base do investimento, já que é preciso constantemente investir em si para alcançar resultados,

gerando uma busca frenética pela visibilidade e, não necessariamente, pela formação e sua qualidade.

Portanto, o profissional professor, tantas vezes se sente como um leigo, como resultado de sua formação nos moldes mercadológicos atuais, quando “o rápido e o rasteiro” colocam-se como o suficiente.

O que deve ser levado em conta, no sentido de contribuir de maneira fundamental para a configuração desse quadro, é a influência internacional na educação nacional, como bem relata Ianni (2004:32)

os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Bird) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo. Em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco Mundial tem sido o agente principal na definição do caráter ‘economicista’, ‘privatista’ e ‘tecnocrático’ da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde is anos de 1950 do século XX e entrando pelo século XXI. Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado.

Assim, o que importa é que as classes tenham o maior número de alunos possível, independente daquele desejado para um trabalho digno; o que importa é que nas grades dos cursos de Letras e Pedagogia, por exemplo, cada vez mais desapareçam disciplinas que discutem os fundamentos epistemológicos dessas áreas, surgindo, em seu lugar, disciplinas relacionadas à gestão empresarial e estatística; o que importa é a inserção rápida no mercado, com cursos de dois a três anos, com carga horária cada vez mais restrita.

Vemos que a legislação educacional brasileira tem aberto possibilidades que não podemos considerar como favoráveis para o processo educacional das pessoas<sup>33</sup>. A legislação referente ao ensino superior pode ilustrar bem essa afirmação.

Cada vez mais, os professores do ensino superior estão às voltas com suas aulas e não com atividades de pesquisa e extensão. Sabemos que a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases, em seu artigo 43, afirma que o Ensino Superior deve:

III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (...)

VIII. promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Entretanto, o Decreto n. 2.306 de 1997 apresenta uma abertura preocupante em seus artigos 8º e 9º:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

- I – universidades;
- II – centros universitários;
- III – faculdades integradas;
- IV – faculdades;
- V – institutos superiores ou escolas superiores.

Art. 9º As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996.

Assim, a única instituição que realmente tem a obrigatoriedade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão é a universidade. Como sabemos, há, no Brasil, uma elevada expansão de faculdades integradas, faculdades e centros universitários – espaços do mercado

---

<sup>33</sup> Remeto à leitura de um interessante texto de Sánchez Gamboa (1999), no qual há “uma reflexão sobre os desafios que a universidade enfrenta na conjuntura atual, determinada pela crescente influência do fenômeno da globalização e das políticas neoliberais, e das necessidades prementes das comunidades em que essa universidade se insere”.

educacional, nos quais os professores, em sua grande maioria, recebem por hora-aula e não desenvolvem pesquisa; são, como dizem, “auleiros”.

Então, o que predomina no país é uma formação na qual o aluno não passa pelo processo de pesquisa (exceto com a realização dos trabalhos de conclusão de cursos, os quais, a meu ver, vêm merecendo uma reflexão sobre sua validade nos moldes atuais), porque ao professor não são criadas as condições para orientar o aluno. Sabemos que mesmo em relação aos trabalhos de conclusão de cursos muitas são as instituições que não remuneram a orientação ao aluno, fazendo o professor um trabalho voluntário (mas há alguns que resistem!).

Se pensarmos nos cursos de licenciatura, em que estamos formando professores, é no mínimo preocupante termos alunos, futuros profissionais, que centram sua formação apenas no que o professor disse, nas apostilas, em alguns capítulos de livros e algumas horas de estágio. É claro que não são todos os alunos que se encaminharão para a pesquisa, mas a existência dessa possibilidade no ambiente acadêmico acaba criando mecanismos complementares que significam estudo, formação que podem atingir a todos: apresentação da pesquisa em congressos e no próprio ambiente escolar, por meio de pôsteres; publicação em revistas da área; criação de jornal do departamento; fóruns de discussão, entre outros.

Entendo que esse quadro é em decorrência de uma legislação que favorece apenas os empresários, já que é muito mais barato gerir uma instituição que apenas funcione no âmbito do ensino, sem a preocupação com verbas para pesquisa. Entretanto, poder-se-ia pensar que em um sistema educacional como esse, o povo em geral é também favorecido, já que novas faculdades surgiram, surgem com preços mais acessíveis, com bolsas de estudo, com a possibilidade de trocar trabalho no final de semana em escolas estaduais por uma vaga na faculdade, enfim, procura-se o acesso de todos ao ensino superior. Não vejo dessa maneira. Não considero que apenas o acesso faça toda a diferença. Não entendo que todos devam fazer um curso superior,

mas se o fizerem a qualidade do curso é fundamental, sendo que ela implica, por exemplo, em professores compromissados com sua formação<sup>34</sup>, infra-estrutura decente, grades curriculares adequadas à comunidade, entre outros aspectos, que nem sempre temos, até mesmo em universidades.

