



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**Programa de Pós-graduação em Letras: Teoria Literária e**  
**Crítica da Cultura**



**Adriene Aparecida Carvalho**

**NOS ENTREMEIOS DA DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DA(S)**  
**IDENTIDADE(S) DO PROFESSOR NO GÊNERO CHARGE**

**São João del-Rei**

**2019**



Adriene Aparecida Carvalho

**NOS ENTREMEIOS DA DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DA(S)**  
**IDENTIDADE(S) DO PROFESSOR NO GÊNERO CHARGE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Teoria Literária e Crítica da Cultura

Linha de Pesquisa: Discurso e Representação Social

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Dolores Fernandes Biavati

São João del-Rei

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C331e CARVALHO, ADRIENE APARECIDA CARVALHO.  
NOS ENTREMEIOS DA DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES  
DA(S) IDENTIDADE(S) DO PROFESSOR NO GÊNERO CHARGE /  
ADRIENE APARECIDA CARVALHO CARVALHO ; orientadora  
Nádia Dolores Fernandes Biavati BIAVATI. -- São João  
del-Rei, 2019.  
131 p.

Dissertação (Mestrado - Letras) -- Universidade  
Federal de São João del-Rei, 2019.

1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL/ENTRE-LUGAR/IDENTIDADE  
DOCENTE. I. BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes  
Biavati, orient. II. Título.

Adriene Aparecida Carvalho

Nos entremeios da docência: as representações da(s) identidade(s) do professor no gênero  
charge

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia Dolores Fernandes Biavati- UFSJ (Presidente)

---

Prof. Dr. Alex Mourão Terzi - IFSUDESTE/MG (Titular Externo)

---

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini - UFSJ (Titular Interno)

---

Prof. Dr. Luiz Manoel da Silva Oliveira  
(Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras)

São João del-Rei

2019

## AGRADECIMENTOS

*Em seu coração o homem planeja o caminho, mas o senhor determina os seus passos.  
(Provérbios, 16:9)*

E longe de parecer clichê ou jargão, digo com total consciência, que foi um presente tremendo de Deus o meu ingresso ao mestrado. Se não fosse da vontade dele, esse caminho nem teria se iniciado, ele foi o autor de todo o percurso, do início ao fim, mesmo que eu escrevesse mil linhas, ainda sim seriam insuficientes para agradecer o tamanho da sua bondade.

Agradeço também a minha mãe, que mesmo não entendendo muito bem os meus comentários teóricos, sempre com muita atenção e paciência, manteve-se atenta a todas as minhas falas e com o amor maior do mundo, dizia-me que eu ia conseguir. Também ao meu pai, que em alguns momentos, mostrou-me carinho e teceu um bom diálogo.

Ao meu esposo que amo tanto, agradeço a compreensão em todos os momentos que precisei me retirar para escrever e literalmente me enclausurar no quarto de estudos. Agradeço por todo o apoio e por me dizer sempre para não parar. Agradeço a tolerância em me ouvir por horas a fio falando de artigos, citações, dissertações, etc. Obrigada, amor...

À minha orientadora pelo grande apoio e por “ler e ver” em meus textos, muitas vezes, mais do que eu havia percebido. A minha completa admiração, não apenas pelos aspectos acadêmicos e profissionais, mas também pelo ser humano incrível que conheci. Minha eterna gratidão à professora Nádia.

Aos meus irmãos Adriano e Aelton pela infância partilhada e por tudo que aprendemos e ainda aprenderemos juntos.

Aos amigos tão presentes que sempre foram para mim importantes pilares de vida: Fernanda, Karina, Carol, Claudir, Rose, Osmério e Misael, quanta gratidão...

Em especial também agradeço à Noêmia, amiga querida, que conheci no mestrado. Pelas nossas trocas de “figurinhas”, pelos anseios compartilhados e por todas as mensagens no “whats” que tanto serviram de apoio para continuarmos.

Agradeço também a professora Eliana Tolentino por ter me mostrado numa disciplina na graduação que poderia seguir horizontes mais longínquos. Obrigada por todas as vezes que pude ouvir “Professora feliz”!

À Ana Cláudia Senna cumprindo o que um dia eu disse que faria se eu entrasse no mestrado: agradeceria pelo total desprendimento e por ter sido por ela, o meu primeiro contato com um artigo acadêmico.

À querida Miriane, amiga que pude conviver ainda mais com a jornada do mestrado. Também sem ela eu não teria conseguido terminar este trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelos debates e confidências e pelos prazerosos cafés na cantina no horário do intervalo. Saudade desses momentos.

Aos professores do mestrado, pelas discussões durante as disciplinas cursadas e pelas contribuições para minha formação acadêmica.

Aos examinadores da qualificação e da defesa, Prof. Dr. Edmundo Gasparini, Prof. Dr. Alex Terzi e Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dylia Lysardo-Dias pelas valorosas contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

A Capes pelo incentivo às pesquisas e trabalhos acadêmicos e por se colocar como fomentadora de novas descobertas.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (PROMEL), meu modesto agradecimento pela assistência prestada e por ter sido nosso apoio acadêmico ao longo desses dois anos.

E a todos aqueles que por motivo de espaço textual ou até mesmo por alguma distração do momento, eu não tenha citado aqui, meu terno agradecimento, a esses que mesmo sem “nome” foram importantes e colaboraram para que esse sonho se realizasse.

Na esteira de todos os pós-algum ismo, estamos vivendo um tempo em que se exercita uma forma de pensar que, afastando-se criticamente dos modelos totalizantes, dá mais atenção à dispersão, à pluralidade, à heterogeneidade, à polissemia, à descontinuidade, ao vivido. (Carlos Alberto Faraco)

[...] o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, ao meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior. (Michel Pêcheux)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a caracterização e a reflexão sobre as representações de professor postas em charges brasileiras, representações discursivas que retratam práticas sociais e profissionais desse profissional posto em um gênero particular. Nota-se que o professor representado desempenha um conjunto diversificado de tarefas que, em alguma medida, seriam incompatíveis entre si, ou dito de outro modo, atividades outras que o tomam no exercício da docência. Dessa forma, tendo abstraído as postulações teóricas da Análise do Discurso Francesa e de conceitos advindos das Ciências Sociais e dos Estudos Culturais, partimos, então, do pressuposto de que as charges selecionadas para essa pesquisa representam o professor ora reafirmando práticas comuns a sua atuação profissional, ora assumindo e reformulando outras, numa tensão contínua entre estabilização/ressignificação. A pesquisa apontou para o que chamamos de o *professor do entre-lugar*, um ser multifacetado que habita entremeios sociais no seu próprio exercício profissional, habita os espaços fronteiriços do imprevisto, mas também da manutenção de estabelecimentos previstos e sedimentados socialmente.

**Palavras-chave:** Discurso. Representação. Identidade. “Professor do Entre-lugar”.

## ABSTRACT

The objective of the present work is the characterization and the reflection over the teacher's representations in Brazilian's cartoons, discursive's representations that portray sayings and social practices of this professional in a particular gender. It is noted that the representation of the teacher plays a diversified set of tasks that, to some extent, would be incompatible with each other, or in other words, different activities that are made in the exercise of teaching. Thus, having abstracted the theoretical postulations of French Discourse Analysis and concepts from the Social Sciences and Cultural Studies, we start from the assumption that the cartoons selected for this research represent the teacher sometimes reaffirming practices common to their professional performance, other times assuming and reformulating others activities, in a continuous tension between stabilization/resignification. The research pointed to what we call the *between-place teacher*, a multifaceted being who inhabits social environments in his or her own professional practice, inhabits the frontier of the unforeseen, but also of the maintenance of establishments planned and socially settled.

**Keywords:** Discourse. Representation. Identity. "Between-place teacher".

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: “A arma para a professora” .....                                     | 53  |
| Figura 2: “Pisar ou não pisar na sala?” .....                                  | 63  |
| Figura 3: “Dever de casa” .....  | 69  |
| Figura 4: Está presente o “38” .....   | 73  |
| Figura 5: CHARGE 1 (CH-1): O RESPONSÁVEL PELO RENDIMENTO ESCOLAR.....          | 80  |
| Figura 6: CHARGE 2 (CH-2): O PROFESSOR QUE LITERALMENTE SE “ENQUADRA”<br>..... | 85  |
| Figura 7: CHARGE 3 (CH-3): O PROFESSOR “HARD” .....                            | 87  |
| Figura 8: CHARGE 4 (CH-4): ACESSANDO A TAREFA .....                            | 88  |
| Figura 9: CHARGE 5 (CH-5): O PROFESSOR QUE GANHA O PRESENTE.....               | 92  |
| Figura 10: CHARGE 6 (CH-6): O VALOR DO ZERO.....                               | 94  |
| Figura 11: CHARGE 7 (CH-7): PESANDO A NOTA .....                               | 95  |
| Figura 12: CHARGE 8 (CH-8): CALA A BOCA, PROFESSOR!.....                       | 97  |
| Figura 13: CHARGE 9 (CH-9): DE CASTIGO, PROFESSOR! .....                       | 98  |
| Figura 14: CHARGE 10 (CH-10): MÃOS AO ALTO, PROFESSOR!.....                    | 99  |
| Figura 15: CHARGE 11 (CH-11): ERA UMA VEZ UMA MAÇÃ... ..                       | 102 |
| Figura 16: CHARGE 12(CH-12): UM COFRINHO PARA A SALA.....                      | 103 |
| Figura 17: CHARGE 13 (CH-13): “NOTAS” BAIXAS.....                              | 104 |
| Figura 18: CHARGE 14 (CH-14): O POLITICAMENTE (IN)CORRETO .....                | 106 |
| Figura 19: CHARGE 15 (CH-15): NO “QUADRO” DA MODERNIDADE.....                  | 109 |
| Figura 20: CHARGE 16 (CH-16): DEFININDO FORMATOS .....                         | 110 |
| Figura 21: CHARGE 17 (CH-17): A SUPERLOTAÇÃO .....                             | 113 |
| Figura 22: CHARGE 18 (CH-18): NÃO FALTEM À CHAMADA .....                       | 114 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>12</b> |
| <br>   |           |
| <b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>15</b> |
| 1.1 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: UM HORIZONTE PARA A PESQUISA..                                     | 15        |
| 1.2 O DISCURSO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....  | 19        |
| 1.3 CATEGORIAS PARA REFLEXÃO E ANÁLISE.....  | 22        |
| 1.3.1 As condições de Produção do Discurso.....  | 23        |
| 1.3.2 A Formação Discursiva.....   | 25        |
| 1.3.3 A Memória Discursiva.....  | 27        |
| 1.3.4 Processos Parafrásticos e Polissêmicos.....  | 29        |
| 1.3.5 A Representação Social (sócio-discursiva) .....  | 31        |
| 1.3.6 Identidade(s) .....  | 36        |
| 1.3.7 Entre-lugar(es) e entremeios sociais .....   | 39        |
| <br>   |           |
| <b>2. PELOS ENTREMEIOS DA DOCÊNCIA .....</b>   | <b>43</b> |
| 2.1 O PROFESSOR MULTIFACETADO QUE SE REINVENTA E REINVENTA SUAS PRÁTICAS.....                          | 43        |
| 2.2 O ESPAÇO SOCIAL DA SALA DE AULA COMO AMBIENTE PARA SE PENSAR OS DESLOCAMENTOS DE IDENTIDADES ..... | 46        |
| 2.3 ATRAVESSAMENTOS DE DISCURSOS DIVERSOS EM SALA DE AULA .....  | 50        |
| 2.4 IDENTIDADES QUE SE (RE)CONFIGURAM PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA SALA DE AULA .....                 | 55        |
| <br>   |           |
| <b>3 O GÊNERO CHARGE E SUA PARTICULARIDADE SÓCIO-DISCURSIVA.....</b>                                   | <b>60</b> |
| 3.1 A NATUREZA SÓCIA DISCURSIVA DAS CHARGES – HUMOR E IRONIA.....                                      | 62        |
| 3.2 A CHARGE COMO MECANISMO PARA REPRESENTAÇÕES .....  | 67        |
| 3.3 AS CHARGES NO AMBIENTE VIRTUAL .....   | 70        |
| 3.4 <i>E ELA DIZ, SEM DIZER</i> : OS NÃO-DITOS E OS IMPLÍCITOS DAS CHARGES .....                       | 73        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4 DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....</b>                                      | <b>77</b>  |
| 4.1 BLOCO TEMÁTICO 1: O PROFESSOR E A FAMÍLIA .....   | 80         |
| 4.2 BLOCO TEMÁTICO 2: O PROFESSOR E AS MÍDIAS DIGITAIS .....  | 84         |
| 4.3 BLOCO TEMÁTICO 3: O PROFESSOR E VIOLÊNCIA DENTRO DE SALA .....  | 91         |
| 4.4 BLOCO TEMÁTICO 4: O PROFESSOR E AS REPRESSÕES .....   | 97         |
| 4.5 BLOCO TEMÁTICO 5: O PROFESSOR E AS QUESTÕES SALARIAIS.....  | 101        |
| 4.6 BLOCO TEMÁTICO 6: O PROFESSOR E AS QUESTÕES SÓCIO POLÍTICAS E<br>ÉTICO-MORAIS .....                     | 106        |
| 4.7 BLOCO TEMÁTICO 7: O PROFESSOR E O ENSINO “MECANIZADO” .....   | 108        |
| 4.8 BLOCO TEMÁTICO 8: O PROFESSOR E AS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES  | 112        |
| 4.9 UM CONTÍNUO DE REPRESENTAÇÕES – ALGUNS APONTAMENTOS .....   | 116        |
| 4.10 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O QUE DIZ E O QUE PARECE DIZER DAS<br>REPRESENTAÇÕES POSTAS NAS CHARGES ..... | 117        |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>124</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>128</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de analisar a particularidade discursiva de charges brasileiras produzidas por diferentes chargistas que representam a figura do “professor”, em relação as suas práticas sociais/profissionais e no exercício delas. Desse modo, partindo da materialidade verbo-visual que compõe nosso objeto no específico gênero, tentamos descrever os movimentos sócio-discursivos que perpassam tal material em âmbitos específicos, na prática discursiva em que cada vez mais charges circulam no contexto virtual.

O foco principal da pesquisa é, pois, a captação de movimentos discursivos/representativos que reforçam a fragmentação/dispersão de uma identidade profissional, e como implicações desse fenômeno, tentamos caracterizar – adaptando o conceito de entre-lugar de Bhabha (1998), observando discursivamente essa relação no aporte profissional do professor caracterizado nas charges – um novo profissional na modernidade tardia: *o professor do entre-lugar*. Mostramos ainda nesse trabalho que a fragmentação da identidade docente se dá basicamente por meio da Paráfrase e da Polissemia, tomando um *corpus* exemplificativo, portanto não generalizável, que circula na internet.

A reflexão e análise não pretendem de nenhum modo colocar rótulos ou denominar tipos de identidades, pretendem sim, a partir de a citada materialidade aprofundar em questões que tangem ou evidenciam aspectos da prática docente que não se definem propriamente, ou seja, estão em constante reformulação, adaptação e ressignificação, e ainda ressaltar os possíveis sentidos que se delineiam a partir dos discursos sobre dadas práticas profissionais docentes.

Nesse sentido, tentamos articular as representações sócio-discursivas que estão sendo engendradas nas charges às práticas sociais e profissionais, que de modo comum, são esperadas que sejam atribuídas aos professores. Dito de outra maneira, buscaremos investigar os desdobramentos que estão surgindo sobre a figura do professor a partir daquilo que é representado socialmente sobre a profissão docente, a imagem social do professor, o seu papel de ensinador, e outros papéis e posturas que fogem ao convencionalmente esperado dentro dos protocolos sociais, realçados por meio do gênero em questão.

Assim, trabalharemos as charges buscando as significações construídas em relação ao sujeito professor, efeitos de sentido que projetam a identidade profissional e

seu fazer docente, por um viés discursivo. Acreditando que o objeto em questão possa retratar certo “julgo social” sobre a figura do professor, o que para nós será importante analisar buscando um embate discursivo entre o que se mantém como cristalizado e tradicional, e o que se constrói e se ressignifica em relação à identidade profissional docente.

Nossas principais ações para pesquisa (dentre outras que poderão surgir com o aprofundamento da análise) são:

- Caracterizar esse profissional na modernidade tardia, considerando os efeitos de sentido que caracterizam o professor do *entre-lugar* que se reconfigura, como ele se reinventa e desempenha práticas originárias de outras instituições em práticas representadas no gênero em análise;
- Analisar se o professor representado em charges do *corpus* se caracteriza conforme o discurso do professor do *entre-lugar*, indicando se essa reconfiguração acompanha o modo de representar tal identidade, já que o gênero se dá a partir do cômico e da crítica;
- Identificar embates sócio-históricos que nos fazem pensar as características de práticas docentes que se convencionalizaram por uma espécie de *status quo* da profissional e práticas docentes que se ressignificam pela instabilidade e improbabilidade dos fatos sociais e, portanto, dos discursos;
- Avaliar os possíveis desdobramentos do caráter de dispersão/fragmentação e implicações da identidade docente destoando de aspectos que a assinalam como unidade/homogeneidade.

Desse modo, o primeiro capítulo abarca questões voltadas às filiações teóricas e as escolhas de categorias analíticas, configurando-se como um capítulo predominantemente teórico; no segundo capítulo buscaremos problematizar e contextualizar as noções de identidade profissional na modernidade tardia, pensando as atuais conjunturas de salas de aula, e como a(s) identidade(s) são (re)configuradas a partir de representações sócio-discursivas; no terceiro capítulo abordaremos especificamente as particularidades do gênero charge. Tomamos o espaço para relacionar as características do gênero discursivo às construções caricaturescas e idiossincráticas postas sobre a figura do profissional docente e suas implicações para uma análise discursiva; no quarto capítulo destinamos exclusivamente às operações

analíticas, à busca de respostas às questões levantadas no decorrer da pesquisa, e apurações de resultados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: UM HORIZONTE PARA A PESQUISA

Dentre várias teorizações que poderíamos recorrer para conceituar a Análise do Discurso Francesa (ADF), cogitamos pontuá-la, assim como propõe Orlandi (2003), como uma disciplina de entremeios e interpretação, constituindo-se no trabalho contínuo e constante das contradições teóricas, sócio-historicamente marcadas, entre diferentes regiões do conhecimento. Discorremos sobre tais regiões, considerando que são partes componentes do que podemos chamar de quadro epistemológico da disciplina.

No que concerne à Linguística, nota-se nos levantamentos de Pêcheux, ainda na Análise Automática do Discurso, uma nítida filiação aos pressupostos saussurianos, principalmente no que diz respeito às considerações feitas sobre a Língua. Saussure (2012)<sup>1</sup> considerou em muitos momentos a língua como um sistema, um sistema que precisava funcionar (diferente do que ele considerou sobre a fala) coletivamente para a sociedade.

E nesse sentido, Pêcheux (2010) concorda com Saussure (2012), de uma forma até um tanto quanto estrutural, naquele momento, concebe a língua como um “fundo invariante”. Assim, o autor afirma que:

O deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* [...] Para pensar o objeto da linguística, não se deve procurar o que cada parte *significa*, mas *quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não. (PÊCHEUX, 2010, p. 62, grifo do autor)

Nesse sentido defendido por Pêcheux (2010), a língua é evidenciada como uma base, não muito diferente do que Saussure (2012) considerou como um “sistema”. Ela, então, comporta um conjunto de regras que podem ser reconhecidas socialmente, as quais seriam as responsáveis pelo desenvolvimento dos processos discursivos. Assim, na presente pesquisa, toma-se a língua, ou melhor, a linguística enquanto campo teórico, como um dos elementos que compõem a ADF. Dela, parte a palpabilidade de uma

---

<sup>1</sup>Versão reeditada dos manuscritos originais, postumamente publicados, que compuseram o Curso de Linguística Geral de Saussure.

materialidade própria e necessária aos movimentos analíticos, contudo sua função não é apenas a de delimitar a especificidade material de um sistema, mas a de afirmar a opacidade e a heterogeneidade da linguagem tomando as ideologias para compreender os caminhos e os efeitos de sentido dessa opacidade, o que se esconde e o que se mostra.

O sujeito não tem condições de fugir aos deslizos e aos efeitos de sentido que são constitutivos da linguagem, e a linguística deixa um “campo em aberto”, como frisou Pêcheux (2010), deixando de responder questões como, “O que quer dizer esse texto?” (PÊCHEUX, 2010, p. 63); “Que significação contém esse texto?” (PÊCHEUX, 2010, p. 63). O campo deixado descoberto pela linguística fica sendo então o da “constituição dos sentidos” o que reforça que apenas a linguística e a materialidade não dizem por si só, não são totalidade, mas partes de um processo discursivo. (PÊCHEUX, 2010)

Em relação à psicanálise, podemos dizer que a teoria psicanalítica lacaniana, apesar de presente nos trabalhos pecheutianos, não foi explicitamente citada dentro de um quadro teórico como componente constitutivo, contudo sua presença pode ser notada, mesmo que tangencialmente em afirmações colocadas pelo autor e por Fuchs no quadro epistemológico geral da Análise do Discurso (AD):

Ele [o quadro epistemológico] reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A linguística, 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. E Pêcheux acrescenta: “Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 160).

Pêcheux buscou na Psicanálise questões que poderiam constituir uma relação entre a ideologia e o inconsciente:

[...] não podemos mascarar por meio de fórmulas a ausência, cujo peso é grande, de uma articulação conceptual elaborada entre ideologia e inconsciente: estamos ainda no estágio dos “vislumbres” teóricos penetrando a obscuridade; e o presente estudo limitar-se-á a designar certas conexões, cuja importância pode ter sido subestimada, sem pretender, de modo algum, colocar verdadeiramente a questão mesma que governa a relação entre essas duas categorias. Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas e funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas” [...] nas quais se constitui o sujeito. (PÊCHEUX, 2009, p. 152-153,.)

Em alguma medida, podemos refletir sobre uma forma de “dispersão” às determinações ideológicas. O autor considerou que tanto o inconsciente como a ideologia “velam” sua existência na constituição do sujeito e dos sentidos, forjando um meio de atenuar a consideração althusseriana de interpelação total dos indivíduos. No texto *“Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”*, Pêcheux (2009) é efusivo ao dizer e reconhecer que há sim uma falha na interpelação ideológica: “Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas”. (PÊCHEUX, 2009, p. 301). E dentro dos pressupostos do autor, acreditamos que a psicanálise vem mostrar justamente que os lapsos, os deslizos, os atos falhos, os deslizamentos e os apagamentos são tão constitutivos do sujeito e dos sentidos como a ilusão de uma interpelação ideológica total.

Para este trabalho, focalizamos o Materialismo Histórico<sup>2</sup>, considerando a leitura que Pêcheux fez de Althusser, e este de Karl Marx. Nesse sentido, o materialismo histórico rompe em alguma medida com questões até então pautadas apenas no mundo das ideias, das concepções idealizadas, das filosofias utópicas (filosofias clássicas que consistiam em apenas interpretar subjetivamente o mundo) e parte para a busca da concretude material, dos fatos históricos, da análise dos acontecimentos reais de uma sociedade.

Os ideais marxistas, além de uma teoria de base econômica, permitem o estudo das formações sociais e suas estruturas, com sujeitos reais determinando suas formas de existência a partir de condições materiais que lhes são dadas. A realidade dos fatos, a existência de uma classe dominante e uma dominada, a configuração sistemática do proletariado, as bases superestruturais, as constantes lutas de classe, são elementos, que de modo geral, podem sintetizar os pilares da seara marxista.

A ideologia<sup>3</sup> dentro das proposições marxistas é uma espécie de reguladora da ordem e da submissão. Em outras palavras, ela obedece a um jogo de poder, em que o

---

<sup>2</sup>Não é interesse dessa pesquisa esmiuçar elementos do Materialismo Histórico, mas sim, roçar em partes que justificam sua importância como um dos componentes da Análise do Discurso Francesa.

<sup>3</sup>A ideologia aqui tratada se refere estritamente aquela considerada pelos ideais marxistas e posteriormente complementada por Althusser, noção importante a se citar quando de postulações sobre o materialismo histórico. Na ADF, de outro modo, a ideologia é vista como pontua Orlandi (1998, p. 48): “A ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com alíngua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique”. Citação retirada da obra *“Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico”*, 1998, p. 48.

dominante impõe e determina aos dominados o que deve seguir, ou seja, as ideias da “classe dominante” serão as “ideias dominantes”, ou seguindo a ordem hegemônica. Os que detêm condições materiais podem também deter as condições ideológicas, e fazer com que essas sejam disseminadas. Althusser (1985) não muito distante dessa concepção, também coloca que as classes dominantes geram mecanismos para reprodução das condições ideológicas, materiais e políticas, concebendo, então, a ideologia como representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Porém, postula-a centrada nos Aparelhos Ideológicos de Estado<sup>4</sup>, através deles, criam-se as condições necessárias para reprodução das relações de produção, ou seja, forjam-se elementos que continuarão os sistemas de produção/reprodução.

Assim, baseado nos pressupostos do Materialismo Histórico e dos estudos iniciais de Althusser (1985), Pêcheux (2010), de certa forma, é influenciado teoricamente, e concebe a língua como um elemento material, como uma base invariante como já pontuamos sobre a influência saussuriana, mas também uma base material atravessada pela ideologia. Se o estudo da ideologia deve ser dado a partir de suas materializações, a linguagem é um dos meios no qual a ideologia pode ser identificada. Essa noção possibilitou a Pêcheux a superação de um estudo da língua como “estrutura fechada, concebida como objeto científico, amputada do social, higienizada de qualquer relação com situações concretas” (CALVACANTE, 2012, p. 290).

Esse pensamento linguístico, essencialmente vinculado com a questão do sentido, está diretamente ligado à figura de Michel Pêcheux (MALDIDIER, 2003), e configura-se a partir dos três elementos já citados anteriormente: a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. É pelos questionamentos formulados a esses domínios disciplinares do século XX – a linguística, o marxismo e a psicanálise – que se constitui o campo da Análise de Discurso Francesa, uma disciplina de entremeios, de interpretação/compreensão, pensando a linguagem nas relações de diferença das propriedades teóricas destas disciplinas, buscando observações que se configuram no cerne da produção de sentidos.