Esse domínio da lógica financeira, empresarial, fundamenta também a formulação e a circulação virtuais, possibilitando uma determinada relação do professor com o conhecimento, com a ciência. Retomemos alguns aspectos para explicitar essa visão.

Vimos, neste trabalho, que a inscrição hipertextual abre possibilidades de maior aprofundamento dos temas dados a ler, sendo que, pelos elos, novos dizeres são potencialmente postos em circulação, evidenciando, ainda mais, a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Vimos também que, por conta da estruturação hipertextual, é possível acompanhar um percurso de pesquisa, mediante o acesso às fontes.

Entendo que essas possibilidades trazem ganhos para o leitor, pois dão visibilidade ao fato de o conhecimento ser construção coletiva, ancorada na história do sujeito, da instituição e do próprio dizer.

Entretanto, sabemos que nem todos acompanham esse percurso, porque, como considera Romão (2004: 43):

A textualidade eletrônica aglutina arquivos e bancos de dados dispersos e espalhados, que só fazem sentido e só podem ser lidos para aqueles que têm acesso a certas regiões da memória e estão ancorados em certas áreas do interdiscurso.

Os breves artigos que aparecem nas revistas e *sites* de divulgação tentam preencher uma lacuna na formação do professor, em relação às mais variadas ciências. Mas essa tentativa

---

<sup>34</sup> Tem se tornado um dilema para os professores doutores a decisão de inserir ou não em seus currículos sua titulação, pelo fato de que algumas instituições de ensino superior particulares têm demitido boa parcela de seus doutores, para admitirem especialistas, com menores salários. Isso porque a legislação determina que deve haver 1/3

carrega consigo uma concepção preocupante. Isso porque além do próprio conteúdo, importa a compreensão do método no qual se embasa determinada área científica. Importa, guiados por Andery et al (2000: 429), compreender a ciência como:

uma atividade humana que não permanece idêntica, porque é historicamente determinada, que é produto do homem em condições históricas dadas, que se transforma à medida que o homem se transforma e que, simultaneamente, interfere na própria história.

E o que vemos na *Revista* e no *Site* é uma apresentação de conteúdos que, provavelmente, suscitem novas leituras e buscas – e aí reside sua grande força – mas que, na grande maioria das vezes, não dão a saber aspectos essenciais que sustentam esses conteúdos, o que implicaria, por exemplo, mostrar ao leitor que o conhecimento científico é fruto de posicionamentos metodológicos, historicamente marcados, num jogo de poder vinculado, na sociedade atual, ao aparato produtivo.

Dizer da íntima relação entre ciência e produção no capitalismo é dizer da relação entre ciência e capital, o que coloca claramente uma determinada direção para o empreendimento científico. Por esta razão, mesmo quando a ciência se antecipa à produção, ela o faz atendendo às exigências do capital. Não é por acaso que diferentes ramos da ciência desenvolvem-se desigualmente. Em função das possibilidades econômicas de aproveitamento de seu produto, são favorecidas, por maior incentivo financeiro, e em detrimento de outras, aquelas ciências que geram tecnologia mais imediatamente passível de aplicação no processo produtivo. (ANDERY ET AL, 2000: 434).

Apenas mostrar o fato científico e explicar como trabalhá-lo didaticamente em uma aula (o que, muitas vezes, funciona como a famosa receita) leva a uma compreensão da ciência como uma prática neutra, a-histórica e não marcada ideologicamente.

A jornalista Rosane Pavam (2004) redige um interessante artigo intitulado “Os divulgadores cordiais”, estabelecendo uma crítica a determinados divulgadores que “mestres da

---

de mestres e doutores, mas não especifica quantos de cada, assim, está aberta a possibilidade de se gastar menos com as contratações.

concisão [...] andam longe das *polêmicas* e da *solidez* no vital exercício de espalhar o saber”.  
(Destaque meu).

Na mídia televisiva isso também se evidencia:

...a cobertura da mídia sobre ciência costuma ser promocional e favorecer a indiferença. Torna-se um assunto para consumo e entretenimento nas noites de domingo em vez de tema importante da agenda econômica e social. Um exemplo são as notícias sobre os programas espaciais, como a chegada da nave Cassini-Huygens a Saturno ou a exploração de Marte pelas sondas-robôs Opportunity e Spirit. Se o objetivo da Nasa não é bem compreendido, mas ainda assim apresentado de forma espetaculosa, não tem importância, pois se considera que os detalhes estão acima da compreensão do público. (FRANÇA, 2005: 43)

Assim, as controvérsias, as falhas nem sempre são dadas a saber. E o que fica é um perfume de cientificidade (Moirand, 1997: 41).