---

<sup>4</sup>Nas considerações de Althusser (1985), algumas instituições com organização e prática se estabelecem também como Aparelhos Ideológicos ou Repressivos de Estado.

Chamo de entremeio essas formas de disciplinas que não são, ao meu ver, interdisciplinares. Elas não se formam entre disciplinas, mas nas suas contradições. A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. (ORLANDI, 2003, p. 24-25).

Esse entremeio que é parte constitutiva da ADF coloca os três campos de estudo não como complementares um do outro, mas imbricados para a constituição de uma área do saber. Orlandi (2003) coloca tal relação como necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer, entre a materialidade e a exterioridade. A Análise do Discurso concebida segundo esse arcabouço teórico configura-se para além de uma disciplina, para além de mais uma doutrina linguística, e mais que uma teoria das ciências sociais. Ela pode ser considerada como uma forma de interpretar e de compreender os movimentos do cotidiano, os acontecimentos e os fatos histórico-sociais, e mais, um meio de possibilitar aos sujeitos as condições de construir sentidos e de serem construídos por ele. O sujeito biológico cede espaço para o sujeito social, marcado pelas tensões, pelos conflitos, pelos antagonismos e pelos papéis sociais que ocupa numa determinada esfera da sociedade.

## 1.2 O DISCURSO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Antes de adentrar às teorizações específicas de como é considerado o discurso dentro dos pressupostos teóricos da AD, pensamos em buscar em Saussure (2012) algumas contribuições importantes no campo da Linguística sobre a dicotomia Língua e Fala, com o objetivo de tentar pontuar o discurso como um entremeio a esses dois conceitos.

Ferdinand de Saussure (2012) em seu *Curso de Linguística Geral*<sup>5</sup> separa em níveis de análise e funcionamento a língua (*langue*) da fala (*parole*). Segundo o autor, a Língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la; a fala por sua vez é a parte individual de um sistema, formada por um ato individual de caráter infinito, ato individual de vontade e inteligência. Saussure (2012) postula ainda a língua como uma espécie de sistema funcional, um sistema organizado e reconhecido pelos sujeitos; diferentemente da fala que não comporta uma sistematicidade, pois se conjuga no nível do individual, com influência de outros fatores

---

<sup>5</sup>Segundo relatos e documentos, a primeira versão da obra foi publicada postumamente em 1916. Outras versões foram republicadas ao longo dos anos, como a que usamos para este trabalho.

que não os linguísticos. Assim, a Linguística estaria concentrada, nas palavras do autor, “no lado social e no lado individual, sendo impossível conceber um sem o outro”. (SAUSSURE, 2012, p. 16)

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2012, p. 22)

Parte dessa noção, as considerações feitas por Pêcheux (2010) acerca do discurso. A partir das polaridades criadas, em alguma medida, pelo *Curso* de Saussure, o autor tenta definir o discurso no entremeio, no nível do possível do dizer, na possibilidade de articular em um mesmo movimento língua e fala. Segundo Pêcheux (2010), seria

um nível intermediário entre a singularidade individual [a fala] e a universalidade [a língua], a saber, o nível da particularidade que define ‘contratos’ lingüísticos [sic] específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos (PÊCHEUX, 2010, p. 74).

Dessa forma, o discurso se mostra, então, como uma instância da linguagem, entre a língua e a fala que agita as filiações sócio-históricas, constituindo efeitos de sentido. Além de incitar mobilização direta nos sujeitos que se submetem às condições ideológicas das mais variadas formações sociais. Contudo, cabe destacar, como aponta Gasparini (2015), a delimitação feita por Pêcheux no que concerne à base invariante de um sistema.

O fundo invariante da língua se refere fundamentalmente à sintaxe como fonte de coerções universais. Portanto, a perspectiva de um fundo invariante mobiliza a língua em seu funcionamento sintático. Para estudar os processos de produção do discurso, atingindo assim o nível da particularidade do discurso, da constituição dos sentidos, é imprescindível tomar como base a língua. Em outras palavras, a língua na condição de fundo invariante torna-se um elemento fundamental na abordagem dos processos de produção do discurso. (GASPARINI, 2015, p. 65)

Em outro lugar, Orlandi (2005) coloca que uma mesma sentença linguística submetida a diferentes locutores, a diferentes condições de produção, e a diferentes formações discursivas e ideológicas, podem configurar e engendrar sentidos outros, ou seja, podem fazer surgir diferentes percepções de sentido de uma mesma construção linguageira.

Para nós, talvez fique mais claro pensar que as delimitações de um sistema, da língua ou do discurso não se faz somente pelas regularidades das regras sintáticas ou gramaticais, mas pelo movimento dinâmico a que a linguagem está submetida. Os movimentos que observamos são contrariamente movimentos irregulares, causados pelos deslizamentos, pelas falhas e pelos escapes. Concordamos com uma base “invariante” que paradoxalmente tenha a possibilidade de variar a partir dos impactos ideológicos, históricos e sociais de um sistema.

E ainda sobre o discurso, Pêcheux (2009) o definiu também como “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (PÊCHEUX, 2009, p. 191). O linguístico não é o que estabelece o discurso, ele é uma de suas condições. Dentro dos pressupostos do autor, não há possibilidade de se pensar uma materialidade linguística que não esteja articulada com o histórico, com o social e com o ideológico. História, ideologia e sociedade são formações intercondicionadas no discurso, e são essas as possibilidades de se presumir o funcionamento discursivo de uma estrutura linguística, em outras palavras, a língua está materializada na história, na ideologia e no social, ao passo que esses mesmos elementos se manifestam na língua.

Em outro momento, Pêcheux (2010) cogitou o discurso como “efeito de sentidos entre destinador e destinatário” (PÊCHEUX, 2010, p. 81). Alguns críticos da época aproximaram a afirmação do autor aquela feita por Jakobson sobre a teoria da comunicação, que previa um estabelecimento de um código a ser emitido por um emissor e decodificado por um receptor. Apesar da grande contribuição dada pelo pensador russo às análises estruturais da linguagem, sua teoria muito se distancia a de Pêcheux.

Quando o filósofo francês formula a ideia “efeitos de sentidos entre destinador e destinatário”, há uma complexidade nessa mínima afirmação. Pensemos no *corpus* desse trabalho, o conteúdo veiculado em sua produção precisa considerar o “o que” e o “para quem” está sendo direcionado, além de ponderar o meio, o tempo, o espaço e o momento sócio-histórico de sua produção, para que as charges que retratam a figura do professor em sala de aula, possam, numa dada situação de interação, construir sentidos. Diríamos, então, que se cria um espaço, uma lacuna entre o destinador e o destinatário, tais que só serão preenchidos com os sentidos que podem ser formados entre eles. Contudo, algo pode falhar e os espaços permanecerem vazios. A completude ou a incompletude de um sistema não dependem apenas dos sujeitos que participam e interagem, é necessário ainda relacionar esse movimento às condições de produção a

que o todo complexo está submetido, para verificar como são forjados os efeitos de sentido.

Destaca-se ainda o posicionamento de Orlandi (2005), quando a autora aborda que as determinações externas e a relação com a exterioridade promovem as configurações do funcionamento de um discurso. Nas palavras da pesquisadora:

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para explicitarmos suas regularidades, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, pois o repetível, a nível do discurso é histórico e não formal (ORLANDI, 2005, p. 29).

Percebemos então, que a tecitura do discurso se conjuga a partir de condições sociais e históricas próprias, de acontecimentos, de fatos que se tornam possíveis pela própria impossibilidade e falhas dos sistemas, pelas mais variadas perspectivas de formações de sentidos que se engendram na concretude das formações sociais, pelo constante “tornar-se” do contato com o ideológico e pela materialidade linguística das estruturas. Determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, o que Pêcheux (2010) chamou de um sempre “já-ali”, o que prescreve sua existência é a condição de sua “já-existência”, de alguma maneira o discurso é uma configuração de discursos outros que ecoam e promovem novos outros. É pensando nessas (im)possibilidades que acreditamos – e reafirmamos nossa hipótese – de que as charges selecionadas para essa pesquisa seguem a “já-existência” dos discursos, mas também, em alguma medida, formam outros delineamentos para mostrar as facetas dos “tornar-se”.

### 1.3 CATEGORIAS PARA REFLEXÃO E ANÁLISE

Optou-se, então, pela ADF como principal norteadora teórica desse trabalho, não apenas pelo fato dessa linha considerar o sujeito constituído às vias do discurso, mas também por ser ela uma disciplina de entremeios, que situa os dizeres a partir de condições dadas, que considera o dito e o não dito, que constrói e reconstrói sentidos. Desse modo, acreditamos que as categorias definidas para esse estudo, quais sejam: Condições de Produção, Formação Discursiva, Memória Discursiva, Paráfrase e Polissemia, abaixo elencadas, componentes desse quadro epistemológico, juntamente com categorias advindas dos estudos culturais, apresentar-se-ão como elementos válidos para uma análise que objetiva averiguar as implicações e os efeitos de sentidos sobre a

identidade profissional docente, representadas em charges brasileiras no formato de “figura/professor”.

### 1.3.1 As condições de Produção do Discurso

Discorreremos sobre pontos que para o presente trabalho, em alguma medida, regulam a produção de discursos, especialmente discursos da mídia e chargísticos sobre o professor. O termo “regular” não remete a dogmas de coerções ou regras linguísticas, mas assinala regularidades para as *condições de produção* a que todo discurso está submetido, e são elas que colaboram para a determinação dos sentidos que são formados.

As condições de produção foram inicialmente pensadas por Pêcheux (2010) como a condição dada do discurso e do dizível, assim segundo o autor:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas. [...]. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. (PÊCHEUX, 2010, p. 77)

Dessa forma, a partir do que Pêcheux (2010) esboça, pensamos – e é próprio mesmo do que propõe a ADF – pensar nos desdobramentos dos dizeres, ou melhor, “como” um dito é dito. O *como* engendra saberes outros, considera a materialidade discursiva sendo operada a partir de um lugar determinado no tempo e no espaço e por um sujeito social.<sup>6</sup>

Para ilustrar, pensemos no professor dentro da sala de aula. Imaginemos que o professor X emitiu a seguinte sentença: “*Vocês serão cobrados no fim do semestre.*” Mesmo partindo de uma sentença descontextualizada, podemos supor que a cobrança se refira a questões de notas e avaliações. A nossa hipótese só se justifica dessa forma, se levarmos em consideração as condições de produção desse discurso. Consideramos para tal um espaço determinado, a sala de aula, um sujeito professor, ocupando um lugar social específico, e exercendo relações desiguais de poder em relação ao aluno, tendo-os como interlocutores e o momento de sua enunciação corresponde com seu papel social

---

<sup>6</sup>Na perspectiva da ADF, o sujeito é concebido como um sujeito social, dotado de inconsciente e ideologia, o que faz com que não seja nem fonte e nem a origem dos sentidos na medida em que se submete a língua.

naquele momento, repercutindo no modo como as atividades devam ser “cobradas”, conforme se vê na expressão “fim de semestre”.

Distintamente seria, se a mesma sentença supracitada fosse pronunciada por um comerciante aos seus clientes num balcão de negócios, ou por um técnico de futebol à sua equipe, ou até mesmo por um padre no momento de sua homilia. Em outras palavras, a cada vez que tal sentença for enunciada incorrerá em condições de produção específicas que a farão significar de maneira particular.

Assim, o sujeito do discurso não controla os sentidos e as possibilidades enunciativas do seu próprio dizer, pois há variáveis significativas que entram em jogo nas condições de produção, como os sujeitos em interações nas formações sociais e as contingências. O sujeito ocupa um lugar social específico e a partir dele enuncia, sempre inserido num momento histórico que lhe permite determinadas inserções discursivas e não outras. De acordo com Mussalim (2009, p. 110): “o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (conceito laciano de sujeito para a AD), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa”.

O sujeito não compreende de forma consciente as condições de produção do próprio discurso, e a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação social à qual está submetido. Segundo Orlandi (2012), as condições de produção de um discurso incluem os sujeitos, a situação discursiva (as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato; o contexto sócio-histórico-ideológico, o pré-construído. O contexto imediato e o sócio-histórico-ideológico estão separados a fim de exposição, pois na prática discursiva eles são indissociados e está o tempo todo imbricado. “Em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI, 2012, p. 15).

Assim, entendemos que as Condições de Produção do discurso determinam o *como* do discurso, ou seja, como será delineado o sentido a partir dos mecanismos que o operam, quais sejam: sujeitos, situação, já-ditos. É possível, a partir de certos enunciados, em diferentes épocas e lugares, determinar as condições e possibilidades de discurso integradas por certos enunciados proferidos. Dessa forma, as condições de produção abarcam essencialmente os sujeitos e a posição social, já que as palavras,

como afirmam Pêcheux e Fuchs (2010), significam conforme as formações ideológicas<sup>7</sup> e as posições sujeito, ligadas aos *já-ditos* presentes no discurso e inseridas em diferentes formações discursivas, tornando-se significativo num determinado contexto sócio-histórico e compreendida por uma comunidade discursiva.

### 1.3.2 A Formação Discursiva

A obra *Arqueologia do Saber* de Foucault (1997) foi o lugar onde se cunhou e definiram-se conceitos como Formação Discursiva. Tendo por base a “constatação” da existência dos processos de descontinuidade e da dispersão enunciativa, o objetivo que perpassa todo o *Arqueologia* será uma busca pelo entendimento de como certos campos complexos do conhecimento puderam tomar forma e existir enquanto tais. (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

A noção de Formação Discursiva (doravante FD) é colocada por Foucault (1997) na segunda seção de sua obra. Pode ser pensada como uma espécie de prática que cria uma relação do discurso com os níveis materiais de determinada realidade. Assim, segundo o autor, a FD é então,

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p. 43).

Dentro do quadro teórico da ADF, o conceito de Formação Discursiva (FD) é fundamental para compreender os movimentos discursivos. Ele evidencia a constante tensão a que o discurso é submetido e mostra ainda o limite tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos. A tal conceituação, Pêcheux e Fuchs (2010), posteriormente aos prepostos de Foucault (1997), acrescentam:

É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja 'dotada de sentido' que se acha recalcado para o (ou pelo) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente... (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 167-168).

Nesse sentido, podemos pensar que se os discursos obedecem a certas regularidades advindas de filiações à FD, é essa mesma condição que permite a formação de novos discursos e novas FD. Dito de outro modo, o discurso só se constitui

---

<sup>7</sup>Em relação às formações ideológicas (FI), Pêcheux *et al* (1997) explicam que são um conjunto complexo de atitudes e de representações, porém nem “individuais” nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras.

na relação com outro, ou seja, nos processos de contato com outras formações discursivas e outros discursos. Uma formação discursiva tem sempre um espaço atravessado pelo pré-construído, por discursos que vieram de outro lugar e são incorporados por ela numa relação de confronto ou aliança de acordo com todo dizer já dito. Sinalizando no nosso objeto, podemos pensar que o discurso do professor é, em boa parte do tempo, tomado por discursos e práticas advindos de outros meios, como por exemplo, o meio virtual, o meio da violência, o meio político-social. Desse modo, pode-se pensar que uma FD é constituída por um sistema de paráfrases e polissemias<sup>8</sup> ao mesmo tempo, por ser um espaço onde os enunciados são formulados e reformulados constantemente, “num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação da sua identidade” (BRANDÃO, 2006, p. 48).

O sentido de um discurso também tem relação direta com as formações discursivas. Para que uma palavra, uma sentença, um enunciado ou uma construção linguística tenha sentido é preciso que esses já façam sentido quando inscritos numa determinada FD (efeito do já dito). O pré-construído faz com que no dizer já haja um efeito de *já dito* sustentando todo o enunciável, o discurso torna-se o lugar onde o sentido é construído pelo sujeito através de um *sempre-já-aí*, um constante ciclo tomado pelos movimentos de estabilidade/instabilidade.

Assim, entendemos que em toda FD há espaços fronteirios que estão em contínuo processo de estabilização/desestabilização, vê-se a tensão constitutiva dos processos de produção de sentidos, realizando-se nas relações antagônicas entre o mesmo e o diferente, o múltiplo e o único, a repetição e a inovação, a comodidade e a ruptura. Isso porque as Formações Discursivas são atravessadas por sentidos outros, advindos de outras FD, como resultado da intervenção do pré-construídos e de “saberes” partilhados e compartilhados nas mais diferentes esferas sociais.

Especificamente no *corpus* selecionado para esse trabalho, podemos observar como há atravessamentos e relacionamentos discursivos de FD, quando observamos as charges vemos que não só os dizeres que são esperados para uma sala de aula são representados, mas também outros advindos de diferentes espaços discursivos, como aqueles que perpassam as questões familiares, financeiras, tecnológico-digital, entre outros que serão apresentados no decorrer do trabalho.

---

<sup>8</sup>Por fazer parte do referencial teórico deste trabalho, definiremos Paráfrase e Polissemia adiante.

### 1.3.3 A Memória Discursiva

Como já mencionamos anteriormente de outras formas, o discurso não se configura pelo imediatismo de uma construção enunciativa, nem tampouco pela ilusão de uma homogeneidade linguística. Há sempre ecos que fogem às supostas regularidades e há sempre um já-aí para um dito, trata-se de considerar algumas pré-construções como elementos anteriores aos discursos que são formados, elementos que embasam justamente novas configurações discursivas.

Nesse sentido, a Memória Discursiva se mostra como uma instância fundamental para trabalhos de análise do discurso. Pois, nessa perspectiva, o discurso não se estabelece apenas pelos ditos explícitos ou recuperáveis na materialidade linguística, mas por “implícitos” que são constitutivos desse movimento e resgatados pela memória. A Memória Discursiva seria responsável por desvelar através de um dizer aquilo que não está dito, ressignificando saberes instituídos e resgatando redes de conhecimentos compartilhados socialmente, mostrando um funcionamento discursivo que possa produzir efeitos de sentido.

Para Pêcheux (2007), a Memória Discursiva é antes percebida pela concepção dos pré-construídos que se observa em um todo complexo discursivo. O autor a coloca como uma recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar. A exata definição feita por Pêcheux é a seguinte:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’(quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Concordamos com os processos de retomada e reformulações, os quais caracterizam a Memória Discursiva, mas não podemos reduzir somente a isso. Tal Memória é, ainda, um elemento que participa dos embates entre forças sociais estáveis e instáveis, dito de outro modo, entre forças antagônicas que lutam processos constantes de estabilização/ressignificação. Segundo Pêcheux (2007) tal dinâmica se relaciona aos efeitos de paráfrase<sup>9</sup>, que na concepção do autor, são responsáveis por manter um jogo de força com a regularização, e com a estabilização.

---

<sup>9</sup>Teremos um tópico apenas para Paráfrase e Polissemia, por isso não adentrar previamente com detalhes no conceito.

Orlandi (2003), no mesmo sentido que Pêcheux (2007), define a Memória Discursiva como tudo aquilo que “fala antes, em outro lugar”, o “já-dito” que está na base do dizível. Segundo a autora, quando falamos somos levados pela ilusão da origem do dizer, entretanto, na verdade, este dizer já foi dito, ecoado em outro lugar e pertencente a algum outro sujeito em determinada situação enunciativa. Assim, ainda como pontua a autora, a Memória Discursiva é o “saber discursivo que torna possível todos os dizeres e que retorna sob forma do pré-construído”. (ORLANDI, 2003, p. 53)

Enquanto a Memória Discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações, uma mescla de passado e presente, uma noção ambígua que confronta a todo tempo o “ser” e o “vir a ser”, pensamos que seja justamente nesse processo que surge a possibilidade das formações discursivas reproduzirem formulações anteriores, que já foram feitas, que já foram enunciadas. Em outras palavras, a Memória Discursiva possibilita, então, na contínua rede de formulações, o aparecimento, a rejeição, o apagamento ou a transformação de enunciados, em enunciados outros, numa cadeia infinita de (re)construções discursivas.

Desse modo, é por meio dela que podemos olhar para as diversas charges que analisamos e reconhecer certos estabelecimentos como próprios a uma determinada camada social e incomuns a certos estabelecimentos sociais. Ou seja, a Memória nos possibilita a identificação das práticas e dizeres dos professores em relação ao seu exercício docente, e também daqueles que não são “comuns” a tal atividade profissional. Assim, acreditamos que a Memória Discursiva possibilite uma reiteração/reformulação de um dizer, dito de outro modo, ela processa um contínuo e ininterrupto fluxo de atividades discursivas capazes de unir num mesmo movimento a memória e a atualização. Visto no conjunto de charges postas nessa pesquisa, percebe-se que é ela que de fato permite que a Paráfrase e a Polissemia atuem conjuntamente, mostrando que o Mesmo e o Diferente podem se articular para produzirem efeitos de sentido.

### 1.3.4 Processos Parafrásticos e Polissêmicos

Estamos considerando para esse estudo os processos parafrásticos e polissêmicos como mais um elemento analítico para nossas observações na charge. Acreditamos que eles sejam fundamentais na relação que pretendemos mostrar no material, a relação de sedimentado/ressignificado; estável/instável; manutenção/reinvenção. Nota-se que as charges parecem convergir no sentido de mostrar um professor dentro da sala de aula, mas que desempenha seu exercício docente tomado por práticas outras e por dizeres outros.

A Memória Discursiva, como já foi exposto anteriormente, mostra-se essencial à produção dos discursos, constitui-se dos acontecimentos que podem ser inseridos na ordem do discurso e reúne nos mesmos movimentos a estabilização e a ressignificação sobre quem é e o que faz os professores encenados nas charges. Parte desse pensamento, nossa ideia de relacionar a Paráfrase e Polissemia ao conceito ora supracitado.

Assim, Orlandi (1998), retomando alguns pressupostos de Pêcheux (2007), cita que todo enunciado está intrinsecamente exposto aos equívocos da língua, com possibilidades de tornar-se outro. Pontua a impossibilidade de descrever linguisticamente os mecanismos de apreensão do conhecimento ou os fatos que chegam aos sujeitos. Na verdade, o que existe, segunda a autora é uma rede e interligações, cadeias de memórias que trazem à tona, o tempo todo, o memorável, o dizível, o repetível, o ressignificado, tomados pelo histórico e pelo social.

Orlandi (1998) pontua, então, a sistemática da operação discursiva desempenhada pelos movimentos parafrásticos e polissêmicos no interior da linguagem, um jogo discursivo de constituição do *já é* com o que *vir a ser*, do formulado com o formulável. Posto de forma bem sucinta, Orlandi (1998) define a paráfrase como a reiteração do mesmo e a polissemia como a produção da diferença. Assim,

A -O Mesmo: apesar da variedade da situação e dos locutores, há um retorno ao mesmo espaço dizível (Paráfrase); B- O Diferente: nas mesmas condições de produções imediatas (locutores e situação), há no entanto um deslocamento, um deslizamentos de sentidos (Polissemia). (ORLANDI, 1998, p. 15)

A Paráfrase mostra-se, então, como um mecanismo discursivo que se repete atravessado pela ideologia, pelo inconsciente, pela interpretação. A repetição que carrega o repetível, aquilo que já está de alguma forma posto na ordem natural do discurso. A Polissemia, de outro modo, faz surgir discursos outros, operando

deslocamentos, fragmentações, deslizamentos de sentidos, a repetição carrega o repetível que faz surgir uma repetição outra, nova formulação.

Quando se pensa em trabalhar com essas duas noções (paráfrase e polissemia) incorre-se de ser tomado por tensões no próprio interior do discurso ou da linguagem, uma vez que tais pressupostos carregam a regularização e a ressignificação dos sentidos. E especificamente nesse trabalho, tentaremos observar essas tensões e deslocamentos na particularidade discursiva das charges. Segundo Pêcheux (2008),

Sob o 'mesmo' da materialidade da palavra abre-se em meio ao jogo da metáfora<sup>10</sup> como outra possibilidade de articulação discursiva. Uma espécie de repetição vertical, em que a memória volta-se sobre si mesma, esburacando-se, perfurando-se antes de se desdobrar em paráfrase. (PÊCHEUX, 2008, p. 65).

Buscando em Orlandi (2005, p. 36) para comentarmos a citação do autor: “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, significam-se”. A pesquisadora também afirma ser “difícil traçar fronteiras bem definidas entre o Mesmo e o Diferente no plano discursivo, quando se pensa a linguagem do ponto de vista do discurso, dado que o funcionamento mesmo da linguagem se fundamenta numa tensão permanente entre tais processos” (ORLANDI, 2005, p. 36)

Diante do que foi visto, somos levados a pensar a relação que propusemos no início do tópico, pois para nós torna-se quase inevitável não relacionar a memória discursiva à paráfrase e polissemia, ao mesmo tempo. Como pontuou Orlandi (2005), não esperamos a separação dos conceitos, mas sua convergência e complementariedade, não apenas com os conceitos citados por ela, mas ainda, acrescentando a esse “funcionamento” a Memória Discursiva.

A relação que se estabelece através dessas três noções particulares é a que nos permite pensar na fluidez dos sentidos, por meio do jogo discursivo do Mesmo e do Diferente, reconhecidos e resgatados pelas memórias que se (re)constroem dentro das formações sociais. Não estamos dizendo que a paráfrase e a polissemia sejam advindas da Memória Discursiva, até porque acreditamos em uma ordem hierárquica dos conceitos, ao contrário estamos tentando mostrar que tais noções carregam em si um

---

<sup>10</sup>E aqui estamos considerando que a metáfora também seja uma forma de polissemia, pois se forma pelos deslizamentos e deslocamentos de sentidos.

eixo convergente que se encontra nas próprias dinâmicas dos acontecimentos sócio-discursivos.

Desse modo, ao analisarmos discursivamente uma charge, tentamos evidenciar a imbricação existente entre tais categorias e de que maneira elas convergem quando tomamos o objeto. Quando observamos o professor dentro da sala de aula representado numa charge verbo-visual ou visual, notamos com certa clareza a configuração de saberes e dizeres que são remetidos e reconhecidos pela operação de uma Memória, e é a partir desse compartilhamento e reconhecimento a possibilidade de surgir novas configurações e sentidos, pelo processo contínuo de significação/ressignificação.

### **1.3.5 A Representação Social (sócio-discursiva)**

Temos visto nos últimos tempos e com certa insistência, questões de estudos que abordam as representações sociais, muitas análises e pesquisas têm usado o conceito e por isso, buscamos expor uma breve incursão histórica do termo, para que possamos entendê-lo e chegar ao que chamaremos de representações sócio-discursivas.

Para tanto, é necessário nos remeter ao conceito de Representação Coletiva de Émile Durkheim (1999). O conceito de representações coletivas é central em Durkheim (1999), segundo ele, as representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam, adquirindo realidade e autonomia próprias, ou seja, se estabelecem não no limite individual, mas nos processos de interação social.

O conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. [...] Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua. [...] Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, assim como os tipos individuais ainda que de outra maneira. [...] As funções jurídicas, governamentais, científicas, industriais, em uma palavra, todas as funções especiais são de ordem psíquica, uma vez que elas consistem em sistemas de representações e de ações: contudo elas estão evidentemente fora da consciência comum. (DURKHEIM, 1990, p. 81)

O conceito desenvolvido por Durkheim (1999) se estabelece com grande aporte nas teorias da Sociologia e o termo em questão se torna um dos vários objetos de estudo da área. E assim, para o autor, o termo Representação Coletiva foi uma maneira de categorizar as relações humanas com outros humanos, com os ambientes sociais, com os fatos sociais, com as polarizações, uma maneira de pontuar uma exterioridade aparente advinda da reunião dos indivíduos, extraindo deles a autonomia individual e considerando sua relação com o não individual.

Parte desses pressupostos o que mais tarde Serge Moscovici (2007) chamou de Representação Social, marcando dessa vez o conceito dentro dos estudos da Psicologia Social. O conceito de Moscovici (2007) surge da leitura crítica feita sobre as noções de Representação Coletiva da teoria funcional de Durkheim (1990), uma vez que para o teórico das Representações Sociais, as representações coletivas são por demais abrangentes para darem conta da produção do pensamento na sociedade contemporânea.

Na leitura de Moscovici (2007) a Representação Social refere-se ao posicionamento da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse sentido, o conceito perpassa o indivíduo atravessando sua relação individual com os ambientes sociais, ou seja, é um processo de formação encadeado por fenômenos interativos, resultado das interações feitas nos diversos níveis das esferas sociais. O autor pontuou ainda como essas relações são afetadas pela difusão de mensagens nos veículos de comunicação, ou em outras palavras, como são representadas as relações sociais quando se analisa os comportamentos e as organizações sociais para se representar.

A Teoria das Representações Sociais tal como defende Moscovici (2007) não separa o universo externo e o universo interno do sujeito, “em sua atividade representativa, o sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma o reconstrói constituindo-se como sujeito, situando-se no universo social e material”. (ROCHA, 1995, p. 23). Moscovici (2007) ressalta ainda que na estreita e indissociável relação do homem com o ambiente em que vive, seus movimentos incessantes de interação social, há sempre a necessidade de tornar algo não familiar em algo familiar. Nesse sentido, o autor define dois conceitos para explicar tal condição: a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] (MOSCOVICI, 2007, p. 61)

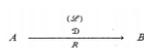
Cabe mencionar ainda que esses movimentos lidam com a memória, pois é através dela que tais percursos trazem à cena o que já é “formado” como conhecido e familiar, enquanto o outro age construído novas formulações a partir daquilo que já é dado.

[...] as representações que fabricamos [...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados. (MOSCOVICI, 2007, p. 58)

Vemos então, que o conceito posto por Moscovici (2007) apresenta, entre outros aspectos, uma plasticidade e flexibilidade de categorização, ou dito de outro modo, representar não é para o autor, algo imutável, mas ao contrário, representar engendra algo que dentro de uma instância de comunicação tenha efeitos de sentido, num curto tempo de duração, logo que será construído a partir de percepções individuais, tomadas pelo todo complexo do social, alguma coisa em algum lugar vai se tornar familiar por um instante, até que não seja mais, até que seja novamente reformulado, até que seja novamente objetivado.

Importante ressaltar também que já nos pressupostos trazidos por Pêcheux (2010), pode-se perceber delineamentos do que hoje chamamos de representação. A interação entre o locutor e o destinatário, assim como propõe o autor, é vista como uma forma de interação comunicativa, mas também um processo contínuo de antecipação do dizer, ou seja, de algum modo, locutor e destinatário “antecipam” o lugar do outro e as percepções de outrem no processo de interação. (PÊCHEUX, 2010)

Pêcheux se remete ao esquema informacional proposto por Jackbson<sup>11</sup>, pensando que no lugar do que esse concebeu a mensagem, aquele considerou o discurso, pois para ele a mensagem seria uma troca de informações entre A e B e que o discurso de diferente modo, é um efeito de sentido entre os interlocutores.



<sup>11</sup> em que: A- o destinador; B - o destinatário; R – o referente; L – o código linguístico comum a A e a B; → - o contacto estabelecido entre A e B; D- a sequência verbal emitida por A em direção a B. (PÊCHEUX, 2010, p. 82)

E, desse modo, segundo Pêcheux (2010), para que haja a construção de sentidos entre A e B, ambos precisam antever o que o outro pensa, ou melhor, precisam “antecipar” a relação que está em jogo, seja do que pensa o emissor sobre o receptor, seja o que o receptor pensa sobre o emissor ou ainda o que ambos pensam sobre o referente e, sobretudo sobre o discurso. E assim, esse “processo” de antecipação ao dizer do outro, diz respeito ao como se forma uma representação, na perspectiva defendida por Pêcheux, pressupomos, dessa forma que tais “antecipações sobre o outro” se configure por meio do que está posto ou representado socialmente, e que em alguma medida, o esquema reconfigurado por Pêcheux coloca em evidência mais uma maneira de se pensar a relação das representações com os efeitos de sentido constitutivos do discurso.

E agora, a partir dos pressupostos de Hall (1997), tentamos articular a discussão sobre representação com as discussões que a entendem como uma atividade eminentemente discursiva, portanto sócio-histórica ideológica. Hall (1997) defende que o “representar” ultrapassa o estático conceito posto pela semiótica social, o autor propõe que representar se relaciona diretamente ao fenômeno linguístico, com a linguagem. Trata-se de uma representação pós-estruturalista, isso significa que descarta, sobretudo, qualquer suposta associação com a questão da interioridade psicológica. Para o pesquisador a linguagem é o maior e mais complexo meio de representar e materializar os indivíduos, as organizações, a sociedade, as emoções, de modo geral, o mundo.

Na linguagem, usamos sinais e símbolos - sons, palavras escritas, imagens eletronicamente produzidas, notas musicais, até mesmo objetos – com o objetivo de representar e representar para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é uma das "mídias" (ou meios) através das (os) quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem é, portanto, fundamental nos processos pelos quais a significação é produzida.<sup>12</sup>(HALL, 1997, p. 24)

Hall (1997) coloca ainda que representar no universo da linguagem e baseado numa concepção discursiva faz com que não apenas o que é posto como individual ou coletivo se evidencie, mas também o que é idêntico e diferente. Nesse sentido, podemos pensar que o indivíduo habitando uma determinada sociedade, tomado por uma determinada “cultura”, seja atravessado por certo nível de compartilhamento de representações sociais, posto por Hall (1997) como a maneira de se conseguir fazer o

---

<sup>12</sup> Minha tradução de “In language, we use signs and symbols - whether they are sounds, written words, electronically produced images, musical notes, even objects – to stand for or represent to other people our concepts, ideas and feelings. Language is one of the 'media' through which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture. Representation through language is therefore central to the processes by which meaning is produced.”

intercâmbio de sentidos e conceitos, o que por sua vez só é possível quando temos acesso à linguagem. Para Silva (2000) a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente, em vez disso, ela “é como qualquer outro sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, ela é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 91)

Dessa forma, por mais que o indivíduo se estabeleça individualmente dentro de uma organização de percepções e representações, a linguagem pode ser considerada como o ponto convergente entre o idêntico e o diferente, a dimensão que possibilita pensar um sistema global de construção de sentidos. Segundo Hall (1997) os signos estão organizados na linguagem sendo assim, sua existência comum é o que permite a tradução dos pensamentos em palavras, sons e imagens. Desse modo, é possível que o indivíduo use o signo para expressar sentido e estabelecer comunicação de pensamentos a outras pessoas.

Em outras palavras, a questão da significação surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas em nosso 'circuito cultural' - na construção da identidade e da marcação da diferença, na produção e no consumo, bem como na regulação da conduta social . No entanto, em todos esses casos, e em todos esses diferentes espaços institucionais, a linguagem é um dos meios privilegiados através dos quais o significado é produzido e circulado.[...] Linguagem, nesse sentido, é uma prática significante. Qualquer sistema representacional que funcione desta maneira pode ser considerado, de um modo geral, de acordo com os princípios da representação através da linguagem.<sup>13</sup>(HALL, 1997, p. 4.)

E é com base nesses pensamentos que acreditamos que as representações sociais podem associar-se na verdade a representações sócio-discursivas, pois elas se investem e revestem do viés linguístico/social e tratam de uma realidade que se faz nas instâncias da conduta social, do campo do regular, do acontecimento. Num primeiro momento, nossa pretensão era apenas construir um termo intercambiável que se forjasse a luz dos conceitos dos estudos sociais e culturais articulado às concepções postas pela Análise do Discurso. Contudo, após algumas leituras feitas e principalmente, após ler as considerações de Silva (2000) e Hall (1997), sobre o conceito, concluímos que por mais

---

<sup>13</sup>Minha tradução de “In other words, the question of meaning arises in relation to *all* the different moments or practices in our 'cultural circuit' - in the construction of identity and the marking of difference, in production and onsumption, as well as in the regulation of social conduct. However, in all these instances, and at all these different institutional sites, one of the privileged 'media' through which meaning is produced and circulated is *language*. [...]Language, in this sense, is a signifying practice. Any representational system which functions in this way can be thought of as working, broadly speaking, according to the principles of representation through language.”

que as representações sociais não possam ser forjadas fora das interações sociais, elas só são possíveis de serem vistas e compartilhadas às vias do discurso e da linguagem.

Quando tomamos o termo discurso, não o consideramos um enunciado ou um conjunto de textos, mas o consideramos como um complexo sistema que torna possível a construção de sentidos dentro de uma esfera social, sob determinadas condições de produção, com formações discursivas específicas e sabendo que o que está sendo dito ou representado não é a origem de um dizer ou de uma representação e que há sempre algo sendo ecoado trazido e reformulado por uma memória discursiva.

Desse modo, a representação sócio-discursiva<sup>14</sup> se constitui dentre outros meios, pelo histórico, pelo social e pelo ideológico, e principalmente, por todos os deslocamentos, fragmentações e dispersões que são possíveis e ao mesmo tempo improváveis dentro de uma ordem natural do discurso. Assim, concluímos que para nós, para a presente dissertação, o uso do termo representação social será mais adequado se o considerarmos como posto acima, como uma representação sócio-discursiva.

### **1.3.6 Identidade(s)**

Estaria de fato existindo uma crise de identidade na sociedade contemporânea? Definições antes tão bem fundamentadas e arranjadas estariam se diluindo? Podemos pensar em identidades contrapondo a somente uma única identidade? Essas e outras questões têm nos tomado em reflexão nos últimos tempos, nas palavras de Bauman (2001) estamos vivendo fases de fluidez e dispersão, o que justifica boa parte da instabilidade e da volatilidade de conceitos e estabelecimentos.

A formação nominal “Crise de identidade” está sendo usada sempre ou quase sempre, ora para frisar o que seria uma perda de identidade, ora para marcar dúvidas quanto à autenticidade de uma identidade, ora para questionar a falta de rigor em categorizações e classificações. Contudo, o fato é que se hoje se pensa em tais crises é porque ainda se pensa em identidades homogêneas e essencialistas, para muitos ainda é necessário demarcar em “quadrinhos”, ou seja, tipificar, categorizar e delimitar seus espaços e dentro deles colocar todas as atribuições e características de um elemento ou de um sujeito pré-determinado, determinado dentro de uma suposta Identidade X.

---

<sup>14</sup> Poderemos em alguns momentos do texto, para evitar repetições e tautologias, usar os termos representação, representação social e representação sócio-discursiva intercambiavelmente.

No campo etimológico, a palavra identidade vem do latim e remete à igualdade e continuidade, qualidade daquilo que é idêntico, o estado de uma coisa que não se modifica. Noções contrariamente diversas e distintas do que coloca Kathryn Woodward (2000), ao afirmar que a identidade se estabelece justamente pela diferença, algo só é algo porque existe outro algo que não o é. Para a autora, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, coloca ainda que a identidade não seja o oposto da diferença, ela depende da diferença. (WOODWARD, 2000)

A pesquisadora retoma posteriormente a questão sobre as crises de identidade na modernidade tardia, para ela tal asserção assinala as condições sociais atuais, mostrando como as identidades são formadas em representações que são postas e criadas. Nas palavras de Woodward,

Em que medida o que está acontecendo hoje no mundo sustenta o argumento de que existe uma crise de identidade? Isso vai além de fazer a afirmação, implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Nesse mesmo sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2000) reforça a respeito da interrelação entre a identidade e a diferença e articuladas para a existência de ambas. Silva (2000) vai ainda um pouco mais além ao afirmar que além da interdependência, identidade e diferença partilham uma importante característica, elas são, segundo o autor, “resultado de atos de criação linguística”. (SILVA, 2000, p. 76). Assim, de acordo com o pesquisador, dizer que são atos de criação significa dizer que não são elementos da natureza e muito menos essências, não estão prontas para serem usadas nesta ou em outra ocasião social, não são descobertas ou redescobertas, mas ao contrário, são produzidas em atos de linguagem e práticas sociais. Desse modo,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. [...]. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que são produzidas por meio da linguagem. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. (SILVA, 2000, p. 77)

Silva (2000) afirma não ser tão difícil compreender que identidade e diferença (ou melhor, a tentativa de compreensão de seus estabelecimentos) sejam frutos de relações linguísticas, culturais, discursivas e simbólicas. Embora, para o autor, a (in)compreensão de fato, baseia-se quando se considera que por essas mesmas relações anteriormente citadas, constroam-se vetores de força, relações de poder, e por isso, muitas vezes não são apenas construídas ou definidas, “são impostas e não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas”. (SILVA, 2000, p. 81)

Dito isso, podemos voltar às questões que levantamos no início, e sob uma visão geral, pensamos que seja possível dizer que se existe hoje uma “crise de identidade”, é no sentido de colocar em movimento construções identitárias que em algum momento na história foram tidas como fixas e absolutas, totalmente contrárias às noções de fluidez e dispersão, e por isso, cogita-se a ideia de identidades substituindo a somente identidade, marcada como algo unívoco e definitivo. Assim, se identidade e diferença estão sujeitas a relações de poder e lutas hierárquicas, significa que podemos também problematizar os binarismos, as polaridades em torno dos quais elas se organizam. Em outras palavras, fixar uma identidade como norma ou padrão é uma forma de convenção que faz com que as identidades se portem como essencialistas e particularmente determináveis, passando pelo crivo dos sistemas de poder, determinando se tais “construtos” serão ou não aceitos socialmente. E assim, questionamos: quais as identidades aceitas ou esperadas para determinados seguimentos na sociedade?

Nessa direção, e na tentativa de construir reflexões para nossas questões, buscamos também em Hall (2003) algumas considerações necessárias. Partindo da ideia de que a globalização tem tornado o mundo, as relações, as sociedades e os sujeitos cada vez mais dispersos e fragmentados, o autor também coloca a identidade como algo em constante processo de formação e ruptura.

Assim como pontuou Silva (2000), Hall (2003) também acredita que a identidade seja uma construção constante que passa pela interface do simbólico e da linguagem, ou seja, não há construções “materiais” ou mesmo “convenções” que não sejam prioristicamente forjadas pela discursividade das práticas sociais. E desse modo, Hall (2003) se opõe a noções que consideram identidade como algo homogêneo, perspectivas do tipo essencialista, noções que pontuam como identidade no singular e não identidades pluralizadas, apontando para considerações que jogam com o

determinado/estabelecido e o indeterminado/deslocado em um incessante processo de “tornar-se”. Segundo o autor,

Os processos de globalização coincidem com a modernidade. As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver com questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e como “essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2003, p. 109)

Partindo desses pressupostos, quando pensamos no dizer de uma identidade profissional, seja ela docente ou não, não pensamos em apontar para categorizações de uma específica identidade, mas para construções de sentidos que se organizam em torno desses tipos específicos. Biavati (2009) considera natural o fato de que a identidade é às vezes marcada por posições diversas assumidas em situações subjetivas, ou seja, considera-se natural o fato de que a existência de uma identidade profissional docente seja resultado de um posicionamento/sujeito em um determinado momento e tempo de uma prática social. Esse processo deriva de representações sociais construídas ao longo do tempo sobre o viés do que é ser e tornar-se professor, por exemplo.

Dessa forma, quando nesta pesquisa nos dispomos a discutir sobre a identidade docente ou sobre a representação de uma identidade profissional docente no mundo atual e globalizado, não estamos preocupados em categorizar um tipo de identidade e classificá-la, até mesmo porque iria de encontro com todo o nosso referencial teórico que contrariamente condena conceitualizações absolutas e homogêneas. Nossa pretensão então, ao trabalhar com tal noção, é problematizar em especial a questão sobre a identidade profissional docente, baseando-nos justamente no que Hall (2003) suscita: como certos seguimentos estão sendo socialmente representados e como essas representações afetam na forma como são vistos e como eles próprios se veem.

### **1.3.7 Entre-lugar(es) e entremeios sociais**

Seguindo à luz da Análise do Discurso Francesa, vemos com certa clareza, a posição que o sujeito ocupa no discurso: concebido não como ser biológico, mas como ser social, que enuncia a partir de um determinado lugar. Nesse sentido, buscamos a contribuição do conceito de entre-lugar<sup>15</sup> preposto por Homi Bhabha (2003) a fim de

---

<sup>15</sup>Apesar do último acordo ortográfico considerar o termo escrito sem hífen, usaremos com ele para sermos fiéis à grafia utilizada pelo autor.

que possamos formar uma reflexão sobre o sujeito na modernidade tardia, mais especificamente, sobre o sujeito professor, aquele profissional que, em dado momento, ocupa esse papel social particular.

Bhabha (2003) traz então, a partir do que é posto em *O local da Cultura*, a significativa consideração sobre a inércia, sobre o pertencimento estático a um determinado lugar. Para o autor a ideia é justamente oposta, contrariando o estagnado, sugere a possibilidade da movência e do pertencimento contingencial. E, nesse ponto, vemos certa convergência nos pressupostos do autor com o que é colocado pela ADF, no que tange ao reconhecimento do sujeito como posição que ocupa em lugares específicos, não fixa, mas determinado ao nível da posição que é dada:

Fique visível o lugar de onde a relação social seria concebível (tanto imaginável quanto realizável) por sua incapacidade de definir esse lugar sem deixar transparecer sua contingência, sem se condenar a deslizar de uma posição a outra, sem daí por diante tornar aparente a instabilidade de uma ordem que se pretende elevar ao status de essência... A tarefa (ideológica) da generalização implícita do saber e da homogeneização implícita da experiência poderiam desintegrar-se diante da insuportável provação decorrente do colapso da certeza e da vacilação das representações do discurso, e também como resultado da cisão do sujeito. (BHABHA, 2003, p. 208)

Visto isso, chamamos a atenção para o que está sendo posto sobre sujeito, lugar, pertencimento, representação, noções fundamentais para reforçar o conceito que pretendemos desenvolver nesse tópico: o entre-lugar. Fica claro que na concepção de Bhabha (2003) o termo em questão carrega o rompimento com as homogeneizações, com as certezas e com os essencialismos, ficando proposta a “negociação”, que nas palavras do autor sugere, “nem afirmação e nem negação, mas negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugar a objetivos híbridos e destrói polaridades”. (BHABHA, 2003, p. 51). Desse modo, a partir da prerrogativa pós-colonial, a noção do entre-lugar se configura como pontos de revisão, renovação e diferenciação dos arranjos sociais.

Assim, apontando estritamente para o conceito, o termo entre-lugar tem origem nos estudos literários e culturais, posteriormente usado também como elemento interdisciplinar, justamente por ter sido (e ainda é) ressignificado para outros campos do conhecimento. Para essa pesquisa, consideraremos o “entre-lugar” também sob essa possibilidade do termo transitar nos campos teóricos, como um possível deslocamento para o campo discursivo na tentativa de entendermos esse “entremeio,” em que se localiza o profissional de ensino, ou, ainda, tentar entender certas representações sociais que estão sendo forjadas em charges brasileiras sobre a figura do professor.

Importa-nos ressaltar nesse tópico o que para nós parece fundamental no conceito trazido por Bhabha (2003), os aspectos contingenciais, aqueles que são os próprios entremeios sociais, os espaços fronteiros que tangem os sujeitos e suas práticas, situando-os nas margens, em que identidades, postos, práticas, conhecimentos e regimes de vida se encontram em debate, em construção. Segundo Martins (2009, p. 4), “A dinâmica do conceito dos *entre-lugares* parece resolver de algum modo os essencialismos ancorados no impasse entre passado e presente, reconhecendo a presença e a participação de forças diversas”.

Nessa seara, Bhabha (2003) utiliza também a expressão “arte do presente” para se referir aos agenciamentos que são forjados nos espaços de fronteira, fronteiras que longe de demarcar territórios abrem a possibilidade do “tornar-se”. E retomando a expressão, a arte do presente como propõe o autor, parece sinalizar certas maneiras pelas quais os sujeitos estão, em alguma medida, interpelados a (re)agirem diante da diversidade de fatos e casualidades que se vive na contemporaneidade, numa brevidade do tempo, fazendo-nos considerar, assim como sugere Bhabha (2003), que o prefixo “pós” traz mais uma ideia de “entre” que noção de posteridade ou além. Assim, na era dos “pós”, onde vemos que tudo é pós alguma coisa, o autor enfatiza a emergência dos interstícios, a sobreposição e o deslocamento:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado...(...) Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras e representações complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà*<sup>16</sup>capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, para lá e para cá, para frente e para trás. (BHABHA, 2003, p. 19)

E nesse sentido, somos levados a acreditar que as representações sociais que se formam hoje na contemporaneidade sobre a figura do professor sejam “sintomas” do que Bhabha (2003) propõe sobre os “valores fragmentados”. Segundo o autor, esses valores são tanto contínuos como descontínuos pensados através das ambivalências e das construções das “contradições sociais”, fazendo com que os aspectos insurgentes e intersticiais sejam característicos dessa modernidade. Assim, pensamos que seja relevante analisar nas charges a ocorrência ou não desses entremeios, desses contínuos ou descontínuos e pensar como essas representações que são postas nas produções chargísticas retomam e reconfiguram práticas sociais de um determinado grupo social.

---

<sup>16</sup>A tradução do termo para o português é justamente “além”. Fonte: <https://dicionario.reverso.net/frances-portugues/au-del%C3%A0>.

E, desse modo, intuímos que o entre-lugar seja o meio de contestação e proposição (portanto renovação) com um caráter de deslocamento, descentralização de subjetividades, “plurilocalizado”, dando espaço ao “intercâmbio de valores colaborativos e dialógicos, podendo ser antagônicos ou afiliados”. (BHABHA, 2003, p. 20)

## 2. PELOS EXTREMOS DA DOCÊNCIA

Percebemos hoje na sociedade contemporânea, que as profissões de um modo geral, não se restringem mais apenas às atribuições protocolares ou previamente estabelecidas dos cargos ou funções. Pesquisas têm mostrado<sup>17</sup> que isso está cada vez mais recorrente no mundo globalizado e capitalista, os ambientes de trabalho estão sendo constituídos por trabalhadores “versáteis”, os quais precisam estar aptos a se adaptarem, abarcando, muitas vezes, diferentes modalidades profissionais. Vinculados a esse estigma profissional, ressalta-se uma questão essencialmente capitalista, que se relaciona às pirâmides da qualificação exigida atualmente no mercado de trabalho, fruto ainda dos momentos de transitoriedade da sociedade pós-industrial, em que se cria uma correlação entre qualificação e remuneração, sendo essas diretamente proporcionais.

Esse atual quadro laboral reconfigura saberes, redefine conhecimentos e reconceitua teorias e práticas expedientes, o que em certa medida, coloca a sociedade sujeita ao acúmulo de atribuições, à versatilidade de adaptações, ao constante “reinventar-se”. Assim, pressupomos que a identidade profissional docente, bem como a de outras profissões, vem passando por diferentes processos sociais que impedem a fixação de definições singulares e absolutas, caracterizando-se mais pela fragmentação/dispersão que propriamente pela perspectiva essencialista de unidade/homogeneidade. Contudo, não consideramos tal ocorrência como algo problemático ou negativo, mas como uma atividade dinâmica, como ação/reação da dinamicidade da linguagem e dos ininterruptos movimentos sócio-históricos que se reinscrevem incessantemente na ordem natural do discurso.

### 2.1 O PROFESSOR MULTIFACETADO QUE SE REINVENTA E REINVENTA SUAS PRÁTICAS

Não nos parece muito inédito a concepção que se tem construída nos últimos anos sobre o desprestígio do profissional docente e de suas práticas profissionais. Parece-nos que há processos sócio-discursivos arraigados a essa construção que forjam representações de como os professores estão sendo vistos diante da sociedade, e de

---

<sup>17</sup>Ver, como exemplo: dissertação de mestrado de Nádia Dolores Fernandes Biavati (2001) “O lugar do trabalhador e das relações de trabalho em propagandas em empresas publicadas em revistas de informação geral: uma pesquisa em ACD”.

alguma maneira, perpetua-se através das representações sociais criadas para tal profissão. Segundo Nóvoa (1999),

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Muitas vezes, verdade seja dita, o “lugar do morto” lhes está reservado, no sentido de que lhes é negado o direito de defesa, quando alguns meios de comunicação criticam sua atitude como docente e denigrem sua imagem. (NÓVOA, 1999, p. 10)

Questões como essa são reforçadas, quando vemos certo “desprestígio” sobre a figura de o profissional docente ser representado em produções midiáticas que são amplamente divulgadas e assistidas nos ambientes virtuais. Algumas charges que escolhemos para esse trabalho, por exemplo, retratam imagens rechaçadas e com certo descrédito social sobre a figura do professor. Contudo, resta-nos questionar: foi sempre assim? O professor sempre ocupou esse lugar social de ser o “coitadinho”? E, para, além disso, por que o professor, hoje, precisa tanto inventar e reinventar suas práticas para continuar sendo o “professor”? Tentamos de forma bem sintética responder historicamente a essas indagações.