Temos, portanto, alguns efeitos da divulgação de conhecimento, sendo que não se pode esquecer que seus efeitos se dão em uma sociedade capitalista; na verdade, esse fato é constitutivo desses efeitos, o que acarreta a valorização da informação como mercadoria que dá visibilidade ao seu detentor, mesmo que essa informação seja incipiente.

Vimos, neste trabalho, que, na sociedade atual brasileira, os sentidos que circulam, materializados no impresso e no virtual, tendo o efeito de uma divulgação de saberes, colaboram na ratificação de uma determinada imagem do professor.

Isso ocorre porque o que poderia se dar, pela inscrição virtual, não acontece de maneira aprofundada, no caso da *Escola on-line*, ou seja, a construção dos links, enquanto um mecanismo discursivo, põe em movimento sentidos que falam de uma ciência como novidade e de um professor como leigo, marcando o incipiente e o simplista na posição do professor, negando sua condição de profissional capaz de conhecimento mais aprofundado.

Em termos teóricos, podemos dizer que o efeito de autoria do *site Escola On-line* poderia ser bem menos coincidente com o da *Revista Escola* impressa. Há um forte movimento de domesticação de heterogeneidade discursiva, de modo que o professor-leitor da revista impressa

possa se identificar com o professor-leitor do *site*. O meio mudou, mas o professor / cliente é, potencialmente, o mesmo.

Esse movimento coloca às vistas a eficácia ideológica da mídia virtual dominada por propriedades privadas, sendo seu funcionamento movido por interesses financeiros, em primeira instância, sendo que a instituição, ao disponibilizar o *site*, cria uma imagem de si como empresa responsável que faz algo pela educação e isso parece lhe bastar.

Assim, o apelo tecnológico da nova mídia – Internet – não é suficiente para transformar a imagem (pré-construída) do professor. E, muito provavelmente, não reside aí, na mídia, a saída para o professor. Entendo que o gesto necessário por parte do professor, no lugar de ficar à mercê do que a mídia decide circular, é fazer suas próprias perguntas, criando espaços de autoria. Sem dúvida, que esse gesto não se dá de forma isolada, sendo permeado, tocado pelas políticas educacionais vigentes.

É certo que uma mudança desse porte na política educacional em um sistema capitalista, cujos objetivos todos conhecemos, só pode se dar se acreditarmos que o próprio sistema gera condições para sua superação, como nos lembra Andery et al (2000: 435):

No âmbito das contradições internas próprias ao capitalismo, a ciência produz idéias que escapam ao quadro de submissão ao capital (...) e as ciências humanas, dada a especificidade de seu objeto de estudo, encontram-se em privilegiada posição no que se refere à produção dessas idéias”.

E é nesse sentido que, colocando-me como também responsável, espero contribuir mediante meu discurso – que não é individual, mas fruto de determinações histórico-sociais – para a construção dessas idéias, em um fazer coletivo.

## **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter Evangelista e Maria Laura Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: Zizek, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**; Nas trilhas do materialismo histórico. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ANDERY, M.A.P.A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, Unicamp. (19): 25-42, jul. / dez. 1990.

BAKHTIN, M.(Volishinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 2.306** de 19 de agosto de 1997.

- CASTELLS, M. **A era informacional**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. Lecteurs dans la longue durée: du codex à l'écran. In CHARTIER,R. (org.) **Histoires de la lecture** – um bilan des recherches. Paris, IMEC / Maison des Sciences de L'homme, 1995.
- CHAUÍ, M. A crise é um produto da mídia. Entrevista Explosiva. **Caros Amigos**. Ano IX, n. 104. São Paulo: Editora Casa Amarela, novembro 2005.
- DARNTON, R. Presidential Adress: an early information society: news and the media in Eighteenth-century Paris. **The American Historical Review**. 105.1 (2000). [www.historycooperative.org/journals/ahr/105.1/ah000001.html](http://www.historycooperative.org/journals/ahr/105.1/ah000001.html). Acesso em 11/10/05.
- EAGLETON, T. **Ideologia**. Uma introdução. Trad. Silvana Vieira; Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- FRANÇA, M.S.J. Divulgação ou jornalismo? In: VILAS BOAS, S. (org.) **Formação & Informação Científica**: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2005.
- GALLO. S.L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Unisul, SC: v.1, n.2. jan. / jun., 2001.
- \_\_\_\_\_. Plágio na Internet. In: MORELLO,R. (org.) **Giros na Cidade**: materialidade do espaço. Campinas, SP: Labeurb / Nudecri – Unicamp, 2004.
- GERALDI, C.M.G. ET AL.(Orgs.) **Cartografia do trabalho docente** – professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GERAQUE, E. Sistemas Ecológicos. In: VILAS BOAS, S. (org.) **Formação & Informação Científica**: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2005.