O século XVI marcou a chegada dos Jesuítas ao Brasil, os padres missionários que saíam de suas terras com a missão de serem professores catequistas, com a incumbência de doutrinar os sujeitos sobre as boas práticas cristãs. Por muito tempo, vinculada a essa alusão aos jesuítas, a profissão docente esteve associada à ideia de divindade, associada a questões de sacerdócio, e mais, acreditava-se que ser professor era uma espécie de dom, as pessoas nasciam para desempenhar tal ofício. A escola clássica privilegiava o ensino tradicional no qual o docente era o “agente”, sua imagem e o seu agir estavam ligados a uma missão e/ou a um dom. Nessa perspectiva, surgia a figura do professor missionário, com um determinado “status” para essa ocupação e uma valorização desse profissional. (ROMANELLI, 1991).

Bem mais tarde, nos dois momentos em que Getúlio Vargas esteve no governo, construiu-se uma operação de mudança no ensino brasileiro. Primeiramente, por volta de 1932, o professor deixou de ser o transmissor ativo, para se tornar aquele ser que iria facilitar a apreensão didática, ele se tornava, então, “o facilitador da aprendizagem”. Segundo Lourenço Filho (1967), essa época foi considerada como a responsável por fazer surgir a “escola democrática”, ou melhor, a Escola Nova, cujo discurso pregava o lema: escola para todos. Num outro momento, durante a Ditadura Militar, uma nova imagem docente apareceu: o professor técnico, instrumentalizador do conhecimento, especialista do ensino. Sua tarefa e ofício eram transmitir os conteúdos por meio de

métodos e técnicas instrumentais para a resolução de problemas específicos. (LOURENÇO FILHO, 1967).

Por volta da década de 80, havia uma preocupação latente com as políticas educacionais no Brasil, existia uma persistência em recolocar a educação no centro das preocupações políticas, devendo constituir-se em um mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e preparação para força de trabalho como simples forma de aliviar/conter a pobreza, a desigualdade social, e promover melhoria da qualidade de ensino. Nesse momento surgia então, o professor “educador”, aquele que seria responsável por direcionar a forma de aprendizagem com participação do aluno. (SAVIANI, 1983).

Os períodos seguintes foram marcados pelas pedagogias ditas críticas, que visavam levar conhecimento às camadas populares e ensinar de forma livre, baseados em teóricos como Paulo Freire e na sua pedagogia particular, com uma ligeira semelhança com a pedagogia nova, distinguindo-se das demais em alguns aspectos. (SAVIANI, 1983).

E hoje, fazendo um salto cronológico na história, vemos um professor que repete em tese algumas das tendências de épocas passadas: ele é algumas vezes o missionário, outras o instrumentalizador, o especialista, e também o educador. Mas, não para por aí, para além desses papéis sociais, o professor é ainda aquele sujeito que desempenha o seu papel social e *outros*: ele é o inquirido nas cobranças pelo rendimento do aluno, ele é o detentor de conhecimentos digitais, ele é o reprimido pelos controles institucionais, ele é aquele que teme pela sua segurança por ser alvo de violência escolar, ele é aquele ser social que se adapta, que se reinventa no exercício de sua função. Nota-se um conglomerado de especificações/atributos que convivem como práticas que cercam esse fazer profissional, marcando uma rede de escolhas que revela o “tornar-se” professor um eterno conjunto de dizeres e práticas.

E como vimos, nem sempre o professor ocupou um espaço na sociedade de desprestígio social. Nota-se sim, que atualmente questões relacionadas à sua prática docente e ao seu exercício de sua função não são tão valorizadas, acrescenta-se a isso o fato do professor ser mal remunerado, condição que colabora significativamente para a desvalorização da profissão, uma vez que o mundo globalizado e capitalista, de modo geral, eleva o sujeito que detém melhor condição financeira.

Percebemos assim, em alguma medida, pelo que nos é apresentado pelas mais diversas mídias, pela escola e por grande parte da sociedade, uma recorrência de fatos negativos envolvendo a postura e a imagem docente. Hoje, em meio a tantas tendências que convivem entre si, temos oscilações na imagem do professor e na sua identidade e talvez seja mesmo uma tendência na modernidade tardia concebermos sujeitos (e/ou profissionais) que se inventam, reinventam, e reconduzem as práticas que os envolvem. Segundo Hall (2003),

Um sujeito, previamente vivido, com uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 12)

Também em Pêcheux (2009), o sujeito era um ser social, não inato, nem biológico, mas um papel social, e ainda, um ser clivado, cindido. Baseados nesses pressupostos podemos supor que, se hoje, o professor precisa se inventar e reinventar suas práticas é porque não há definições previamente estabelecidas de como ser o professor nessa modernidade, não há como prever as instabilidades de um sistema escolar. As ocorrências rotineiras são tomadas pelo inesperado e pelo imprevisível, os atravessamentos de outras práticas e outros discursos tomam o professor numa frenética corrente de incertezas, onde sim, ele precisa se adaptar e se condicionar para essa dinâmica social que perpassa a sala de aula.

## 2.2 O ESPAÇO SOCIAL DA SALA DE AULA COMO AMBIENTE PARA SE PENSAR OS DESLOCAMENTOS DE IDENTIDADES

Diante de tantas transformações ocorridas na história da humanidade e na sociedade de modo geral, vemos que os sujeitos estão constantemente em situações de mudanças. Há uma consciência de que os paradigmas educacionais também têm sofrido mudanças significativas por se apresentarem em uma era em que a informação se processa rapidamente e a comunicação se faz essencial para compreensão e participação no mundo moderno e globalizado. Não estamos fazendo grandes descobertas, como por exemplo, inventar a roda ou o telefone, mas, pelo contrário, os avanços da tecnologia têm nos impulsionado para uma nova forma de ver os sujeitos e as relações sociais, e

principalmente, nos tem feito pensar que alguns sujeitos não só participam das práticas sociais como pode mudá-las.

Nesse sentido, apontamos para o papel do professor na sociedade, mais especificamente para o papel que o professor tem ocupado dentro da sala de aula. Acreditamos que seja importante essa delimitação, pois dentro da perspectiva da Análise do Discurso Francesa, o ser sujeito está intimamente relacionado com a posição social que ocupa, desse modo, para nós, falar apenas do professor não é o mesmo que falar do professor dentro da sala de aula.

Assim, estamos entendendo que o ambiente "sala de aula" não só participa na construção de uma identidade docente, como também colabora para se pensar a (des)construção dessa identidade ou a sua reformulação. Segundo Vasconcelos (2003) o espaço da sala de aula é um lugar particularizado, onde se encontram professores e alunos que participam de ambientes sociais diversificados e estabelecem uma convivência, em que saberes são partilhados e conhecimentos são construídos.

Essa perspectiva muito se assemelha àquela posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que se encontram afirmações sobre a prática do professor a qual deve pressupor uma concepção de ensino e aprendizagem que o leva a compreender os papéis do professor e do aluno, além da função social da escola, da metodologia e dos conteúdos a serem trabalhados e, dentre os fatores que interferem neste processo de conhecimento, incluem a atuação do professor e sua vida profissional, na qual se incluem sua experiência escolar e as abordagens trazidas para a sala de aula. (BRASIL, 1998).

Nas duas colocações vemos que o professor é impelido socialmente e até de certo modo, confrontado a “dar conta” de sua turma e da sala de aula, lugar da sua atuação profissional, onde crenças, valores, disciplina, conhecimento e saberes precisam ser compartilhados com os alunos. Segundo Biavati (2009) o professor é ainda o norteador de um discurso cientificista baseado na explicação dos usos linguísticos institucionalizados e regularizados, além de ser atravessado por esse discurso. Além disso, é também detentor de um discurso autoritário através do qual se pretende inculcar dizeres e normatizar o “certo” e o “errado”.

Imbernón (2000) destaca que os “conhecimentos eruditos”, “valorizados pela humanidade” – que são tão vastamente esperados das doutrinas escolares – não seriam capazes de responder aos desafios colocados pela nova configuração da educação de caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário. Ainda

segundo o autor, uma nova configuração surge nos espaços escolares, caracterizada pelas relações sociais, pelas dualidades, pela força da linguagem e pela própria dinamicidade e imprevisibilidade do contexto escolar.

Nessa direção, concordamos com o autor supracitado sobre a afirmação de uma constante dinâmica na mudança e nos delineamentos característicos de uma sala de aula. Notamos que esses ambientes na contemporaneidade têm mostrado muito mais que isso, mais que a previsibilidade dos padrões sedimentados, mais que a formalidade estabelecida nos parâmetros curriculares e longe de ser um lugar privilegiado onde o conhecimento flua sem impedimentos. Baseando-nos em nossas análises preliminares das charges desse trabalho, podemos dizer que a sala de aula está representada como o espaço onde o professor é tomado de dizeres e práticas que não se caracterizam comumente àquelas esperadas por boa parte da sociedade.

E diante disso, pensamos que seja possível dizer que esse ambiente social também colabora (e de certa maneira até permite) que a identidade profissional docente seja reformulada, através da fragmentação e da dispersão. O que percebemos com a prévia das análises é que o professor desempenha muito mais práticas advindas de outras instituições que especificamente as suas próprias, ou melhor, as que são convencionalmente atribuídas a ele e, a sala de aula, apresenta-se em todas as charges como o elemento em comum, todas as construções chargísticas postas na análise abordam o professor tomado por essas práticas outras, mas dentro desse recinto específico.

Segundo o estudioso Shinyashiki (2011)

Nos dias de hoje, mais do que em qualquer outra época, o professor enfrenta desafios na sala de aula que dificultam a realização do seu trabalho. Vivemos em um mundo em mudanças, em que há grande quantidade de informações, a tecnologia evolui em um ritmo estonteante, a sociedade se transforma e os valores parecem ser cada dia menos importantes. O professor hoje precisa ter em sua bagagem uma quantidade enorme de informação e conhecimento, e ainda procurar transformar tudo isso em práticas docentes diárias. Seu tempo é curto: ele precisa preparar aulas, provas, corrigir testes e exercícios, participar de reuniões, atender a pais e alunos, manter-se informado, fazer cursos de atualização, além daquilo que não se prevê. (SHINYASHIKI, 2011, p. 66)

Sabemos que as atribuições de um professor ultrapassam os limites impostos pelas paredes de uma sala de aula, como pontuou o autor acima, as responsabilidades de seu cargo o acompanham para além dos muros da escola. Porém, o que estamos tentando evidenciar neste momento é que estando o professor somente na sala de aula, ele já ocupa espaços e lugares outros, o que para nós pode apontar para a fragmentação

de sua identidade docente, uma vez que estando o professor no exercício de suas funções e no lugar convencionalmente destinado a elas, desempenha atividades diversas advindas de outras instituições ou espaços sociais.

Não abordamos esse fenômeno como um problema a ser solucionado, como se a identidade profissional docente precisasse de uma forma definida, singular e homogênea para se localizar na esfera social. Nosso intuito é tentar supor e evidenciar que a própria modernidade tardia faça surgir deslocamentos advindos da instabilidade de uma sociedade fluida e dispersa e que de certo modo, esteja fazendo com que profissões e identidades por tempos fechadas em definições e essência, estejam sendo revistas e reformuladas. Obviamente que apontamos aqui como uma hipótese, contudo supomos ainda que os fenômenos da fragmentação e dispersão levantados nesse trabalho sobre a identidade profissional docente seja o meio para a reformulação de identidades, dito mais claramente, como se elas estivessem primeiro se fragmentando para se reformularem, um processo constante que não cessa: fragmentação/dispersão, depois ressignificação/reformulação, um constante porvir.

Questão ainda problematizada se pensarmos que a identidade é em certa medida contingencial. Grigolletto (2006) afirma que há uma transitoriedade e indeterminação nos processos identitários, segundo a autora:

[...] todas as identidades, entendidas como resultados provisórios de práticas identitárias, existem apenas como estratégias, no sentido de que podem sempre ser reformuladas, daí a sua contingência e indeterminação. (GRIGOLLETO, 2006, p. 24)

O aspecto contingencial desse processo é pensado à medida que as identidades/identificações se movimentam em razão das contingências passando por constantes transformações em virtude das interpelações dos sistemas sociais nos quais o sujeito está inserido (HALL, 2003). Dito de outro modo, esses sistemas sociais representam e interpelam o sujeito, à medida que formam e transformam sua identidade, submetido a múltiplos deslocamentos identitários, o sujeito assume identidades diversas de acordo com diferentes momentos e circunstâncias, mais que isso, o sujeito assume identidades distintas quando ocupa lugares e espaços distintos.

Ainda segundo Hall (2003) houve um tempo, mais especificamente no período do Iluminismo, que a concepção de identidade era a de essência individual, fixa e imutável. Noção certamente oposta a que o pós-estruturalismo considera hoje, o autor detalha como era a consideração iluminista de identidade:

O indivíduo era totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2003, p. 10-11)

Essa visão de identidade, entretanto, segundo o autor, alterou-se com as mudanças estruturais e institucionais nas sociedades modernas do século XX, aceleradas principalmente pelo processo de globalização. E hoje vivemos a era da fluidez, como aponta Bauman (2001), uma fase de liquidez na modernidade tardia, um momento histórico em que as instituições, as ideias e as relações estabelecidas se transformam incessante e velozmente. Era em que percebemos ainda que as definições dos sujeitos sociais, bem como as identidades que os permeiam passam por constantes processos de construção e significação, que ora se estabilizam, ora se ressignificam.

Desse modo, voltamos à questão central que toma este tópico, com base nas considerações que vimos, pode-se dizer que o espaço social é um elemento que afeta diretamente na constituição do sujeito e das identidades, vimos baseados nos pressupostos acima elencados, que as noções de identidade(s) podem estar atreladas às posições sociais e aos ambientes e circunstâncias a que elas estão expostas. Nesse sentido, acredita-se que o espaço social da sala de aula seja não o único fator, mas um dos principais fatores que possibilita pensar os deslocamentos e as reconfigurações da identidade profissional docente, uma vez que é nesse mesmo espaço que tem se dado a ocorrência e o surgimento de práticas adversas que atravessam e tomam o professor no exercício de sua função.

### 2.3 ATRAVESSAMENTOS DE DISCURSOS DIVERSOS EM SALA DE AULA

Diante do atual cenário educacional, percebemos que a rotina escolar é um assunto bastante discutido pelos profissionais da área e é, muitas vezes, espetacularizada pela mídia. Tem se visto que sem maiores investigações e baseada muitas vezes em meras especulações, a sociedade (e quando dizemos sociedade, estamos considerando as formas como são produzidas/reproduzidas as informações) generaliza as práticas docentes esvaziando os fatos com suposições e/ou reproduções de enunciações sedimentadas, construindo uma espécie de julgo social sobre a figura do professor.

Os dizeres de professores, como qualquer outra produção discursiva, é atravessado por vários outros dizeres, que circulam dentro e fora da sala de aula.

Retomando as reflexões pecheutianas, podemos dizer que a memória discursiva remete a saberes sócio-históricos compartilhados, refletindo sobre as pré-construções discursivas que povoam a linguagem e o capital simbólico, e como pontua Pêcheux (2009), faz vir à tona os lapsos, que mostram que o sujeito além de não ser a origem de um dizer, não pode controlá-lo. Biavati (2009) cita ainda duas possíveis facetas para a compreensão do funcionamento do pré-construído:

É importante frisar, acredito, que o sujeito ora sofre efeitos de um pré-construído em interpelações ideológicas, como memória, ora se organiza criticamente, apresentando, de modo autônomo, suas escolhas a partir de uma rede de concepções e valores que lhes são apresentados. Percebe-se que o pré-construído se relaciona com a ordem do discurso na medida em que o pré-construído se constitui a partir de um conjunto de práticas em relação temporal, no a priori do dizer, sustentando a memória discursiva. Já a ordem do discurso se constitui por seleção de elementos a partir do referencial de escolha pela interpelação ideológica. [...]. Há um conjunto de processos que são constitutivos e constituídos na prática social, orientam o dizer e, por isso, a formulação se estabelece como a realização de um possível, mas um possível que se orienta pelo hegemônico, pela decorrência. (BIAVATI, 2009, p. 30)

Nota-se, então, que um dizer se constrói e se orienta pelo o que já está consolidado, por um já-dito ou um já-aí, por isso pensamos que a paráfrase seja também uma das formas de tornar visível e identificável as construções discursivas sedimentadas e cristalizadas socialmente. De outro modo, a partir dela, ou melhor, a partir do que está dado ou posto, há a possibilidade do surgimento de outros sentidos e significados, a polissemia que é constituída justamente pelos escapes, pelos rompimentos na ordem do discurso.

E quando pensamos a sala de aula, antes de considerá-la como um espaço social detentor de diversidade, distintas configurações e vozes, precisamos também entendê-la como um espaço social marcado pelo alinhamento Institucional, ou seja, ela é também parte de um sistema hierarquicamente estabelecido chamado Escola. Poderíamos neste momento, discorrer sobre a escola como um Aparelho Ideológico de Estado, como ponderou Althusser (1985), contudo acreditamos que caiba também para esta pesquisa, considerá-la como uma Instituição que detém poder, o poder Institucional. Foucault (1995) critica o modelo totalizante e hierárquico das Instituições, pois segundo ele tal formato analisa apenas as Estruturas previamente estabelecidas e não as práticas que são criadas a partir das Organizações.

Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso; e que o ponto de apoio fundamental destas, mesmo que elas se incorporem e se cristalizem numa instituição, deve ser buscado aquém. (FOUCAULT, 1995, p. 245)

Assim, ao analisar o professor dentro da sala de aula, e ainda pelo que Foucault cita como uma busca pelo “aquém”, reforçamos nossa hipótese do professor ser um ser do “entre-lugar”, um profissional clivado, a partir do seguinte pensamento: na sala de aula, o docente é tomado pelo poder Institucional do seu lugar de fala, ou seja, ele fala por meio da Instituição Escola e esta exerce relações de poder com os seus dizeres. Ao mesmo tempo, estando dentro da sala de aula, é também atravessado por um “além” do poder previamente estabelecido (o da Escola), quando é tomado no seu ser/fazer docente por práticas outras advindas de outras Organizações e Instituições, essas que também agem exercendo um poder sobre as práticas docentes.

Sabendo disso, pensamos nos possíveis atravessamentos de discursos que podem ocorrer em uma sala de aula. Pensamos ainda que o todo de uma sala de aula tradicional seja, normalmente, caracterizado por elementos parafrásticos, mas ao mesmo tempo instabilizados pela polissemia, pelos atravessamentos de outros discursos e práticas, reconfigurando a composição *a priori* estabelecida. Nesse sentido, supomos que haja interação entre diferentes FD numa classe escolar, interações contínuas entre as que caracterizam um determinado grupo e àquelas advindas de outros. Portanto, imagina-se que exista em uma turma escolar uma específica formação discursiva, delimitando o que pode e deve ser dito nessa esfera, mas ao mesmo tempo e ocupando o mesmo espaço, estejam também outras FD que acabam por se manifestar voluntária ou involuntariamente dentro da sala de aula.

Ao analisarmos previamente o conjunto de charges que compõe o *corpus* desse trabalho, notamos que os professores são representados na produção discursiva do material como um ser que é conduzido a diferentes práticas sociais, ou melhor, é interpelado a se posicionar diante de dizeres distintos daqueles previamente estabelecidos nos protocolos escolares, dizeres esses que o tomam no seu ser/fazer docente.

Trazendo a questão para o nosso *corpus*, vemos que Paráfrase e Polissemia se imbricam e se constituem, sem uma ser mais evidente que a outra, mas no sentido que uma possibilita e complementa a outra. Algo se mantém no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, o que segundo Foucault (2009) funciona como uma forma de técnica prevista para o controle institucional, as várias formas de organização de uma sala de aula, inclusive o professor ocupando a frente da sala perto do quadro negro e os alunos dispostos em fila. Essa descrição de ambiente escolar, por exemplo,

reforça o repetível, traz à cena situações convencionalmente previstas, nas palavras de Orlandi (1998, p. 15), “o Mesmo (paráfrase) retorna ao mesmo espaço do dizível” da materialidade discursiva. E dessa forma surge também a possibilidade do dizível ultrapassar “os espaços fronteiros das convenções” e fazer se ver o Diferente (polissemia), um deslocamento, um deslizamento de sentidos que podem acontecer das mais diversas formas, inclusive quando práticas advindas de outras instituições tomam o espaço que *a priori* era destinado apenas ao ensino/aprendizagem.

Ao analisarmos previamente o conjunto de charges que compõe o *corpus* desse trabalho, notamos que os professores são representados na produção discursiva do material como um ser que é conduzido a diferentes práticas sociais, ou melhor, é interpelado a se posicionar diante de dizeres distintos daqueles previamente estabelecidos nos protocolos escolares, dizeres esses que o tomam no seu ser/fazer docente. Para exemplificar observemos a charge abaixo que representa o professor quando sujeito, em alguns casos, à violência escolar, provocada por aluno.

Figura 1: “A arma para a professora”



Fonte: Google Imagens, acesso em março de 2018.

Vemos, como se pode constatar na figura, uma cena claramente marcada pela violência escolar, uma interação nada amigável entre aluno e professora. Numa situação hipotética, mas instados pela representação da charge, pensemos se fosse real esse fato: essa professora obedeceria a algum protocolo previsto em parâmetros curriculares ou em atas de colegiados para tratar da questão? Ou como é possível verificar na imagem, ela agiria temerosa tomada pelo imprevisto e pela surpresa? Acreditamos, baseados em tantos relatos de professores sobre a violência escolar, que certamente numa

circunstância real, o professor (re)agiria por instintos e por impulsos, assim como qualquer outro ser humano tomado pelo medo e pelo apontamento de uma arma.

O exemplo acima nos ajuda a evidenciar que o professor segue parâmetros e normas escolares, principalmente aquelas condizentes com sua prática profissional, mas muitas vezes, tais regramentos são revistos, e habitando apenas a sala de aula, ele é tomado no exercício de suas funções pelos atravessamentos de discursos outros – como o da violência – e práticas adversas. Acreditamos que seria impossível imaginar que situações como a representada na charge acima não afetariam ou reformulariam as práticas docentes. O sujeito professor, nesse caso específico da charge, sofre a ação da estabilidade de um sistema já previsto de alguma forma, imagina-se que hoje, na atualidade, questões relacionadas a violência escolar sejam esperadas, mas de outro modo, sofre também as ressignificações. Talvez possamos até dizer que a própria violência escolar seja hoje, em alguma medida, um movimento parafrástico, ou seja, algo que já se conhece na sociedade, um repetível, uma recorrência de eventos violentos. Mas, é também um fato polissêmico, pois pode indicar o aluno subvertendo a regra e assujeitando o professor ao quadro de violência, levando-o a alterar a nota involuntariamente, temendo ser atingido pela arma, ou seja, tanto o papel do aluno, como o da professora são ressignificados nessa representação posta na charge.

O que está representado na charge acima é apenas uma das representações dentre outras que poderíamos mostrar e que pretendemos mostrar na análise desta pesquisa. Pois, o que temos visto na prévia das análises é que não apenas as práticas da violência têm tomado os espaços da sala de aula, mas outras como as cobranças institucionais, questões salariais, a expansão da tecnologia e das mídias digitais, a mecanização do ensino, a repressão versus a autonomia, as dificuldades de aprendizado do aluno e as dificuldades estruturais das salas, as questões sócio-políticas e ético-morais.

Acredita-se, talvez, que o julgo social até diria que são situações as quais o professor já deveria estar preparado e adaptado a isso, porém o fato aqui problematizado não é se ele deve ou não estar capacitado para isso, o que apontamos que é que essas questões podem estar interferindo diretamente no ser/fazer docente, fragmentando a identidade dessa profissão e reformulando o modo como esse sujeito age, caracterizando seu modo de (re)agir no exercício de sua profissão.

Podemos então pensar que o que tem mudado no ambiente habitado pelo sujeito professor (a sala de aula), tem mudado também “o como” ele age (reage) a partir de então, de alguma forma as mudanças políticas, culturais, éticas, sociais e históricas manifestadas involuntariamente dentro da sala de aula estão mudando também o que se espera ou se esperava da prática docente. Apontamos, salvo os equívocos, que o discurso dos professores quando tomado por *outros* no exercício de suas funções docentes tende a legitimar como próprio o *outro* (os outros discursos, as outras práticas advindas de outras esferas institucionais) e de algum modo, ressignificar o que era característico de sua profissão.

#### 2.4 IDENTIDADES QUE SE (RE)CONFIGURAM PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA SALA DE AULA

O século atual é um aglomerado de crises estruturais em que surgem novas formas de organização social, econômica e política. Não só o arranjo sistemático tem mudado como também os estabelecimentos e definições de conceitos sólidos e arraigados socialmente. O conceito de Identidade, por exemplo, é uma dessas formulações que tangencialmente tem sido reformuladas, repensadas, revistas, no tocante às definições outrora absolutas e singulares.

E hoje quando se fala em Identidade, considera-se, de uma maneira diversa daquela que considerou identidade como noção característica e marcante de um ser ou elemento de uma personalidade individual. Assim, em perspectivas pós-estruturalistas, o conceito assume contornos distintos, como processo de construção identitária, ou seja, mesmo agora no momento atual, a(s) identidade(s) não são finitas e definíveis, mas ao contrário, são móveis, cambiáveis e flutuantes. À vista disso, Hall (2003) entende que as atuais condições socioculturais e econômicas – período histórico chamado de pós-modernidade – estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2003, p. 9). E no nosso modo de compreender, tais transformações podem alterar as identidades e corroborarem para a fragmentação/dispersão das identidades profissionais na contemporaneidade.

Nesse sentido, quando falamos em identidade profissional docente, longe de tentar caracterizar um tipo definido, estamos de outro modo, apontando para um lugar social específico na esfera social que permite pensar e refletir as práticas particulares de determinados sujeitos quando no exercício e desempenho de papéis sociais. Desse modo, a concepção de sujeito assume delineamentos históricos e não mais biológicos, uma vez que as identidades dos sujeitos são voláteis e constituídas em conformidade com suas identificações em um movimento contínuo de deslocamento e rompimentos. A identidade pode, por esse viés, ser entendida como o resultado de uma construção complexa no social, onde o processo identitário estrutura-se a partir da articulação entre o individual e o social (HALL, 2003). Por conseguinte, a identidade profissional nunca será completa (ou fixa), já que interage com as transformações vivenciadas no seio social, relacionando-se, também, ao emaranhado de práticas e discursos produzidos sócio-historicamente.

Tomar a identidade docente a partir dessa perspectiva implica compreendê-la como um processo dinâmico, ou seja, que sofre transformações teóricas e prática ao longo da história. Assim, entendemos que a identidade pode ser construída por diferentes saberes e práticas, Pimenta (1996), nessa rubrica, relata dois tipos de saberes característicos da atuação profissional docente: os saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Segundo a autora, o saber da experiência tem como principal característica a própria experiência de vida, ocorrem a partir de seus preceitos pessoais, de como se situa no mundo, de sua história, representações, conhecimento de mundo, desejos e insatisfações. Os saberes pedagógicos, por sua vez, abrangem as teorias e as concepções educacionais usadas pelo professor como direção para o ensino/aprendizagem. (PIMENTA, 1996, p. 76).

Concordamos com a autora sobre a existência de saberes que em alguma medida particularizam a configuração das práticas do profissional do magistério. Contudo, para nós, tem havido outros tipos de saberes, mais especificamente, outras práticas sócio-discursivas que estão contornando e delineando a atuação docente, nomeamos de: práticas docentes protocolares e práticas da ocorrência<sup>18</sup>. As práticas docentes protocolares seriam aquelas cabíveis e previsíveis para o espaço social da sala de aula, seguem as normativas institucionais e os parâmetros curriculares impostos pelos órgãos de controle, o professor atua como o mediador de um estudo, participa do

---

<sup>18</sup>Refere-se às observações a partir do *corpus* deste trabalho, sem generalizações.

processo de aquisição do conhecimento e é (co)participativo no ensino/aprendizagem de seu aluno. Já as práticas da ocorrência seriam aquelas que, de algum modo, estão tomando as salas de aula, atravessando o discurso de classe e interpelando o professor a (re)agir. Tais práticas não são previsíveis e perpassam o professor no exercício de sua função, são discursos e práticas advindos de outros lugares institucionais, quando nessas condições, o professor é levado a se reinventar e desempenhar atividades originárias de outros espaços sociais.

Pensar nessas práticas específicas significa considerar que de algum modo há a inter-relação entre distintas FD, mais notadamente formações discursivas que marcam o lugar sócio-discursivo das práticas protocolares e das práticas da ocorrência. Desse modo, acreditamos que de uma maneira um tanto quanto “disforme”, surja paradoxalmente, num mesmo espaço social, uma forma de relacionamento entre formações discursivas diversas. Mais explicitamente, supomos que as práticas docentes protocolares sejam tomadas, atravessadas por práticas que ocorrem, sem previsibilidade e sem padrões que possam ser seguidos. Acredita-se também que existam discursos que marquem respectivamente as práticas supracitadas e que, em alguma medida, os atravessamentos de discursos outros que perpassam as práticas docentes suscitem ainda uma espécie de mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos sociais que sejam tomados por esses discursos e práticas.

Assim, imaginamos que seja possível dizer que, em alguma medida, a identidade profissional docente se reconfigura e se ressignifica pelas práticas que podem ser vistas e notadas no ambiente social habitado pelo professor, a saber, a sala de aula. Não apenas a identidade docente, de modo geral, podemos dizer que as identidades profissionais se constroem pelas próprias significações e representações que lhes são concedidas na sociedade e, segundo Hall (2003), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado”.

Nessa direção, Pimenta (1996) observa que não apenas as mudanças de representações interferem ou modificam a compreensão de uma identidade profissional, mas também o que há de arraigado socialmente sobre a mesma, assim segundo a autora:

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1996, p. 76)

E mais uma vez para nós parece ficar claro que o que envolve as implicações e os efeitos de sentido que contornam a compreensão sobre a identidade profissional docente seja a confluência de fatores sócio-históricos sobre a profissão, que ora se estabilizam, ora se ressignificam em representações sociais, fragmentando e dispersando aspectos até então tidos como característicos da carreira docente. Dito de outro modo, acreditamos que a profissão do professor – e conseqüentemente sua identidade profissional – esteja de alguma maneira se diluindo ou se reinventando para acompanhar a tendência da acumulação flexível<sup>19</sup>.

E quando observamos as charges selecionadas para esse trabalho, notamos que as representações produzidas pelos diferentes chargistas parecem retratar a sala de aula como uma espécie de gatilho, ou melhor, como um espaço social propício, onde rompimentos podem ser observados, rompimentos com a ordem natural dos estabelecimentos prévios, dos protocolos escolares e dos parâmetros curriculares, mostrando que o professor dentro da sala de aula ocupa diversos lugares sociais e talvez por isso não seja um desacerto a ideia de supor que esse profissional seja então o profissional do entre-lugar nos termos de Bhabha (2003):

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade e identidade. (BHABHA, 2003, p. 19-20)

É possível perceber no material de análise dessa pesquisa, um conjunto de charges que representam o professor dentro da sala de aula, que o professor é visto (considerando a produção do chargista como uma prática social) como um profissional que habita diferentes lugares sociais, posições diversas e assume posturas que ora se relacionam ou não a suas práticas de ensino. Desse modo, supomos que possamos pensar que esse professor da modernidade tardia, seja então o professor do entre-lugar, ou seja, um sujeito social marcado pelas tensões de sua própria identidade profissional, fluída e dispersa, que circula na prática social da contemporaneidade. E, é partindo dessa hipótese que buscaremos verificar a ocorrência ou não no *corpus* desse trabalho sobre a possibilidade de se localizar determinados entremeios sociais e, sobretudo se

---

<sup>19</sup>Expressão de David Harvey vista na obra “Os limites do Capital” (2003).

será possível a partir das análises, comprovar a nossa questão sobre o *professor do entre-lugar*.

Assim, buscar analisar os modos e os sujeitos envolvidos nas habitações dos entremeios sociais é essencial para se compreender as ressignificações atuais pelas quais têm passado a docência, que acabam por assinalar certas fragmentações e dispersões de sua identidade profissional, um ser representado socialmente – dentre vários outros fatores representativos – pelos aspectos convencionais que de algum modo se estabilizaram no decorrer dos anos e se cristalizaram socialmente; e pelos atravessamentos de discursos e práticas outras que tomam esses estabelecimentos e os ressignificam. Esse profissional multifacetado que, constante e continuamente, divide-se, redivide-se, configura-se, reconfigura-se, inventa-se e se reinventa para conseguir “driblar” todos os previstos e imprevistos de sua profissão, é, na maioria das vezes, reduzido pelo julgo social como só mais um elemento na pirâmide do mercado capitalista, o qual precisa sim estar apto e preparado para trabalhar com as estabilidades e instabilidades de uma sala de aula.

### 3 O GÊNERO CHARGE E SUA PARTICULARIDADE SÓCIO-DISCURSIVA

Carolyn Miller (1984) coloca de forma particular sua percepção sobre gênero, para a autora mais que frisar e enquadrar diferenças sobre o que são gêneros textuais e gêneros discursivos, ela ressalta a possibilidade de se tratar o gênero como “social action”, como ação social. Por essa perspectiva, as noções que tratam de gênero partiriam da compreensão do discurso através das práticas discursivas de seus sujeitos, mais especificamente, uma concepção que se daria baseada nas recorrências na vida prática. Segunda a autora,

[...] um gênero se torna um complexo de características formais e de substâncias que criam um efeito particular em uma dada pragmática. Assim, o gênero se torna mais que uma entidade formal, torna-se pragmático, totalmente retórico, um ponto de conexão entre intenção e efeito, um aspecto da ação social.<sup>20</sup> (MILLER, 1984, p. 158)

A autora não descarta desse modo a consideração de certas regularidades dos gêneros, até mesmo para que haja o reconhecimento de determinados em situações próprias e específicas de uso. Contudo, nessa percepção mais pragmática, segundo Miller (1984), leva-se em conta como o discurso funciona, como os sujeitos experienciam o uso de formas regulares previamente estabelecidas e de como são interpretadas as práticas sociais que surgem a partir dessa relação discurso/uso do discurso.

As ideias da autora vão ao encontro do que Bakhtin (1997) anteriormente propôs em relação aos gêneros do discurso. De forma sucinta, define-os como: “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 1997, p. 63). Interessante notar a sentença “relativamente estável”, pois acreditamos, que parte dessa modalização a possibilidade já deixada e antecipada por Bakhtin (1997) sobre a provável variação de gêneros na seara da dinâmica linguística. Nesse sentido, quando vemos as charges que compõem nosso objeto, percebemos certas regularidades características em sua composição, tais como a visada caricaturesca, o tratamento irônico/humorístico de temas (no nosso caso específico sobre a figura do professor), os não-ditos, a crítica satírica, elementos que, de alguma maneira, determina de forma recorrente o gênero

---

<sup>20</sup>Minha Tradução de “[...] a genre becomes a complex of formal and substance features that create a particular effect in a given pragmatic. Genre, in this way, becomes more than a formal entity, it becomes pragmatic, fully rhetorical, a point of connection between intention and effect, an aspect of social action.

charge, por mais que hoje conheçamos charges variadas e em suportes variados, como as charges com animação gráfica em mídia visual, por exemplo.

Segundo Rodrigues (2005) a concepção de “estável” no tratamento de gêneros discursivos em Bakhtin (1997), constitui-se como uma tipificação social dos enunciados com o intuito de apresentarem certos traços (regularidades) comuns, a fim de que sejam compreendidos numa situação de interação em sociedade. Mas, de outro modo, o termo “estável” pressupõe também a viabilidade de relacionamento dos gêneros e, nas concepções bakhtinianas, por mais que os gêneros discursivos sejam “relativamente estabilizados socialmente” e com certos regramentos linguístico-textuais, não é somente a forma que os define, mas sim sua ligação com uma situação de interação.

Assim, pensamos então, que para o autor assim como para Miller (1984) os gêneros desempenham também uma função social, em que sua compreensão coloca os sujeitos como participantes de uma esfera social e das atividades de uma comunidade. E nesse sentido, Bakhtin (1997) discorre sobre a infinita gama de gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Dessa forma, nota-se a relação direta abordada por Bakhtin (1997) entre as atividades humanas e a existência correspondente de gêneros discursivos. Como as possibilidades de ações humanas são inesgotáveis e como cada esfera social clama para si uma especificidade discursiva, considera-se que na mesma medida haverá, como previsto por Bakhtin (1997), uma complexa e imensurável teia formadora de gêneros do discurso.

Mudando a nomenclatura e adotando, definitivamente, a denominação gêneros textuais Marcuschi (2002), os definem como: “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] caracterizam-se por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais.” (MARCUSCHI, 2002, p. 50).

É mencionada ainda a dificuldade de se reunir conceitualmente em definições a complexidade de atuação e tipificação apresentada pelos gêneros textuais.

Marcuschi (2002) coloca em questão a confusão teórica que se faz comumente entre tipo textual e gênero textual. Segundo o teórico, os gêneros textuais apresentam certas características recorrentes e definidas para o propósito sócio-comunicativo da linguagem; os tipos textuais, de outro modo, abrangem quase uma meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (MARCUSCHI, 2002).

Conforme pontua Rojo (2005) apesar de Marcuschi não citar explicitamente Bakhtin (1997), é possível fazer uma dialogia com os enunciados dele, principalmente quando, dentre outras definições, o brasileiro considera gêneros textuais como “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, apud ROJO, 2015). Desse modo, acreditamos e afirmamos novamente a convergência de considerações teóricas que defendem a gama infinita e possível de gêneros textuais em relação às atividades humanas sociais.

Neste estudo, os conceitos de gêneros retóricos, gêneros do discurso e gêneros textuais são considerados intercambiáveis, uma vez que não são vistos de modo dicotômico ou antagônico. Embora tenhamos frisado a relevância e a particularidade com que cada abordagem trata das questões dos gêneros, divergindo-se claramente em conceberem nomenclaturas distintas, marcando obviamente, em alguma medida, territórios de concepções e teorizações. Contudo, convergem e se confluem, ao considerarem que a ação dos sujeitos quando usuários e agentes da linguagem influem diretamente no relacionamento e no funcionamento discursivo dos gêneros, considerando que a ocorrência dos gêneros de acordo com situações específicas de uso.

### 3.1 A NATUREZA SÓCIA DISCURSIVA DAS CHARGES – HUMOR E IRONIA

Como já dissemos em outros momentos no texto, acreditamos que todos os discursos são dotados de historicidade, ideologia e dinamicidade. Assim, para nós, o discurso chargístico, além de conter tais características, apresenta, normalmente, o acréscimo da visada caricatural e humorística determinada pelos fatos sociais que incitaram a produção crítico-satírica da charge.

A charge é um tipo de enunciado crítico e opinativo do campo do humor gráfico, veiculado pela mídia impressa e/ou eletrônica, cujo efeito de sentido considera a história, o contexto amplo e o horizonte social imediato; seu registro imagético se configura através do desenho caricatural de personalidades, objetos e cenários, além de outros elementos verbais e não-verbais articulados a temas e personagens em evidência na atualidade (ou não) e sua realização relativamente estável se dá através da relação dialógica entre chargista - mundo compartilhado - registro - leitor. (ANDRADE, 2011).

Vemos a charge como uma produção discursiva, cujas características variam de acordo com os entornos propostos pelos chargistas. Elas incluem estatutos icônicos e linguísticos, sem necessariamente ter um e outro, mas podendo apresentar-se de forma flexível, ora com aspectos verbais, ora sem eles. Partem ainda de horizonte social imediato, ou seja, tentam retratar alguma situação ou fato que possa ser problematizado, criticado e/ou ironizado. Frequentemente, toda uma teia de informações de natureza e campos diversos e desconexos, de variadas amplitudes de tempo e espaço – em uma fração de segundos – pode dar margem a um novo sentido que não parece sequenciar qualquer dos elementos isolados que constituem a charge. (ANDRADE, 2011).

Sob a rubrica discursiva, a charge produz efeitos de sentido e aponta para significados possíveis e, geralmente, ordena, questiona e se cerca de novos dizeres, possibilitando uma tomada de posição mediante a produção de sentidos outros, marcando a relação contínua entre saberes que se estabilizam e se ressignificam. Assim, pensemos na charge a seguir:

Figura 2: “Pisar ou não pisar na sala?”



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Vemos pelos aspectos composicionais da produção chargística acima uma configuração que apresenta elementos verbais e imagéticos, uma visada caricatural que tenta evidenciar por meio da crítica satírica um fato social recorrente. E de modo geral, podemos dizer ainda que se problematiza a questão salarial que é amplamente discutida e polemizada nos ambientes escolares e nas discussões sobre a carreira do magistério. Contudo, mais que descrever analiticamente a charge, colocamos em pauta os entornos contidos na charge que assinalam para configuração particular da mesma, evidenciando as condições sociais a que ela está sujeita e os diferentes e possíveis efeitos de sentido. Desse modo, acreditamos que o humor e a ironia<sup>21</sup> sejam noções que perpassam as charges como elementos implícitos à construção da significação.

Há ainda hoje, uma dificuldade conceitual para se trabalhar com a comicidade, muitas são as bibliografias e autorias que tratam da questão por diferentes vertentes, mas todas são consensuais ao propor que as concepções de “cômico” sempre ultrapassam as definições já previamente estabelecidas. Autores como Andrade (2011) e Bremmer e Roodenburg (2000) tomam o termo como uma amplitude e dentro dessa dimensão concebem o hilário, o humor, a ironia, a comédia, para falar apenas destes, como componentes desse grande campo que é a comicidade.

Diferentemente do que está enraizado no senso comum, falar de humor não é o mesmo que citar anedotas ou fazer alguém rir aleatoriamente, nem levar um indivíduo a deslocamentos desconexos ou provocar gargalhadas. O humor vai muito além e, constitui-se como um processo, cuja complexidade e profundidade podem revelar mistérios inimagináveis ao sujeito. (MORAES, 2015). Segundo Minois (2003, apud MORAES, 2015) o humor pode ainda ser visto como um elemento ameaçador a alguns pela zombaria que motiva ou ainda como uma estratégia de poder, por se atestar através de um dizer particular, aquele que se revela pelos desvios de condutas esperadas nas esferas sociais, revela dentre outras percepções, aquelas construções discursivas que trazem o “real” dos fatos para ser contado de forma cômica. Assim, a vitalidade humorística da charge advém também desse real imediato e histórico dos acontecimentos, da apresentação de facetas ou de instantes que traduzem o ritmo de vida da sociedade que flagra as expressões de humor do cotidiano.

---

<sup>21</sup>Sabemos da complexidade dos termos e conceitos, contudo os abordaremos tangencialmente no intuito de considerá-los como elementos que participam dos efeitos de sentido na produção da charge.

Segundo Andrade (2011), o humor em seu sentido mais geral, pode ser visto sob a esteira de qualquer mensagem expressa por atos, palavras, imagens ou músicas, cuja intenção seja a de provocar o riso. Essa definição, segundo o autor, permite estender as investigações à Antiguidade, passando pela Idade Média, até o início do período moderno; e também perguntar por quem o humor é transmitido, para quem, onde e quando e por quais ou em quais suportes se pode notar sua manifestação.

O humor, para Vázques (1999, p. 278 apud ANDRADE, 2011), assim como o cômico em geral, “desvaloriza o real”, – ainda que se fundamente nele –, sendo, portanto, uma forma de crítica, mas uma crítica que em alguma medida, vela seus apontamentos, para frisar as possibilidades várias de construção de sentido. O humorista se move entre o riso e o pranto, mas, “se faz chorar, está fora do cômico [não faz rir], se faz rir, fora do humorismo” (VÁZQUES, 1999 apud ANDRADE, 2011). Desse modo, voltando à charge que compõe esse tópico, fica mais claro pensarmos que a sentença “*Piso ou não piso nasala de aula?*” remete a um apontamento crítico forjado às vias de uma visada caricatural e humorística, mostrando os embates sociais que movem tal profissão. Percebe-se um trocadilho proposital, através da conjugação do verbo “piso”, podendo ser associada ao substantivo “piso” homófono/homógrafo do verbo, mesmo que contendo sentidos diferentes: *pisar* na sala de aula quando o *piso* salarial é tão baixo e desmotivador. E assim, nessa construção específica, o humor pode nos levar ao riso, não por sermos apáticos ou insensíveis à questão, mas por compreendermos, com certa “sensibilidade”, a realidade salarial dos professores brasileiros, e pontuar que, o riso longe de destruir ou denegrir, reforça algum estigma social e/ou marca um deslocamento na configuração convencional das práticas sociais.

Ainda nessa seara, a ironia assim como o humor está longe de ser uma noção simples e sem complexidade teórica. A noção de ironia para Charaudeau e Maingueneau (2004) é uma construção da linguagem que consiste em dizer o contrário do que se quer fazer o destinatário compreender. Seria, também, uma fenda que o enunciador escava em sua própria enunciação, desconexão que se quer desconcertante entre discurso e realidade. Se se diz, “*Piso ou não piso na sala de aula?*” e se vê a figura de um professor com uma espécie de régua na mão apontando para o quadro negro, pode-se supor que as estratégias discursivas apontam para a dispersão de sentidos que existe no termo “piso” articulado ao texto icônico sobre a figura do professor, e que certamente, não remetem somente ao ato de pisar.

Segundo Andrade (2011), quando se trata de acontecimentos no âmbito da oralidade, a entonação, os faceamentos, e a gestualidade podem levar o interlocutor a compreender o que foi dito em termos verbo-lexicais de modo inverso, ou seja, em termos semânticos. Nos enunciados em suporte gráfico, com múltiplas linguagens, como a charge, a expressividade dos elementos não-verbais pode desdizer ou pôr em desconfiança o que foi dito através de um balão de fala, de um título ou de uma legenda. E desse modo, a ironia pode ser desvelada ou percebida também sob a ótica da polifonia, ou seja, trazendo para a compreensão outras vozes que não estejam explicitamente citadas, ou seja, ela opera mais pela intuição e memória discursiva do interlocutor do que propriamente pelo o que está dito graficamente no enunciado. (BRAIT, 2014)

A ironia coloca em cena ainda a faceta da dúvida, aquela que deixa a cargo das operações de interpretação e compreensão, os delineamentos de sentidos. Pode ser considerada ainda como um mecanismo que detém certa liberdade subjetiva, já que está fundamentada entre o dito e o não-dito, entre o declarado e o não-declarado. Ou seja, tratando-se de discurso midiático e especificamente sobre um gênero discursivo midiático e em constante movência, nada assegura que os “ditos literais” em uma charge, são, de fato, literais. Assim um chargista pode desenhar um professor dizendo que “Que sala tranquila!”, enquanto a cenografia mostra um cenário onde os alunos promovem uma verdadeira desordem e desorganização.

Vemos, então, que tanto o humor quanto a ironia, elementos que podem perpassar gêneros satíricos, como a charge, ficam sujeito às operações de compreensão e interpretação de um interlocutor, para que façam sentido dentro de uma situação particular. Ressaltamos que ambas as noções precisam do contexto, das condições de produção, de remissões e da situação de enunciação para que seus efeitos de sentido venham à tona, sejam coincidentes com a literalidade ou não. No jogo discursivo e nos efeitos de sentido que as charges possibilitam, estão presentes as marcas de uma memória discursiva que estabelece sentidos, sentidos de repudiar, gozar e mesmo aviltar com a esfera social brasileira em questão, especificamente apontando para conjunturas sociais, em que o professor não é um ser privilegiado, ao contrário, é impelido a administrar as inesperadas situações que tomam suas práticas de trabalho.

E quando nos remetemos à Memória Discursiva nesse espaço que se fala de humor e ironia nas charges, notamos que tal Memória opera discursivamente como um retorno aos mesmos espaços do dizer, aos espaços que podem ser suscitados pelas

operações de paráfrase. Assim, ao trabalharmos com os explícitos e implícitos (recuperáveis pela materialidade linguística e/ou pela leitura, resgatando ligações com um dizer) consideramos que seja por meio dos movimentos realizados a partir da Memória Discursiva que se sedimenta certo imaginário social, em que o humor e a ironia são, em alguma medida, compreendidos numa gama infinita de possibilidades construídas por meio do memorizável e da atualização.

### 3.2 A CHARGE COMO MECANISMO PARA REPRESENTAÇÕES

Colocamos nesse tópico, a discussão em torno do que se tem como sedimentado e estabelecido nas esferas sociais e também o que se modifica, para além dos conceitos e pressuposições estabelecidos, pensando as ressignificações e os contínuos “vir a ser” dos mais variados discursos e práticas que estão em movência e (trans)formação.

Assim, colocar em questão a noção de representação relacionada às charges nos faz pensar o que se estabiliza no sentido de compartilhamento de saberes e crenças e o que se restabelece no sentido de novas formulações, de reinvenções sociais. Acreditamos que ao tratar de charges como mecanismo para representações sócio-discursivas, apontamos não para uma construção cristalizada posta em um gênero discursivo, mas para particularidades de dizeres e práticas que estão (são) sendo postas como elementos impulsionadores de sentidos e significação.

Em geral, podemos dizer que as representações sociais trabalham com crenças convencionalizadas e tradicionalmente aceitas na sociedade, mas que numa ordem natural, pela própria dinâmica da linguagem, podem orientar para uma particularidade discursiva e para novas formações discursivas. Dito de outra forma, os sujeitos enquanto enunciadores e praticantes sociais possuem certa autonomia para promover e alterar crenças então cristalizadas e estabelecidas nos meios sociais de interação. Isso implica dizer que o sentido é construído socialmente, mas por relações de força, em alguma medida, estabelecidas e convencionalizadas na sociedade. Segundo Pêcheux (2010, p. 69) “É, pois, porque já existe um discurso institucionalmente garantido sobre o objeto que o analista pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam este objeto.” Desse modo, através do que está arraigado socialmente e “institucionalizado”, que os sentidos são, em alguma medida, produzidos em um imaginário social, resultante das relações de poder, emitindo esforços para que o efeito

de sentido produza a impressão de um sentido único e disso derive, ou seja, engendrando outros possíveis sentidos.

Assim sendo, acredita-se que há elementos ou gêneros discursivos que atuam como veiculadores de certos estabelecimentos que estarão sujeitos a mudanças, formando uma nova visão sobre crenças e valores, modificando estruturas e elementos até então vistos como absolutos e sedimentados culturalmente na sociedade. Especificamente nas charges, quando as consideramos como uma forma de mídia social e, mais, como uma veiculadora de críticas sociais, pode-se pensar que sejam também meios pelos quais ensinamentos, paradigmas, doutrinas e crenças estão sendo disseminados, num gênero discursivo, que à primeira impressão, não passa de práticas de entretenimento, uma visualização inocente, uma percepção rápida e cômica sobre fatos corriqueiros do dia a dia. Contudo, como já foi dito nessa seção, a charge para além de uma construção humorística e/ou caricaturesca, revela um funcionamento discursivo que toca de forma velada em questões específicas e problemáticas de contextos sociais emergentes.

Vemos de certa forma, um consenso coletivo nos últimos tempos, falamos da influência que a mídia revela na vida dos sujeitos e nas relações desses com o meio social. Assim, se considerarmos as charges como elementos de uma mídia em desenvolvimento e ascensão, poderemos relacioná-las às representações sócio-discursivas, com a pretensão de colocar em evidência o fato de que enquanto gênero discursivo específico carrega em si imaginários sociais, compartilhamento de saberes, modos e formas diferentes de perceber o mundo. E o que a princípio pode parecer uma construção inocente e puramente cômica, usada mais comumente para se promover o riso, pode também num contínuo, mostrar-se como uma forma de micro-poder que constrói sentidos e influência posicionamentos.