GREGOLIN, M.R.V. Apresentação. In GREGOLIN, M.R.V. (Org.) **Discurso e Mídia** – A cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.C. et al.(orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2a. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Príncipe Eletrônico**. Primeira Versão. 78. Campinas, SP: IFCH / Unicamp, 1998.

ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, v.3. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IVANISSEVICH, A. A mídia como intérprete. In: VILAS BOAS, S. (org.) **Formação & Informação Científica**: jornalismo para iniciados e leigos. São Paulo: Summus, 2005.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1999.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MALDIDIER, D. et al. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E.P.(org.) **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARIANI, B. Discurso e Instituição: a Imprensa. **RUA**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp – Nudecri. Campinas, SP, n. 5, março de 1999.

MENESES, M.A. **Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian**, Portugal. s/d.

MOIRAND, S. Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias. **Hermès** 21 – Sciences et Médias. Paris, CNRS, 1997.

MORELLO, R. Definir e linkar: em que sentido? In: ORLANDI,E.P.(org.) **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, Labeurb / Unicamp, 2003

\_\_\_\_\_. Política científica e linguagens da tecnologia. In: MORELLO,R. (org.) **Giros na Cidade: materialidade do espaço**. Campinas, SP: Labeurb / Nudetri – Unicamp, 2004.

MUSSALIM, F. Análise de Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v.2. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª. Ed. Campinas,SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_.**Discurso e Leitura**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Passando a Limpo).

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_.Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, E. (org.) **Produção e Circulação do Conhecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretação** - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto** – Formulação e Circulação dos Sentidos. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAVAM, R. Os divulgadores cordiais. **Maquinação**, n.1. São Paulo: LEU, out. 2004.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET,F.; HAK,T.(orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993 [1969].

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Vol. 19. Campinas, SP: jul./dez. 1990. [1982]

\_\_\_\_\_. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 [1983].

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso** – Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P (org.) **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET,F.; HAK,T.(orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. [1975]

PFEIFFER, C. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (org.) **Produção e Circulação do Conhecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, v.3. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMÃO, L.M.S. De areia e de silício: as tramas do discurso no livro eletrônico. *Especulo* – **Revista de Estudos Literários**. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em [www.ucm.es/info/especulo/numero31.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero31.html) . Acesso em 14/11/2005.

\_\_\_\_\_. Nós, desconhecidos, na grande rede. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Unisul, SC: v.5, n.1, jul. / dez., 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. A pesquisa na construção da universidade – Compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

SILVEIRA, E. M. Estruturalismo, linguagem e inconsciente. **Falla dos Pinhaes**. Espírito Santo de Pinhal, SP, v.1, n.1, jan. / dez. 2004.

SORJ, B. **Brasil@povo.com** – a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF: Unesco, 2003.

VILAS BOAS, S. (org.) **Formação & Informação Científica: jornalismo para iniciados e leigos**. São Paulo: Summus, 2005.

XAVIER, A.C.S. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese de Doutorado em Linguística, IEL, Unicamp, 2002.

*Sites consultados:*

**Glossário de Termos do Discurso**. Disponível em [www.discurso.ufrgs.br/glossario.html](http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html).

Acesso em 08/10/2005.

**Escola on-line**. [www.novaescola.com.br/](http://www.novaescola.com.br/). Acesso em 14 de maio de 2003.

**Editora Abril**. [www.abril.com.br/br/perfil/conteudo\\_43877.shtml](http://www.abril.com.br/br/perfil/conteudo_43877.shtml) . Acesso em 17/10/2005.

**Editora Abril**. [www.abril.com.br/arquivo/presskit05port.pdf](http://www.abril.com.br/arquivo/presskit05port.pdf) . Acesso em 17/10/2005.

*Revista Internet Business* de 01/2000. Disponível em [www.webajato.com](http://www.webajato.com). Acesso em 01/10/2005.

**PNAD-2004** (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios). Disponível em [www.teleco.com.br](http://www.teleco.com.br). Acesso em 08/11/2005.