Segundo Foucault (2007), o poder se expressa e não há mensuração exata de sua amplitude, pode ser pelas pequenas manifestações, a elaboração de uma forma de controle inimaginável *a priori*. Pois, em alguma medida, e percebemos isso nas análises prévias das charges, as relações de poder se estabelecem e se naturalizam sutilmente no mundo moderno, sem que sejam muitas vezes questionadas ou contestadas. Assim, como pontua o autor, para que o

[...] poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Nesse sentido, observemos a charge a seguir:

Figura 3: “Dever de casa”



Fonte: Google Imagens, acesso em abril de 2018.

A figura acima mostra uma estreita articulação do poder, em que é representada uma pirâmide hierarquicamente estruturada, em regras gerais, dentro de uma configuração convencional: o aluno submete-se ao professor, que se submete à escola; um sistema que parece sinalizar para uma representação de professor que relembra que o docente trabalha dentro e fora de sala de aula, mostrando que a “tarefa” não é apenas um encargo do aluno.

Vemos então uma pequena configuração de poder institucional, forjado pela naturalização do papel da escola na sociedade, ela “controla”, em alguma medida, as ações do professor e conseqüentemente isso perpassa as práticas docentes em relação ao aluno. Desse modo, podemos dizer que as representações que surgem a partir desses tipos de relação, obedecem a certa dinâmica natural dos acontecimentos dentro de estruturas tipicamente explícitas de poder, como é o caso da escola, um poder institucionalizado e aceito socialmente.

Tais representações, pontuadas Moscovici (2007), tornam familiar algo que até então era desconhecido socialmente e permite estabelecer processos discursivos que sejam compreendidos e compartilhados dentro de certas formações sociais. Esses processos permitem que se compreenda, engendre e interiorize o novo, juntando-o a ideias, valores e teorias previamente estabelecidas e aceitas pela sociedade. Ou seja, há uma tensão constante sobre as representações sociais sobre o que se estabelece e o que se ressignifica, e este contínuo, é a nosso ver, o que se tem de mais pontual sobre as interações e práticas sociais, pois de algum modo, as representações que são vistas, nos mais variados gêneros – no nosso caso específico nas charges – revelam um pouco da movência da linguagem, como pontua Orlandi (2012), uma espécie de linguagem em curso que se movimenta, se sedimenta e se ressignifica.

Por isso, colocamos em evidência neste tópico a percepção que formamos sobre as charges, ou melhor, apontamos para a possibilidade de cogitar as charges como mecanismo dinâmico por onde se possa perceber e constatar representações sócio-discursivas. As produções chargísticas, em alguma medida, trazem noções de mundo e disseminam dizeres e práticas que circulam nas esferas sociais, tornam-se, de alguma maneira, responsáveis por carregar os diferentes sentidos em um exercício contínuo com o simbólico. Muitas vezes, de forma despreziosa, engendram-se construções discursivas e imaginárias sobre questões que se quer ou se pretende representar, por um viés encoberto pelas possibilidades de um dizer que é dito por meio do que é politicamente aceito quando dentro de gênero que trabalha com o humor, com a ironia e com a crítica social.

### 3.3 AS CHARGES NO AMBIENTE VIRTUAL

Nota-se atualmente o quanto os sujeitos estão envolvidos com os ambientes virtuais, seja pelas redes de relacionamento da *web*, seja pela constante dependência aos sistemas operacionais e também pela busca de informações e entretenimento. O fato é que de modo geral, com a ascensão da internet, as pessoas estão a todo tempo conectadas em uma verdadeira rede virtual de informação e relacionamento, buscando cada vez mais conteúdos de fácil acesso e que possam ser obtidos através do meio digital. Lévy (1999) nomeia de ciberespaço, esse ambiente de interação em massa promovida pela ação dos “computadores” nas práticas dos sujeitos, e nas palavras do autor:

[...] surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (Lévy, 1999. p. 17).

E, nesse sentido, percebemos as quão “conectadas” estão às práticas sócio-discursivas dos sujeitos, podendo ser representadas nos mais diversos ambientes, incluindo agora esses espaços virtuais. E desse modo, as charges, bem como outras mídias, estão sendo também reconfiguradas e dispostas na *web*, podendo ser consideradas também como uma forma de mídia digital. Importante frisar que as charges desse trabalho não são charges multimodais (charges eletrônicas) – tais como as

que Maurício Ricardo<sup>22</sup> vêm produzindo nos últimos anos –, as que foram reunidas nessa pesquisa são charges em formato convencional (desenho fixo caricatural e sem mecanismos de animação gráfica), mas obtidas no espaço virtual em um site de busca na *web*, a saber, o Google Imagens. Tal explicação é importante se considerarmos a origem da seleção desse material como parte das condições de produção a serem analisadas posteriormente.

Dito isso, Marcuschi (2005) ressalta que uma das observações mais significativas do ambiente virtual (internet, *web*, computador, etc.) é reunir, em um só meio, a integração de vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas de movimento e que a linguagem dos gêneros advindos das novas tecnologias “torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Especificamente nesse trabalho, acreditamos que o lugar de origem, ou seja, o lugar de onde reunimos e selecionamos o que viria a ser o *corpus* dessa pesquisa também seja um fator que contribua para construção de sentidos dessas produções. Dito de outra forma, as charges que são coletadas em sites de buscas na *web*, não podem conter a mesma significação que outras vistas por diferente suporte, por exemplo, em jornais e revistas, pois como pontua Paveau (2007):

Na minha perspectiva, realmente, o discurso da análise do discurso não se reduz aos parâmetros enunciativos nem à situação de comunicação, nem tampouco à posição do sujeito (sociopragmático), mas deve levar em conta os dados sócio-históricos (o que se chamava na tradição da escola dita francesa representada por Pêcheux as “condições de produção”) e ambientais. Falo de dados ambientais para designar, não só as relações entre os humanos e seus quadros de saberes, crenças e práticas [...] mas também as relações entre eles e sua ambientação material concreta (ambientes naturais ou artificiais, espaços, objetos, artefatos, suportes). Isso implica um remanejamento da noção de contexto, e, nesse caso, o termo “ambiente” me parece mais pertinente. (PAVEAU, 2007, p. 312)

Assim, o que estamos querendo evidenciar é que as charges que circulam nos ambientes virtuais, mesmo não sendo charges eletrônicas possuem certas regularidades e particularidades sócio-discursivas que as difere das demais, apontando para questões próprias que devem ser tidas como relevantes pontos ao se tratar das condições de produção desse objeto. Na nossa percepção<sup>23</sup>, tais charges quando advindas desse ambiente virtual ou estando nele se diferencia de outras em outros suportes, pelo próprio ambiente de interação no termo usado por Paveau (2007), ou seja, a charge na

---

<sup>22</sup>Ver em <https://charges.uol.com.br/>, por exemplo. Acesso em 14/06/2019.

<sup>23</sup>Acreditamos que tal ocorrência possa ser notada também com outros gêneros quando povoam o ambiente virtual, mas frisamos a charge por ser ela o nosso material de trabalho.

*web* se relaciona a outros tipos de semioses que de alguma forma direcionam intuitivamente o usuário a outros espaços virtuais e assim continuamente.

A charge ocupou por muito tempo (hoje com menos ênfase<sup>24</sup>) lugar de destaque em jornais e revistas de grande circulação, possibilitando ampla leitura interpretativa por se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia além de fazer referência a outros fatos rotineiros que ganhavam um olhar cômico e crítico. Hoje, não diferente do que já foi um dia, as charges que circulam nos ambientes virtuais também possibilitam ampla interpretação e carregam sim representações de sujeitos e práticas que se forjam e se refazem o tempo todo.

Nota-se, então, que de algum modo, a internet tem proporcionado maior possibilidade de acesso às informações e, em alguma medida, as pessoas estão mais propensas a buscar materiais que possam ser acessados por esse meio. Um dado recente do IBGE<sup>25</sup> mostrou que 94,2% dos brasileiros usam a internet como meio de busca de textos e imagens, muito mais do que se remetem a livros, jornais, revistas ou outros suportes analógicos. Assim supomos que as charges veiculadas em sites de buscas possam ter um alcance significativamente maior que aquelas que circulam no meio “físico do papel”, e conseqüente e hipoteticamente, pensamos que os dizeres que são postos nessas construções, naturalizaram-se com mais facilidade pela própria facilidade de propagação. Os ambientes virtuais estão, de algum modo, promovendo mudanças nos espaços sociais, reconfigurando tendências e fazendo surgir novos hábitos e práticas sociais, os quais vêm influenciando diversificados setores da sociedade. (BOAS, 1998)

---

<sup>24</sup>Na verdade, menos ênfase, porque a própria tiragem do jornal impresso já vem escasseando.

<sup>25</sup>Dado do IBGE acessado em <https://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>, em 18/04/2019.

### 3.4 E ELA DIZ, SEM DIZER: OS NÃO-DITOS E OS IMPLÍCITOS DAS CHARGES

Analisemos, pois, a seguinte charge:

Figura 4: Está presente o “38”



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

A configuração trazida pela imagem não é, aparentemente, difícil de ser descrita, ao que parece, é a representação de uma prática rotineira em salas de aula, em que o professor faz a chamada, lembrando é comum o aluno ter um número no diário de classe, podendo ser identificado por ele. Desse modo, a cada vez que é enunciado pelo professor um determinado número, há uma resposta imediata do aluno com a afirmação de presente: “Número um...Presente! Dez... Presente! Vinte e cinco... Presente! Trinta e Oito... Tá aqui!”. Os aspectos verbais e icônicos se relacionam e se complementam, ou seja, há uma coerência entre os fatores verbo-visuais da charge. Contudo, ao notarmos a chamada pelo número “trinta e oito”, vemos a apresentação de uma arma, como sendo a resposta ao questionamento. E parte daí o que pensamos em evidenciar como dito e não-dito de uma charge. O que foi dito nessa charge e que não foi dito nela? Ou ainda, o que foi dito sem dizer?

Entendemos que as noções de “não-dito” e os implícitos nos discursos possam ser vistas em qualquer gênero textual, contudo, acredita-se, que em alguma medida, o gênero charge por se configurar em uma visada humorística e irônica carregue com mais “bagagem” o não-dito, a partir do que é dito. Desse modo, segundo Pêcheux (2009) pensar o imaginário linguístico é, então, “tirar as consequências do fato de que o não dito precede e domina o dizer” (PÊCHEUX, 2009, p. 291). Assim, o discurso por si já carrega o não- dito, a palavra não se inscreve no literal, no que é visualmente verbalizado, mas que de algum modo está ali, configurando-se nos espaços em branco,

lacunares, gerando uma espécie de hiato interpretativo, que suscita a compreensão, a compreensão de um sentido que não está dado ou posto.

Chamamos atenção também ao que Foucault (2006) pontuou sobre a noção de interdito. O autor define o termo como uma espécie de “Interdição da palavra” ou “interdição de um dizer”, uma formação de construções discursivas que estabelecem o que pode ser dito em uma dada circunstância, mas também aquilo que, em alguma medida, é associado a certos “tabus” a serem “evitados” socialmente no momento da fala. (FOUCAULT, 2006). Deste modo, ao pensarmos o não-dito presente nas charges, acreditamos também que seja possível relacionar essa categoria como uma espécie de interdito de um dizer, e especificamente nas charges, seria pensar um dizer sem ser dito explicitamente, velado pela própria característica discursiva das produções chargísticas. Dito de outro modo, o não-dito seria então, em alguma medida, uma forma de interdito nos termos de Foucault (2006): ou seja, um mecanismo usado como *interdição* para velar discursivamente um dizer que *está aí*, mas não explicitamente marcado ou citado.

Também segundo Orlandi (1997), “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 1997, p. 12). Ou seja, já como vimos, dizeres que nos revelam parte do que está dito na charge, mas há ainda o que não está visualmente dito, sentidos que supomos que sejam possíveis intuir e interpretar a partir da materialidade discursiva. Assim, podemos pensar que nada está pronto, feito, construído ou acabado e que há sempre um jogo discursivo, um embate entre as construções que estão “dadas” e aquelas que são (re)configuradas. Por esse motivo, os sujeitos precisam ser remetidos aos retornos do dizer, às memórias discursivas, aos espaços que são territórios do pré-construído, partindo do princípio de que todos os sujeitos estão, de algum modo, ligados aos ecos deixados pelo discurso.

Ecos e memórias do dizer que nos fazem construir associações e identificações com certas práticas, dizeres e contextos. Por exemplo, quando vemos pela produção verbo-visual dessa charge, o aluno responder à chamada pelo número trinta e oito, e mostrar uma arma na mão como sendo a resposta ao chamado, pensamos no aspecto polissêmico dessa construção: o dito no plano semiótico conduz ao que seria uma sequência numérica de uma chamada escolar, o que podemos verificar na charge pela sequência narrativa, a cada número evocado pela professora, os alunos respondiam com “Presente”, e por isso, esperava-se que o número trinta e oito fosse corresponder à mesma organização. Contudo, a ilustração nos mostra o aparecimento de uma arma,

como sendo a resposta após a chamada pelo número “trinta e oito”, fazendo-nos inferir que tal artifício remete ao termo ao qual podemos designar o revólver calibre 38.

Nessa perspectiva, os sentidos são condicionados, dada a forma com que os discursos se inscrevem na língua e na história; a incompletude do discurso conduz o sujeito a mergulhar na exterioridade, na história para inscrevê-la na continuidade interna do discurso; ao fazê-lo, traz para seu discurso o falado antes, em outro espaço/tempo. E o que se abstrai e se compreende desses espaços “lacunares” do dizer está muito além do explícito, e de alguma maneira, os efeitos de sentido são construídos pelo próprio não-dito, posto que muitas vezes o não dizer diz mais que o dizer. Assim, Orlandi (2005) acrescenta que,

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2005, p. 34),

E assim, mediado pelas palavras de Orlandi (2005), retornamos a questão aqui levantada sobre a charge que compõe esse tópico. O que está sendo dito nessa charge que não está dito? E para respondermos a essa interrogação, é necessário considerar remissões e retornos aos mesmos espaços do dizer, fazendo inferências que tomem como operadoras a Memória Discursiva e a Paráfrase, no intuito de construir sentidos a partir de saberes partilhados e estabilizados socialmente, pelo reconhecimento dos vários discursos que estão *sempre-aí* e que se relacionam continuamente.

Dessa forma, ao se indagar pelo “trinta e oito” e o aluno responder mostrando a arma de tal nome, evidencia-se um implícito, um não-dito, que se inscreve no dito, que está expresso tanto pelo aspecto verbal da própria denominação coloquial da arma, como pelo aspecto icônico que se constata na imagem ao ver nitidamente a figura na mão do aluno. Portanto, o efeito de sentido criado pelo dito evoca o visual de se constatar o armamento dentro da sala de aula, e o que a imagem nos permite pressupor que não esteja expressamente dito, seja a crítica às atuais realidades dos ambientes escolares, que dentre outras situações, estão vivenciando o fato da violência infantil, escolar e em relação ao professor. Em suma, o “não-dito” diz: há fatores geradores de violência na sala de aula.

E nessa direção, pode-se compreender que, na relação entre o dizível e o não-dizível, dá-se a produção do sentido, que tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos, o dito e o não-dito são determinados por retomadas e remissões, pelas memórias discursivas e pela paráfrase, as quais operam através dos saberes constituídos dos ecos dos discursos. E desses mesmos ecos, os deslocamentos e as ressignificações são vistos, as possibilidades de se pensar os sentidos outros, sentidos vários, (polis)sêmicos, por isso mesmo, o não-dito é também o espaço do múltiplo e do “vir-a-ser” do discurso, de algum modo e paradoxalmente, é presença na ausência, um embate discursivo constante encenado pelo linguístico, pelo simbólico e pelo sócio-histórico.

#### 4 DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DO *CORPUS*

Importa-nos nesse momento fazer uma síntese de como estão sendo construídas as reflexões desse estudo e que funcionarão agora como mecanismos de averiguação e análise: o discurso dentro da perspectiva da Análise do Discurso é considerado como uma instância dinâmica e em movimento, que pode ser observado através de Condições de Produção, dentro de específicas Formações Discursivas, atravessado por Memórias Discursivas e Movimentos Parafrásticos e Polissêmicos.

Desse modo, quando observamos o todo particular e complexo que compõe o nosso objeto, o estudo sobre charges brasileiras que retratam a figura do professor dentro da sala de aula, percebemos que precisaríamos não apenas das categorias trazidas pela Análise do Discurso Francesa. Segundo Biavati (2009, p. 22), o que se vê hoje é que o “intercâmbio interdisciplinar entre os Estudos Linguísticos e as Ciências Sociais têm se mostrado um procedimento teórico-metodológico produtivo na problematização de muitas questões sociais”. Assim, tentamos seguir esse procedimento e articulamos os pressupostos contidos nos conceitos de Representação Social, Identidade e Entre-lugar como conceituações teóricas relevantes, juntamente com as categorias já citadas do rol da ADF como mecanismos crítico-analíticos. Vinculados a esses movimentos, abordamos também as características trazidas pelo próprio gênero charge, elementos que para esse trabalho, tratamos como particularidades discursivas dessas produções chargísticas, tais como as noções de humor, ironia e o não-dito.

A partir do conjunto de categorias que apresentamos na fundamentação teórica, tentaremos analisar e estudar as prováveis representações sócio-discursivas que surgem sobre a figura do professor e de sua composição identitária nos entremeios de seu ser/fazer docente e as implicações sociais disso. Dessa forma, para que possamos construir uma observação investigativa, selecionamos um *corpus* formado por 18 charges que representam a figura do professor dentro da sala de aula. A partir de um site de busca da internet, selecionamos charges que traziam a representação do professor, ou dito de outro modo, charges que foram produzidas a partir de um olhar construído por diferentes chargistas, por uma ótica subjetiva de como eles veem esses profissionais do ensino, e desse modo, como eles representam a figura do docente.

As charges foram captadas no período de fevereiro a abril de 2018, e nesse intervalo, não nos preocupamos em separar ou elencar chargistas específicos, ao contrário, nosso intuito era justamente agrupar um número de charges de diferentes

produtores. Ao fazermos as buscas percebemos que sempre que colocávamos as expressões-chave (*representação de professor, o professor representado em charges, o professor visto hoje, algumas como essas*) a busca apresentava, na sua grande maioria, o professor na relação com a sala de aula, ou seja, ele era sempre representado estando nesse espaço social.

Desse modo, como a busca se tornou recorrente e retornava o todo tempo trazendo o professor nesse contexto/espço, nessa convergência, chamou-nos a atenção e frisamos a sala de aula como um componente marcante das charges. Assim, selecionamos um número significativo com esse mesmo eixo temático, e como é possível perceber no *corpus*, todas as produções chargísticas que selecionamos para essa pesquisa abordam, então, questões sobre o professor dentro da sala de aula. Observando detidamente o objeto, pudemos verificar que partiam de um lugar comum (a sala de aula, como esse eixo convergente), mas traziam sob diferentes perspectivas, práticas profissionais comuns e arraigadas socialmente sobre o docente, bem como outras que *a priori* não seriam assim reconhecidas.

Tal delimitação nos possibilitará ainda analisar a confluência de sentidos que podem se formar sobre uma mesma temática, abordada nesse caso, por distintos produtores. Para fins de organização metodológica, separamos as charges em 8 (oito) blocos temáticos de abordagem, ou seja, por confluências de representação, por exemplo, o professor dentro da sala de aula, mas retratado com práticas advindas dos meios digitais. E demos também títulos às charges, com intuito de marcá-las anaforicamente e termos mais opções para nos referirmos a elas no momento próprio da análise. Ressalta-se ainda, que embora as charges estejam separadas por blocos temáticos, todas fazem parte de um eixo geral em comum que é representar o profissional docente dentro da sala de aula.

Nosso trabalho dar-se-á, portanto, sobre esse escopo temático marcado pelo sócio-discursivo das charges, pelos aspectos linguísticos compostos pelos mecanismos verbo-visuais, e também, sobre como a figura do professor está sendo reproduzida e vista pela sociedade a partir de representações postas nas particularidades do gênero charge. O intuito é estabelecer um processo discursivo-interpretativo a partir da materialidade das charges, pensar que tanto o aspecto verbal quanto o visual, retratam e reafirmam posições e concepções ideológicas de seus enunciadores, e que até certo ponto, (pelas já antecipadas observações) convergem na produção cristalizada/ressignificada de um saber. Desse modo, articular tal materialidade às

noções de Representação, Identidade e Entre-lugar pode ser um movimento analítico profícuo, no objetivo de compreender os processos sociais, históricos e discursivos que envolvem o tema abordado no material em questão.

Salientamos que o gênero charge traz em si particularidades e características importantes para a análise. A charge apresenta peculiaridades típicas, formada pelo icônico e pelo verbal (o verbo-visual), pelo humor velado ou explícito (em alguns casos), por um dizer que não é explicitamente dito, ou seja, ela diz sem dizer. Características essas que particularizam a representação do professor, posto em um lugar específico, em um gênero que se constrói basicamente sob a perspectiva do humor, da crítica e por uma visada caricatural. Pontua-se ainda a facilidade com que normalmente os conteúdos de charges são assimiláveis pelos leitores, como que em certa medida, seus dizeres se naturalizam no meio social.

No decorrer da análise, reproduziremos as charges para melhor compreensão dos efeitos de sentido que queremos descrever, contudo não as colocaremos em tamanho original, devido ao espaço que se utilizaria e às delimitações da formatação, as reproduções feitas do *corpus* terão seu tamanho reduzido para melhor adequação da escrita. Buscaremos, assim, compreender o funcionamento discursivo das charges que circularam no período sócio-histórico de fevereiro a abril de 2018 em um site de busca na internet, sobre o ponto de vista que levam em conta as tensões constitutivas da linguagem, os delineamentos dos efeitos de sentidos e as possíveis rupturas na ordem natural de discursos sedimentados. Para isso, acreditamos que as categorias já elencadas no referencial teórico (e novamente nesse espaço) nos darão suporte e aporte analítico para propor uma reflexão acerca da constituição material e discursiva no *corpus* em questão, com charges componentes do grupo outrora já selecionado para o estudo.

#### 4.1 BLOCO TEMÁTICO 1: O PROFESSOR E A FAMÍLIA

Figura 5: CHARGE 1 (CH-1): O RESPONSÁVEL PELO RENDIMENTO ESCOLAR



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

A charge 1 retrata algo que acreditamos não precisar de contexto sócio-histórico para ser reconhecido e que à primeira impressão nos remeteria a tempos longínquos, tempos em que a cobrança pela nota e pelo rendimento escolar eram direcionados somente ao aluno e não ao professor. A parte esquerda da charge faz menção há esse tempo que logo é substituído pela parte direita do quadro, em que o professor é o alvo e é inquirido pelos pais do aluno a prestar esclarecimentos sobre o desempenho escolar do filho. Nota-se que os personagens se mantêm nos dois lados e que a sentença linguística interrogativa também é a mesma, mas com diferentes destinações: na primeira imagem, representada semioticamente, em tons de marrom e areia, como que se remetendo a um passado, a indagação é direcionada ao aluno; na segunda, parte direita da imagem e exposta em tons coloridos e vibrantes, ao professor.

Já nessa contextualização, podemos apontar para uma Memória Discursiva de consonância entre valores familiares e dissonância entre escola e família, na atualidade. Há uma memória que recupera valores diferentes na atualidade e no passado, tratada na charge como dois momentos: a imagem em marrom/areia evidencia a criança como subalterna às cobranças exigidas pelos pais; ao passo que na imagem colorida, como que retratando uma configuração social atual, parece demonstrar uma suposta “proteção” ao filho, deixando a professora como submissa à inquirição familiar, vista na charge por meio do posicionamento enérgico e ameaçador dos pais em relação à professora, mostrando as notas, pelo o que supomos que seja o boletim escolar.

E assim, interessa-nos refletir e esmiuçar os possíveis efeitos de sentido que são construídos quando um texto como esse é veículo em um site de buscas na internet em alguns meses no ano de 2018, uma vez que se consolidam como condições de produção. Sabemos assim como pontua Pêcheux (2010) que todo discurso é pronunciado e produzido a partir de uma dada condição de produção, desse modo, o “como” é dito, o “onde” é dito e o “para quem” é dito faz a diferença na concepção e construção dos sentidos. Dentro dessa consideração particular de produção discursiva, acredita-se que seja relevante frisar, mesmo que brevemente, a tensão passado/presente da relação escola/família. Segundo Maria Alice Nogueira, coordenadora do Observatório Sociológico Família-Escola, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a relação familiar com a escola mudou nos últimos tempos. Segundo a pesquisadora, atualmente os pais “cobram” da escola e dos profissionais de ensino o sucesso profissional de seus filhos e, por isso depositam na escola uma grande parcela das expectativas futuras de ascensão desses estudantes a valorizados postos de trabalho. Diferentemente do que foi um dia, como coloca Nogueira, antes os pais exigiam dos filhos mais tempo para estudo e havia tempo em casa reservado para as tarefas escolares. (NOGUEIRA, 2006)

Ainda no escopo das Condições de Produção, chamamos a atenção para a representação da figura do professor dentro de uma delimitação específica. Desse modo, particularizam-se como tal, os dizeres que se constroem e são constituídos na tecitura de um gênero discursivo específico, a saber, a charge. Ela para além de uma visada caricaturesca é uma forma de representar o humor crítico, aquele que de modo velado acredita dizer algo sem o fazer explicitamente, cujo efeito de sentido considera a história, o contexto amplo e o horizonte social imediato; seu registro imagético se configura através do desenho caricatural de personalidades, objetos e cenários, além de outros elementos verbais e não-verbais e sua realização relativamente estável se dá através da relação dialógica entre chargista - mundo compartilhado - registro - leitor (ANDRADE, 2011).

Sabemos que CH-1 foi produzida por um determinado chargista, logo depois veiculada (possivelmente também em outras plataformas) em um site de busca na internet e com direcionamento a qualquer leitor ou destinatário que compreenda, mesmo que superficialmente, a mensagem que é transmitida. Sinteticamente estariam respondidas as questões levantadas acima, porém evidenciamos um duplo movimento de estabilização/ressignificação do dizer, através da Memória Discursiva somos levados

a reconhecer diante da charge um, a relação familiar com o professor como algo que se manteve ao longo dos anos, porém essa mesma relação foi também reconfigurada com o passar do tempo, fato que constatamos pelos dois momentos que são retratados na imagem: lado esquerdo em marrom e areia e com a escrita acima mostrando o ano “1969” e lado direito em tons coloridos com a sentença linguística “*Dias atuais*”.

Ora, mas não seria normal os pais irem à escola? Podemos responder afirmativamente que sim. Embora, o que parece vir como ruptura de algo esperado e, talvez possamos dizer até que seja a parte cômica da charge, é que há uma inversão de valores no decorrer dos anos nesse modo narrativo, antes (1969) e depois (Dias atuais). Nesse ponto, verificam-se os acontecimentos discursivos nessa charge por uma ótica dos processos parafrásticos e polissêmicos que circulavam na década de 1960, em relação com os “Dias atuais”, surgindo e se fazendo surgir à medida que os fatos são trazidos pela ordem natural das Memórias Discursivas, ou seja, tecendo um contraponto, como pontuou anteriormente Nogueira (2006), em que a relação familiar é revista ao longo dos anos.

Assim, quando observamos a construção discursiva na charge 1, vemos que ela retrata algo sedimentado e cristalizado socialmente, logo algo que é trazido pela Paráfrase e pela Memória Discursiva em uma rede contínua de formulações. As relações de sala de aula, a posição do professor atrás de sua mesa como que estabelecendo limites em seu território, a interação pais/alunos/professor, a disposição tradicional de sala de aula com uma elevação para a mesa do professor, o quadro negro, a sistemática de cobrança de notas. Nesse ponto podemos nos remeter a Foucault (2009) quando o filósofo destacou aspectos da escola como uma instituição detentora de poder.

Foucault (2009) notou que algumas instituições, tais como a escola, com o objetivo muitas vezes de vigiar e controlar, usavam certas técnicas de controle para manter a ordem e o poder. O autor cita, por exemplo, que nas escolas a própria estrutura arquitetural previamente pensada foi uma forma de técnica para se compor espaços e salas de aula que pudessem ser facilmente controlados. Segundo o autor as técnicas do poder disciplinar de uma instituição se generalizam facilmente:

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes ínfimas, mas que têm sua importância: porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social por inteiro.(FOUCAULT, 2009, p. 134).

Visto desse modo, a Paráfrase se reafirma por apresentar a partir do *já aí*, do pré-construído, dos saberes partilhados, um Mesmo, um Formulado, um retorno aos mesmos espaços do dizer (ORLANDI, 1998). De certa forma, podemos pensar que a própria Memória Discursiva desse dizer faz com que a Paráfrase se construa no sentido de manter o formulado em um nível de estabilidade e repetibilidade, fazendo com que entendamos parte da imagem na charge como algo previsto, dentro da convencionalidade.

Mas, visto de outro modo, e dentro da mesma construção discursiva, possibilitado pelas mesmas Memórias discursivas e Paráfrases, vemos sentidos que se formam ou se reformulam a partir do que é tido como dado e estabilizado. Há os processos cambiantes, os escapes, os múltiplos sentidos, a Polissemia, sentidos esses que muitas vezes não são flagrados apenas com a materialidade, e por isso é preciso remeter aos não-ditos, também constitutivos do discurso, atuando juntamente com o verbo-visual da charge, a fim de que possamos engendrar inferências, tais como: quando a cobrança das notas é invertida como retratada na produção chargística, o professor tem seu papel social também revisto, não é apenas o professor, é também o inquirido; não é a autonomia da sala de aula, é o submisso de um sistema familiar; não é aquele que elabora perguntas, ele é quem precisa responder à pergunta; não é mais o que tenta pôr “ordem” na sala, ele é quem recebe a ordem para explicar as notas; e é ainda, o acuado, o amedrontado pelos pais do aluno.

Desse modo, acreditamos que outros sentidos surjam nessa manobra de inversão da cobrança das notas. Supomos, então, que os implícitos sejam também outros sentidos que são (re)velados nesse movimento, ou melhor, na retratação que a charge coloca de um “antes” e um “agora”. Assim, presumimos que a inversão de valores sociais, a inversão da cobrança de notas não mais destinada ao aluno, mas sim ao professor seja a reformulação de um dizer e a reconstrução de sentidos, um Formulável que se torna possível pela própria instabilidade natural do discurso, pelos deslocamentos que se flagram com o passar dos anos e com as atuais representações construídas sobre a figura do professor.

Vemos então, a partir do que foi posto em CH-1, que as práticas discursivas do professor no exercício de suas funções são atravessadas por outras, tais como as práticas familiares intervindo no seu ser/fazer docente. Em outras palavras, o fazer docente, as práticas docentes, o que se espera como Formação Discursiva correspondente a isso, ou seja, que o professor não seja o único responsável pelo rendimento escolar, que não seja

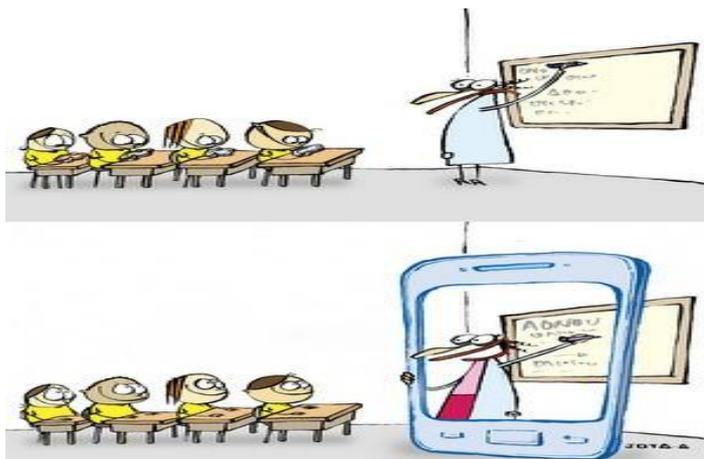
amedrontado pelo sistema familiar, e que tenha credibilidade em sua sala de aula, o que convencionalmente pode e deve ser dito dentro de um ambiente escolar, é logo refeito, reformulado, e é representado contrariamente a tudo isso, retirando do professor a autonomia de sua atuação como se nota na parte direita dessa charge (*Dias atuais*). Nessa parte do material, os dizeres dos pais geram uma espécie de descontinuidade que apontam para uma mescla de surpresa e equívoco, assinalando uma quebra de expectativa, ressignificando posições convencionais e incitando a mudança no posicionamento da figura docente e, sobretudo colocando em xeque o seu papel profissional.

A interação pais/professor por mais cabível e esperada, é reformulada quando a frase que contém a indagação é direcionada a interlocutores distintos, numa espécie de embate entre a atualidade e a memória. Vemos ainda que a mudança de olhar, primeiro o olhar sobre o aluno, sendo cobrado e questionado; e depois, o olhar que se direciona à professora, sendo inquirida e amedrontada, evidencia significativamente o aspecto polissêmico dessa construção. Deste modo, intuímos a partir da materialidade posta nesse espaço, que tenha havido um deslocamento e uma ressignificação em relação às práticas docentes convencionais, a partir do momento que o chargista registrou o seu discurso, mostrando uma espécie de desidentificação com as práticas comumente esperadas dentro da seara docente.

#### 4.2 BLOCO TEMÁTICO 2: O PROFESSOR E AS MÍDIAS DIGITAIS

Mais uma vez, a ocorrência narrativa que prevalece mostra os personagens, professor e aluno(s) em dois tempos, antes e depois de aderir às redes digitais, exemplificada metonimicamente pela capa de um celular, quando trazido pelo professor, na charge 2 (CH-2); na charge 3 (CH-3), a argumentação da figura docente favorável de adesão ao livro; e na charge 4 (CH-4) a resposta de um aluno apresentando seu site, local onde a tarefa poderia ser visualizada. Parece que estamos, mesmo que não explicitamente, tecendo um contraponto contínuo entre o antes e o depois; entre o “como estava” e “como está após o uso”; entre o desvio/ruptura e a rendição à tecnologia; entre a manutenção e a adaptação à condição tecnológica supostamente necessária para dar boas aulas.

Figura 6: CHARGE 2 (CH-2): O PROFESSOR QUE LITERALMENTE SE “ENQUADRA”



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Presumimos, que o título dado à charge 2 seja de fato uma maneira de sintetizar ironicamente seu conteúdo, “O professor que literalmente se enquadra”, em analogia ao quadro trazido pela tela e, por outro lado, enquadra-se ainda como forma de adaptação. Assim, parece atestar, em alguma medida, uma espécie de “maneira de agir”, ou nos termos de Certeau (1998), uma forma tática<sup>26</sup> para atuar nos espaços sociais que outrora já foram estrategicamente estabelecidos. Ao observarmos CH-2, somos levados a problematizar tal “adaptação” em relação às práticas docentes, propriamente ditas.

Vemos então pela composição visual da charge a seguinte configuração em uma espécie de duas cenas sucessivas: a primeira retrata um ambiente tradicional escolar formado por alunos sentados enfileirados nas carteiras e o professor na frente da turma escrevendo na lousa. No curso da cena, fica evidente que os alunos não parecem prestar atenção no quadro negro ou no professor, pois fixam o olhar nos celulares; na sucessão, a segunda parte da imagem mostra o mesmo cenário, modificando-se pelo fato daquele professor se colocar “enquadrado” num tipo de celular/moldura para chamar a atenção da turma.

<sup>26</sup>Certeau (1998) em “A invenção do Cotidiano” conceitua o termo “tática” como: “chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. (CERTEAU, p. 100, 1998).

A Formação Discursiva concebida, como o que pode e deve ser dito em um determinado espaço social, poderia ser pensada nessa charge voltada para as ideologias que podem interpelar a sala de aula nesse contexto, ou seja, pensar que o ato de passar matéria no quadro e esperar que os alunos copiem seja uma prática rotineira e comum às salas de aula. Assim, o que parece surgir como incomum e ruptura ao convencional é a reformulação dessa prática, posta de forma irônica, sinalizando uma adaptação ao modo de agir e atuar dentro desse espaço, notando que o professor se “enquadra” numa espécie de moldura para desempenhar seu exercício profissional e obter a atenção da turma.

A charge se baseia, – e reconhecemos isso pelos movimentos da Memória Discursiva–, em fatos que ainda hoje são comuns, tais como o uso do quadro negro como suporte didático, instrumento usado para passar a matéria no quadro, apesar de sabermos que ele vem sendo amplamente substituído por outros objetos como, por exemplo, o *Datashow*. Contudo, na imagem, nota-se que o quadro negro é novamente reforçado como sendo um suporte para a classe, mas que não parece funcionar efetivamente, já é visto que os alunos não olham para ele. E é novamente por meio da Memória Discursiva que concordamos que está cada vez mais comum o uso de dispositivos móveis pelos jovens e pelas pessoas de um modo geral. Talvez, tenha sido em face de essas concepções, a ideia de se formar uma espécie de “quebra” ao convencional, ao mostrar o professor retratado segurando uma moldura/celular para conseguir a concentração dos alunos.

Nesse sentido, pensamos que para além do já exposto à atuação da Memória Discursiva nesse espaço, ela funcione também como o “trazer à cena” a paráfrase e a polissemia. O espaço que é mostrado na charge reafirma o que certamente reconheceríamos como um espaço escolar: alunos enfileirados, quadro negro, posição dos alunos nas carteiras e posição do professor à frente da lousa, elementos que se dão pela sedimentação social de suas funções, logo, pela paráfrase. Contudo, acreditamos que a moldura usada pelo professor, o que aparentemente se vê como um celular, seja um elemento parafrástico e polissêmico ao mesmo tempo.

Dizemos isso, pois podemos pensar no celular como um dispositivo móvel de comunicação, utilizado normalmente para fazer ligações e também como mecanismo de acesso móvel às redes sociais, ou seja, aspectos que se reafirmam pela paráfrase, um retorno ao espaço previamente estabelecido. Mas, de outro modo, a charge retrata o celular também com uma função distinta e incomum, ressignificando sua utilidade. O

celular visto em CH-2 é também um elemento com função didática, uma espécie de moldura usada pelo professor para obter a atenção da turma. E até mesmo uma maneira usada pelo professor para se “enquadrar”, no sentido de se adaptar às novas tecnologias que atravessam sua sala de aula.

Figura 7: CHARGE 3 (CH-3): O PROFESSOR “HARD”



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Na charge 3 há uma configuração verbo-icônica unindo o linguístico e o visual. No decorrer, nota-se uma interação direta entre professor e aluno, e a sentença “*Isto se chama livro. É com ele que se instala novos softwares no sistema operacional cerebral*”, é dita como uma espécie de ato imperativo, compondo-se numa instrução, o texto visual também reforça tal entendimento ao se constatar o livro na mão tanto do professor quanto do aluno. Vemos ainda que o professor enuncia sua fala com o gesto incitado pelo dedo indicador, apresentando o objeto livro, adequando sua “linguagem” à uma que possivelmente seria entendida pelo aluno, uma “linguagem” normalmente utilizada nos ambientes virtuais.

Notamos nessa charge uma espécie de relação polêmica entre FD, no sentido de assinalar um inter-relacionamento discursivo entre elas. Observa-se que a professora mescla seu enunciado com dizeres que se sedimentaram como comuns a um professor, por exemplo, falar do livro e apresentá-lo; mas há também uma espécie de imbricação de outra (outra ou outras FD) tomando esse espaço social sala de aula e o dizer/prática do professor, quando notamos a sentença linguística: “*Isto se chama livro. É com ele que se instala novos softwares no sistema operacional cerebral*”. Parece-nos um relacionamento entre FD, apontando para aquilo que é tradicionalmente esperado para uma sala de aula (pode e deve ser dito), tal como apresentar o livro, mas também outras que emergem mostrando uma espécie de atualização do dizer, uma adaptação da prática

comum a outra que não é tão comumente esperada, tal como dizer que com o livro novos *softwares* são instalados, sentença que constatamos na charge.

A Memória Discursiva surge nessa esteira pelos já ditos, uma memória que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas “esquecidas”, e que vão construindo uma história dos sentidos, as construções que são feitas aqui pela imbricação do verbo-visual das charges. Assim, há um jogo de manutenção/adaptação que se constrói à medida que se coloca em observação o que do nível do repetível pode ser verificado e o que do nível do reformulável pode ser constatado, respectivamente Paráfrase e Polissemia.

A charge “O Professor Hard” mostra o acontecimento parafrástico quando verificamos que nela há a manutenção da composição previamente estabelecida socialmente como sendo uma sala de aula e formações que tradicionalmente se estruturam nesse ambiente: a figura do professor “dentro da sala de aula”, quadro negro, interação aluno/professor e também a figura do livro como um elemento usado convencionalmente como material didático. Constatou-se ainda que o objeto livro é também polissêmico ao se mostrar como um tipo de “compreensão digital” que aciona mecanismos de apreensão no aluno, e por ser ele o objeto que incita a reformulação/adaptação do dizer na prática do professor.

Figura 8: CHARGE 4 (CH-4): ACESSANDO A TAREFA



Fonte: Google Imagens, acesso em março de 2018.

A charge 4, por sua vez, representa de forma humorística uma cena ocorrida dentro da sala de aula. A composição verbo-visual da charge nos mostra a fala da professora direcionada a um aluno de nome Umberto: *“Umberto! Não estou vendo o seu dever de casa por aqui!”*, e rompendo com o esperado, o aluno responde, numa postura totalmente despojada e despreocupada, com os pés na mesa: *“A senhora pode acessá-lo em: [www.umberto.com.br/deverdecasa.html](http://www.umberto.com.br/deverdecasa.html).”* O humor pode ser percebido pela resposta imprevisível elaborada pelo aluno.

Tal charge se baseia no fato de que, em um dado momento sócio-histórico, trazidos a nós pela Memória Discursiva, houve a prática do docente corrigir as tarefas dos alunos enquanto esses desenvolviam suas atividades. E a professora representada parece remeter à uma configuração que, aparentemente, seria aquela profissional que desenvolve atividades face a face. Contudo, ao notar-se que o que foi descrito acima não ocorre dentro do esperado, cogita-se uma quebra de expectativa e, nessas condições o humor pode se engendrar. Ele pode ser constatado em CH-4, quando a atividade esperada (a correção da tarefa) para a aula não se concretiza em relação a um dos alunos, Umberto, o qual ironicamente responde à professora que o seu dever poderia ser “acessado virtualmente” em um site criado por ele e não “visto analogicamente” na sala de aula como todos os outros.

A Formação Discursiva se dá voltada para as ideologias que podem interpelar a sala de aula nesse movimento, em que as atividades, a princípio, acontecem de maneira rotineira, com correção de tarefas e atividades em sala de aula. Nesse ponto, corrigir deveres, por exemplo, consistiria ter acesso a cadernos, folhas e livros em que atividades são realizadas. O incomum e contrário a isso seria, então, o proposto pelo aluno Umberto, visualizar e corrigir seu dever de casa acessando o site *“[www.umberto.com.br/deverdecasa.html](http://www.umberto.com.br/deverdecasa.html).”*

Assim, também nessa charge, podemos pensar a relação parafrástica e polissêmica posta em relação ao que se mantém e ao que se ressignifica. Acreditamos que se possa considerar a manutenção/adaptação de uma prática docente quando, por exemplo, um dos elementos que faz parte de sua atuação profissional percorre esse movimento de significação/ressignificação. Na charge em questão, pontua-se o dever de casa como um item que funcione parafrástica e polissemicamente, respectivamente, por afirmar-se dentro da convencionalidade, uma prática rotineira da sala de aula, facilmente reconhecido como tarefa para casa, meio de tarefa/atribuição do aluno e acompanhado pelo professor; mas de outro modo, o dever de casa é também o fator de

deslize, não se apresenta no suporte esperado (vimos que em cima da mesa do docente havia uma pilha de folhas correspondentes, possivelmente, à entrega das tarefas) pela professora, o analógico, e se verifica a inserção do digital (o endereço eletrônico de um site) como formato para acessar a lição feita pelo aluno.

Todas as três charges desse bloco temático pertencem basicamente às mesmas condições de produção, veiculadas em sites de buscas na internet, no ano de 2018, em um momento de grande expansão das mídias digitais e dos relacionamentos virtuais. Nota-se na contemporaneidade o distanciamento dos contatos físicos e presenciais, fato que cresce a cada dia pela facilidade de acesso às redes sociais, aos *websites* e às mídias digitais em geral. Assim, consideramos que CH-2, CH-3 e CH-4 tenham sido produzidas por diferentes chargistas (e por mais que cada uma das charges tenha a assinatura de seus produtores, não nos interessa identificá-los), no ano de 2018, difundidas em site de buscas na internet, especificamente na plataforma destinada às imagens. Em alguma medida, podemos supor que tais charges tenham chegado com certa facilidade de acesso a destinatários que possivelmente sejam suscetíveis a compreender a relação “natural” aluno/professor/sala de aula, e ainda, que eventualmente entendam de que maneira o humor se projeta criticamente, trazendo particularidades contidas no gênero discursivo charge. Desse modo, esses dizeres abrangidos estão sendo analisados a partir do como são “ditos” para que possam fazer sentido em uma dada conjuntura social.

As charges vistas nesse bloco são reforçadas com a manutenção da sala de aula, ou seja, todas retratam, em alguma medida, fatos corriqueiros desse ambiente, espaço social onde ocorrem também as desidentificações com as práticas docentes. Pêcheux (1997) discorre sobre a noção de desidentificação como uma espécie de assujeitamento ideológico, mas com resistências cotidianas, pois o sujeito é ao mesmo tempo interpelado e clivado. Assim, segundo o autor:

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 outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÊCHEUX, 1997, p. 301)

Assim, na rubrica evidenciada por Pêcheux, essa articulação identificação/desidentificação, assujeitamento/resistência é também uma forma intersticial e cambiável do funcionamento discursivo. Dessa maneira, pode-se constatar que numa mesma Formação Discursiva irrompam outras, ou seja, não há dissociação

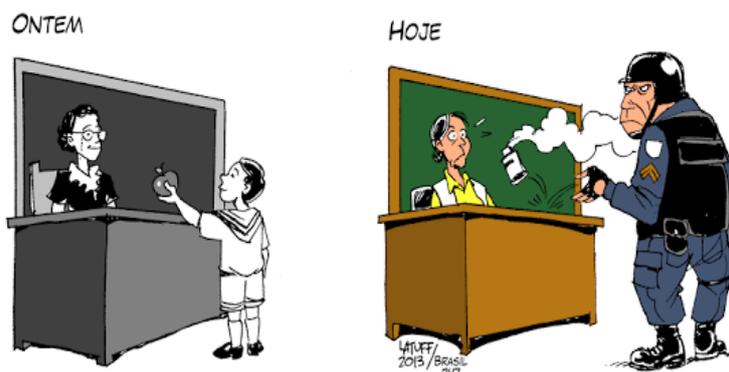
entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria Formação Discursiva ou de enunciar imbricando os vários atravessamentos de FD (MAINGUENEAU, 2008). Assim, ao olharmos para as charges percebemos sentidos outros que irrompem na mesma composição verbo-visual, o professor não é mais somente aquele que fica dentro da sala de aula e segue os protocolos didáticos, ele se refaz, reinventa ações, apreende, utiliza novas tecnologias e se vê também surpreendido por elas, (como visto em CH-2, CH-3 e CH-4) em um cenário onde a adaptação parece ser o meio de movência e resistência.

Acreditamos, por fim, que a crítica posta nas charges se evidencie pelas rupturas com o tipicamente esperado pelo senso comum como prática docente, quando há uma ressignificação do Mesmo pelos deslizamentos de sentidos e pela dispersão de práticas convencionalmente estabelecidas. As charges parecem reformular a imagem “canônica” do professor colocando-o (tanto em CH-2, CH-3 e CH-4) como que se forjando, recriando suas ações, desempenhando o mesmo papel social “professor”, no mesmo espaço social “sala de aula”, mas atravessado com e por dinâmicas outras.

#### 4.3 BLOCO TEMÁTICO 3: O PROFESSOR E VIOLÊNCIA DENTRO DE SALA

As Condições de Produção de um discurso podem revelar tanto quanto ele próprio, pois mostram as quais “regras” de situação enunciativa as produções discursivas estão sujeitas. Nesse sentido, ao analisarmos a seguir as charges 5, 6 e 7, – exceto na charge 5 que traz na assinatura o ano da composição –, percebemos a partir do local de onde foram coletadas, que mesmo não mostrando o ano de sua produção, continuam como produtos vigentes na *web* e se configurando como mídias que ainda circulam efetivamente em sites de buscas no ano de 2018. Desse modo, precisamos entender, ainda que de modo elementar, que as salas de aula na contemporaneidade podem ser tomadas por diferentes configurações que não aquelas comumente esperadas, para que a produção seja interpretável, e possa assim ganhar sentido. E dentro desse escopo, assinalamos a violência escolar como um fator dentro das condições de produção dessas charges que analisamos abaixo.

Figura 9: CHARGE 5 (CH-5): O PROFESSOR QUE GANHA O PRESENTE



Fonte: Google Imagens, acesso em abril de 2018.

Vemos na charge 5 um contraponto temporal, sob a composição do aspecto narrativo que norteia o gênero, um olhar sobre o “ontem” e o “hoje”. Na produção acima, notamos do lado esquerdo uma imagem em preto e branco frisando e situando o passado, em que um aluno oferece uma maçã à professora e a cena é retratada com certo aspecto de harmonia. Na sequência, do lado direito da imagem, observa-se em cores, o espanto de uma professora quando no lugar do que caberia uma “maçã”, ela recebe um *spray* disparado de um policial dentro de sua sala de aula, assinalando para duas situações possíveis: o *spray* como proteção ou como um elemento de repressão.

No espaço a que CH-5 se constrói, uma contraposição do ontem e do hoje, uma possível tensão conflituosa entre “o que era” e o “como está”, partimos então, para as verificações dentro dos pressupostos dos movimentos parafrásticos e polissêmicos, no intuito de verificarmos na construção discursiva em questão o que se mantém e o que se renova. Quando na produção chargística vemos a relação do professor com seu aluno, uma interação direta aluno professor e dentro da sala de aula, percebe-se o Mesmo, algo é reiterado e trazido à superfície discursiva pela Memória discursiva que nos faz ver e identificar certos saberes que se estabilizaram com o passar dos anos.

Historicamente, e até com certo rito relacional, somos habilitados, mediados pela própria Memória e também pela Formação Discursiva característica desse espaço social, a reconhecer como parte de um sistema ora previsível, a maçã<sup>27</sup> doada pelo aluno

<sup>27</sup>Como curiosidade investigamos a prática de se ofertar uma maçã ao professor, são 3 as hipóteses: uma delas afirma que a maçã simboliza o conhecimento que, quando cortada em duas partes, se transforma em um pentagrama, o símbolo do saber; outra está relacionada à lei da gravidade e à sabedoria. Refere-se aquela célebre história da maçã que caiu sobre a cabeça de Newton; e, há uma terceira, que cita a clássica representação de Adão e Eva e a conotação da vontade do ser humano em ter acesso ao conhecimento. (Fonte: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/2788-curiosidade-por-que-a-maca-e-um-presente-oferecido-ao-professor>, acesso em 11/05/2019.)

como um presente e como parte de uma relação escolar amigável. Porém, há ainda uma Memória Discursiva que nos remetendo a outra determinada Formação Discursiva (por exemplo, a que evidencia aspectos de violência e repressão contra o professor ou o alerta sobre condutas de proteção) nos faz visualizar a interação professora/policial com uma prática deslocada e/ou ressignificada para um ambiente escolar dentro da convencionalidade.

A paráfrase estabelece o retorno, a reiteração do que pode ser recuperável na ordem dispersa do discurso, o que segundo Orlandi (1998) faz com que os sujeitos envolvidos numa interação se inscrevam na perspectiva do dizível, ou seja, fazem funcionar a historicidade do dizer. Desse modo, torna-se possível evidenciar que na composição verbo-visual da charge 5 a relação que se estabelece entre aluno/professor e a doação da maçã possa ser uma forma de manutenção de configurações recuperáveis pela possibilidade oferecida do sócio-histórico desse discurso e pela Memória Discursiva.

Embora o professor esteja novamente dentro da sala de aula, na parte direita da imagem sua interação não é mais com o aluno que lhe doa a maçã, mas com um policial que lhe “arremessa” um *spray* de proteção ou o ataca com tal *spray*, em atitude de repressão. Relações cambiantes se revelam nessa construção, algo se mantém e algo se ressignifica, Formações Discursivas diferentes se relacionam, as “próprias” e as “advindas de outros” e tornam possível o surgimento de sentidos e a reformulação deles. A parte direita de CH-5 revela algo implicitamente posicionado, diz algo sem dizer claramente, ou seja, os professores convivem atualmente com o temor e com o receio de ações violentas, por isso o “*spray* doado” pelo policial no lugar do que antes era a maçã, em uma espécie de equívoco e deslize, a ironia é construída, irrompendo com a convencionalidade da sala de aula e reformulando o fazer docente.

Figura 10: CHARGE 6 (CH-6): O VALOR DO ZERO



Fonte: Google Imagens, acesso em abril de 2018.

Na sequência a charge 6 retrata por mecanismos linguísticos e icônicos a interação conflituosa de uma professora com um aluno a respeito da nota. A narrativa traz em forma de balão o pensamento da professora “*Meu Deus! Não tenho coragem de falar a nota dele*”, uma posição temerosa em relação à nota zero do aluno; tal aluno é representado como um elemento amedrontador com aspectos faciais de irritação e impaciência e portando uma arma na cintura. Essa é basicamente a cena que é trazida em “O valor do Zero”, que se inicia com a sentença linguística “*Violência nas escolas*”.

Nessa configuração chargística somos instados pela Memória Discursiva a formar alguns estereótipos, tais como a imagem que é retratada de um aluno, como um garoto de boina, portando uma arma na cintura, um imaginário social que nos levaria a identificá-lo como um estudante vinculado às práticas de crimes. Em um mesmo movimento, vemos na imagem, a representação de uma professora “velha”, o que diríamos ser até uma figura tradicional, por ainda se valer de formas de avaliação escrita, como provas no formato analógico, por exemplo.

Somos ainda interpelados a observar, a possível tensão entre aspectos sedimentados e ressignificados. A paráfrase é notada pela aparente manutenção de um espaço social comum que pode ser reconhecido como uma sala de aula: a interação aluno professor, o lugar do docente em uma mesa maior e o do aluno em uma carteira estudantil, configurações que são passíveis de serem identificadas convencionalmente como sendo uma sala de aula, e por isso um elemento parafrástico. Os sentidos que acreditamos que irrompam nessa configuração e a torna possível de dizer polissêmica surge quando notamos o atravessamento de práticas outras na sala de aula, ou seja, pensar que vestígios de violência, tais como o representado em CH-6, podem perpassar

a prática docente e reforçar o aspecto fragmentado e disperso de sua identidade profissional, pois o professor é interpelado a (re)agir diante dessas práticas outras que o tomam em seu fazer-docente.

Figura 11: CHARGE 7 (CH-7): PESANDO A NOTA



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Nessa seara, observa-se ainda a composição da charge 7, “Pesando a nota”. Claramente é perceptível uma relação não amigável entre aluno e professor. A configuração verbo-visual da charge revela a posição de inquirição do aluno em relação ao professor, de braços cruzados como que já esperando impacientemente uma informação; o professor nessa situação mostra-se com gestos faciais de temor e cuidado ao executar a prática de “pesar” a nota do aluno e dizer pela verificação de uma balança de medição “*Sua nota é aproximadamente...5,00G*”.

E nesse sentido, a charge 7, ao que parece, realmente mostra o “pesar as notas”, o professor mediado pela balança de medição, instrumento comumente usado para pesar elementos, “pesa” também as “notas” do aluno. Vemos a manutenção de uma prática docente nesse momento: o ato de dar nota ao estudante. Sabe-se que tal ato é, normalmente, resultado de avaliações didáticas e consequentes desempenhos do aluno, ato essencialmente subjetivo e particular do professor, podendo ser retomado por meio da Memória Discursiva e reforçado como um movimento parafrástico neste ponto, ou seja, reitera-se a prática do professor como um avaliador, como aquele sujeito que é autorizado institucionalmente a “dar nota” ao aluno.

Entretanto, ao que parece, tal subjetividade é reformulada dando lugar à balança de medição das notas, ou seja, a nota não foi obtida como avaliação feita pelo docente, mas pelo resultado “auferido” na balança, um aproximativo calculado pelo instrumento. Ao que se pode notar, pelo não-dito que pode ser inferido em CH-7 e pelo temor contido na representação do professor, que tenha havido uma transferência proposital da atribuição profissional docente, ou seja, não seria o professor o responsável por dar a nota, mas a balança, de um modo impessoal e objetivo, justificando ao aluno o valor aproximado da nota e resguardando o professor de possíveis retaliações e represálias.

E desse modo, Orlandi (2012) complementa que:

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2012, p. 38)

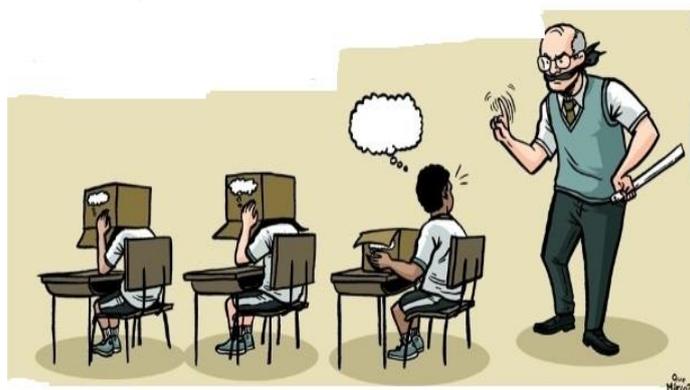
Assim, vemos que o professor é interpelado a se inserir em outros lugares e a tomar posições outras (re)caracterizando seu exercício docente, suas práticas enquanto aquele que ocupa o lugar social professor. Podemos, então, remetendo-nos a Orlandi (2012) destacar a relação parafrástica e polissêmica como a possibilidade dos sentidos, respectivamente, serem mantidos e reinventados na imbricação do verbo-visual do nosso material. Nota-se, baseado na materialidade discursiva, uma imagem a ser vista em outros meios e ambientes sociais, retratando as possíveis realidades do meio escolar, da “sala de aula”, valendo-se de uma mídia de fácil acesso e da incontrolável disseminação de seu conteúdo nas plataformas virtuais.

As situações descritas e reproduzidas nas charges nos trazem pela Memória Discursiva aspectos de violência que têm se tornado mais frequentes nos últimos tempos no ambiente escolar. Sabemos como professores e alunos estão sujeitos às eventualidades e falácias de um sistema, ora previsível, ora inesperado, antagonismos e tensões a que a profissão docente vem passando. A partir do que foi visto nas charges, infere-se que haja ainda a ação de um não-dito formando uma crítica social às estruturas escolares tomadas pela possibilidade da violência contra o professor, por um modo satírico, ridicularizando a representação do professor como um sujeito acuado e sem autonomia.

#### 4.4 BLOCO TEMÁTICO 4: O PROFESSOR E AS REPRESSÕES

O Bloco temático abordado nesse espaço retrata uma situação que vem se evidenciando como certa realidade, perpassando, nos últimos tempos, a rotina dos professores: o controle repressivo sob suas práticas sócio-profissionais. Roçamos tangencialmente em ideais e até projetos de leis que abordam uma espécie de “limite” à atuação do profissional de ensino dentro da sala de aula, como forma de compreender as condições de produção das charges que demonstramos nesse espaço. Nesse sentido, o projeto Escola sem Partido<sup>28</sup>, por exemplo, é uma proposta de lei que pretende impedir os professores do ensino fundamental e médio de expor e discutir, em sala de aula, suas opiniões e convicções a respeito de temas como religião, sexualidade e política. Prevê a fixação, em todas as salas, de um cartaz intitulado “Deveres do Professor”, entre os quais o de “não fazer propaganda político-partidária, nem incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. Outros onze projetos similares tramitam nas casas legislativas de dez estados e no Distrito Federal, isso sem mencionar as iniciativas legislativas do mesmo escopo em Câmaras municipais.<sup>29</sup> Assim, acredita-se que tais modulações e propostas sejam, em alguma medida, maneiras de reprimir e limitar a atuação do profissional docente. As charges tratadas nesta seção abordam um pouco dessa representação e colocam a figura do professor, novamente dentro da sala de aula, mas com suas práticas profissionais reformuladas.

Figura 12: CHARGE 8 (CH-8): CALA A BOCA, PROFESSOR!



Fonte: Google Imagens, acesso em março de 2018.

<sup>28</sup>A citação do projeto de lei é utilizada nesse espaço como ilustração ao que se propõe na análise, não é nossa intenção aprofundar no tema. Ver mais em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>, acesso em 07 de maio de 2019.

<sup>29</sup><https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/professores-reagem-ao-cala-boca-do-escola-sem-partido>, acesso em 07 de maio de 2019.

Desse modo, pensaremos os efeitos de sentido e as implicações de produções chargísticas, tais como vemos na charge 7. “Cala a boca, Professor!” foi uma maneira encapsuladora que imaginamos de nomear a charge, o título não arbitrariamente revela e antecipa seu conteúdo. A identidade desse profissional é, posta em xeque, silenciada, possivelmente, por um sistema que tenta literalmente “calar a boca do professor”, fato que também reflete diretamente na relação com o aluno.

Nota-se pela composição visual da charge, o aluno tentando tirar a caixa da cabeça, numa espécie de libertação de seu pensamento, mas o professor com uma mordada na boca, uma régua na mão e um aceno de negação, repreende o aluno sobre o seu ato não permitido. Assim, fica claro, pela imagem produzida, que a advertência se volta para aquele aluno que rompe com o padrão, ilustrado com o ato de tirar a caixa da cabeça, enquanto os demais a mantêm. Parece-nos que a relação representada é de uma sala de aula sujeita à parametrização do pensamento, sistema contrário ao pensamento crítico que é, em muito, coloquialmente identificado como o “sair da caixa”, sair de um lugar comum.

Figura 13: CHARGE 9 (CH-9): DE CASTIGO, PROFESSOR!



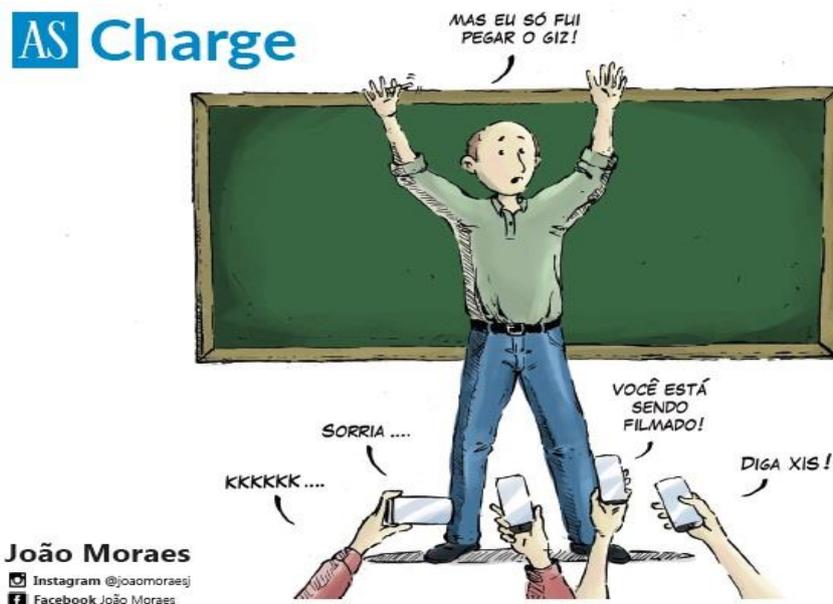
Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Nessa mesma direção, a charge 9 mostra de forma irônica o professor dentro da sala de aula escrevendo na lousa. A composição verbo-visual da produção nos permite visualizar a sentença “*Não deflagrarei mais greve, meu salário é justo, não reivindicarei meus direitos e serei alienado ao sistema*” sendo escrita por um professor, mimetizado como quem obedece ao sistema, escrevendo o enunciado e identificado como tal, pela

camiseta. Percebe-se ainda que a sentença linguística apareça escrita mais de uma vez, repetidas vezes, preenchendo o quadro negro.

Acredita-se que a identidade docente representada em CH-9 seja, de fato, uma identidade dispersa e ressignificada. Ou seja, o professor que outrora usou o quadro para mostrar um ensinamento, usa-o, na retratação da charge, como um lugar para cumprir uma demanda, o ato executado pelo professor, é identificado por nós, advindo de percepções trazidas pela Memória Discursiva como uma forma de punição e ensaio, esforço repetitivo. Mas, quando realizado pelo professor, não é apenas um “castigo” comum, é também uma espécie de subordinação e submissão, possivelmente, assim como pontuamos anteriormente, uma rendição a sistemas coercitivos sob a atuação docente na sala de aula.

Figura 14: CHARGE 10 (CH-10): MÃOS AO ALTO, PROFESSOR!



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

A charge 10, nesse mesmo sentido, forma uma cena em que o professor, assustado e acuado, levanta as mãos para o alto, acenando como que em um ato de rendição, e dizendo “*Mas eu só fui pegar o giz*”. O docente produz tal sentença linguística quando é tomado por alguns celulares apontados para ele, como podemos ver na composição visual da charge e também nas sentenças verbais do tipo “*kkkk...*”, “*Sorria...*”, “*Você está sendo filmado!*” e “*Diga xis!*”.

Pensamos que a retratação reproduzida nessa charge sobre a figura do professor seja uma forma paradoxal de mostrar um agir, sem agir. Dito de outro modo, as mãos do professor erguidas podem ser implicitamente interpretadas como uma maneira de entrega, uma imobilidade no seu exercício, ao mesmo tempo em que parece mostrar a possibilidade de ser completamente visto, pelos detentores dos dispositivos móveis que o interpelam, inferidos por nós, como uma forma de vigiar e controlar, nos termos de Foucault (2009), a postura desse profissional.

Quando vemos em “Cala boca, professor!,” o docente desenvolvendo não uma prática pedagógica, mas uma forma de controle das ações dos alunos e da sua própria; quando em “De castigo, professor!” constata-se uma prática social que há tempos foi usada com alunos como forma de correção, e que agora é posta na charge, sendo executada pelo professor, ao que supomos, como forma de corrigir algum ato “infrator”; e por fim, em “Mãos ao alto professor”, vê-se o constante controle sobre a atribuição do profissional, que ao menor passo, por exemplo, pegando o giz, é “flagrado” por dispositivos digitais ativos e atentos em uma sala de aula. Considera-se que as charges apresentam relacionamentos fronteiriços que estão em contínuo processo de estabilização/desestabilização, vistos na própria imbricação de práticas e dizeres distintos que se relacionam e nos mostram acontecimentos discursivos que rompem com o preestabelecido.

Desse modo, pensamos que a construção contínua de sentidos outros se engendre por meio do que se estabiliza e do que se ressignifica, ou seja, pela paráfrase e pela polissemia. A charge 8 revela elementos conhecidos e por ora parafrásticos, como a caixa de papelão e a mordança, reafirmando ícones comuns e partilhados socialmente; a charge 9 traz a figura do quadro negro, elemento também comum em uma sala de aula; e a charge 10 além do quadro negro e do giz, mostra ainda o contato aluno-professor, relações estáveis e socialmente resgatáveis pela Memória discursiva e reafirmadas pelo funcionamento parafrástico.

No entanto, vemos ainda por meio do que não está explicitamente dito, ou melhor por um implícito constitutivo do dizer, e de forma irônica, os mesmos elementos que nos mostraram a paráfrase, (a caixa de papelão, a mordança, o quadro negro, o giz) serem também elementos de ressignificação e possível constatação crítica de um dizer que não está expressamente dito. Desse modo, destaca-se, que a mordança e a caixa de papelão da charge 8 apresentem também um funcionamento polissêmico, tendo suas funções ressignificadas em um espaço social onde não seriam comumente cabíveis,

configurando-se como instrumentos de coerção ao aluno e ao professor dentro do ambiente escolar; o quadro negro posto na charge 9, considerado como um dos principais suportes pedagógicos e também como material didático usado para reproduzir matérias para os alunos, recebe também significado outro, é o lugar para “pagar” o castigo, o lugar onde se viu a autonomia de escrita, vê-se agora a escrita modulada e repetida em forma de punição; e o giz tratado na charge 10, objeto fundamental a uma aula, é colocado como o meio que desencadeia a dúvida quanto à atuação do professor, a mão que segurava o giz é posta para o alto, sem ação e imobilizada pela opressão dos cliques dos celulares.

Chamamos atenção para o que podemos observar pensando na Memória Discursiva e no pré-construído. Parece-nos, ao observarmos as três composições chargísticas que formam esse bloco, que somos, em alguma medida, levados a associar as representações do professor nesses espaços articuladas com outros espaços discursivos, ou seja, trazem para a sala de aula, práticas advindas de outras instituições. Com isso, nota-se que a FD que caracteriza um determinado grupo, é de algum modo, transitada por outras, ou seja, há uma relação polêmica entre FD, fazendo com que práticas sociais sejam reformuladas a partir desse inter-relacionamento discursivo.

#### 4.5 BLOCO TEMÁTICO 5: O PROFESSOR E AS QUESTÕES SALARIAIS

Tardif (2000) discorre sobre os aspectos sociais da configuração profissional de um docente, mostrando que mais do que um sujeito de “mercado”, ele é também um sujeito social tomado por sentimentos diversos, identidade marcada pela relação com outro, o aluno: “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, tem um corpo, poderes, personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). Os saberes são particularizados, pois, como pontua o autor, são “apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e da situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15).

E diante das percepções do teórico, tentamos analisar discursivamente as charges desse bloco, pensando, assim como coloca Tardif (2000), que a experiência vivida pelo professor, bem como as situações de trabalho a que ele se insere são diretamente vinculadas ao seu exercício profissional. Assim, entendemos também que as Condições de Produção em que suas práticas sociais e profissionais decorrem são

elementos que auxiliam na compreensão de uma identidade profissional, a saber a identidade docente. Desse modo, vemos que as charges trazem como essas condições a sua própria composição enquanto mídia social, ou seja, uma produção discursiva ainda ativa e em evidência na *web*, em circulação recente em sites de busca e sendo uma mídia relativamente de fácil acesso. Tais características se mostram relevantes para compreendermos a forma como as charges, e logo os seus conteúdos estão sendo disseminados socialmente.

Importa-nos desse modo, analisar as particularidades discursivas e os efeitos de sentido colocados nas produções a seguir.

Figura 15: CHARGE 11 (CH-11): ERA UMA VEZ UMA MAÇÃ...



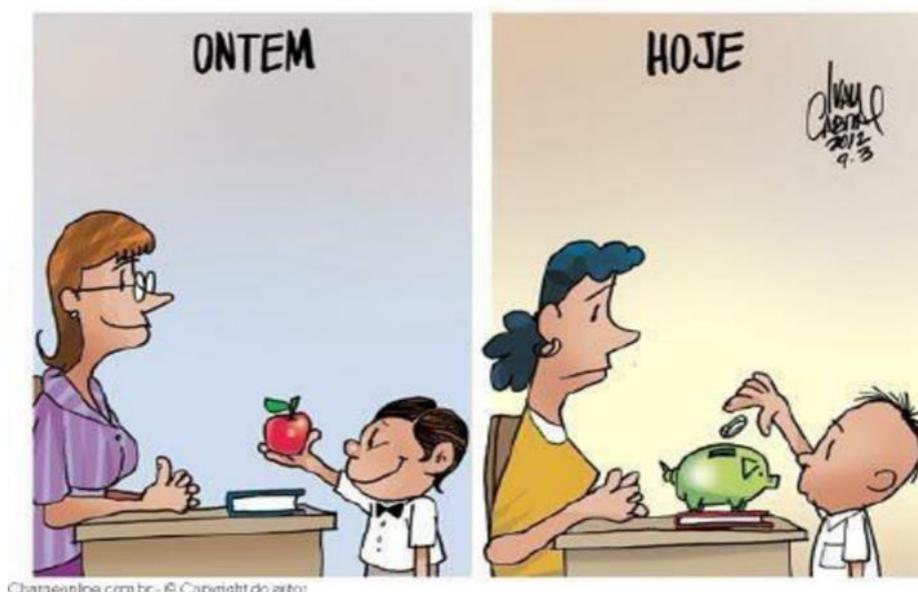
Fonte: Google Imagens, acesso em março de 2018.

A charge 11 sintetizada na sentença “Aumento dos professores”, mostra a partir de aspectos linguístico-imagéticos a representação de uma professora sendo surpreendida pela percepção feita por uma aluna que ironicamente tece a sentença linguística: “*Sora, não vou mais trazer maçã! Vou trazer uma cesta básica!!!*”, ressaltando ao nosso ver, o entendimento da aluna pela situação crítica do salário de sua professora.

Assim, é por meio da Paráfrase que somos levados a reconhecer em CH-11 o espaço social retratado como uma sala de aula, a pensar a relação aluno/professor como um retorno, uma retomada de uma interação esperada, a reconhecer a maçã como uma oferta típica oferecida ao professor, ou seja, movimentos parafrásticos que se mantêm em uma ordem “natural” do discurso; mas se pensarmos categoricamente no que pode ser evidenciado pela Polissemia, perceberemos que alguns dados que compõem a charge

são ressignificados na produção, perpassam a sala de aula e atravessam a prática profissional desse professor: a maçã que a priori era doada pela estudante é passível de substituição, ou melhor, a aluna pensa em substituí-la por uma cesta básica; o quadro negro lugar próprio de escrita feita normalmente pelo professor é usada como suporte para o “recado” dado pela aluna. Logo, tais elementos têm significados outros dentro da composição geral de CH-11, evidencia, em alguma medida, a polissemia, “a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico”, como pontua Orlandi (2012, p. 38).

Figura 16: CHARGE 12(CH-12): UM COFRINHO PARA A SALA



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Na charge a seguir, vemos outra situação em que o professor é visto como um profissional desvalorizado financeiramente. A figura mostra um contraponto temporal trazendo linguisticamente pela constatação dos termos “Ontem/Hoje”, mostrando numa primeira cena localizada pelo ontem, um aluno ofertando uma maçã a sua professora, ambos com feições alegres; na sequência narrativa, vê-se no “hoje” uma mudança de cenário, o aluno oferta uma moeda ao cofrinho sobre a mesa da professora, ambos com as faces um tanto quanto entristecidas.

Observando assim a charge 12, “*Um cofrinho para a sala*”, nota-se claramente aspectos que podem ser trazidos pela Memória Discursiva, tais como os que dizem respeito, por exemplo, à manutenção do gesto de doação de uma maçã à professora. Como já mencionamos, é comum estudantes prestigiarem o professor com um “mimo” tal como a maçã e, desse modo, sublinhamos certo funcionamento discursivo

parafrástico, o qual acreditamos que possa ser confirmado na composição verbo-visual da figura. No entanto, o que também pode se observar na charge são contornos de sentidos outros em relação a elementos que, prioristicamente, mostraram-se parafrásticos, ou melhor, elementos que parecem apresentar o duplo movimento de manutenção/reinvenção, nesse caso, a própria maçã.

Para nós, a maçã reforça a manutenção, como já foi pontuada, por nos remeter ao espaço comum de relacionamento amigável e fraterno entre aluno/professor, mas recebe sentidos e significados outros, por isso polissêmico, quando é tomada pela surpresa da permuta, no seu lugar, é ofertada uma moeda. Parece-nos, pela retratação da figura, que para que a moeda seja cabível em uma sala de aula e na relação do professor com esse espaço, ela tivesse que ser a substituidora da maçã, ou seja, há uma espécie de não-dito que diz que em algum momento se doavam maçãs, mas agora se doam moedas a um cofrinho, possivelmente, pertencente à professora. Pontua-se, dessa maneira, uma representação irônica sobre a figura do professor, como aquele que receberia esmola, contribuição, ironia percebida pela ação de um não-dito, fazendo com que o cofrinho possa ser relacionado a um contexto social inferível: a má remuneração do professor. Frisa-se, desse modo, a desvalorização salarial, ilustrada imagetivamente pelo recebimento de “doações” para um “porquinho”, reforçando o caráter salarial pelo cofrinho metonimicamente representativo de algo precário e crítico da profissão, pois sabemos que, normalmente, em cofrinhos são colocadas somente moedas.

Figura 17: CHARGE 13 (CH-13): “NOTAS” BAIXAS



Fonte: Google imagens, acesso em abril de 2018.

“Notas” baixas são também mais uma forma de representação em que a produção chargística formada pelo verbo-icônico traz à cena a professora tomada pelas evidências de seu salário. O aspecto verbo-visual mostra a professora fazendo um comentário de notas na turma: “*Nossa Joãozinho, como suas notas estão baixas!*”, ao que o aluno replica, “*É pra combinar com seu salário, fessora...*”.

Também nessa charge, pode-se identificar um funcionamento discursivo parafrástico que remete a sentidos que fazem parte da Memória Discursiva sobre “ser professor”: o chargista representa uma professora comentando a nota de um aluno na sala de aula, fato corriqueiro e esperado como prática profissional docente. Contudo, de forma humorística e irônica, a charge traz a resposta do aluno fazendo um trocadilho com a palavra “nota” relacionando-a ao salário da professora. Nesse ponto, vemos que a “nota” também se mostra como um item polissêmico, encenando significados outros, e desse modo, quando observamos a sentença emitida pelo aluno “*É pra combinar com seu salário, fessora...*”, percebemos que há uma certa associação coloquial do termo nota para se referir a dinheiro.

A Memória Discursiva funciona continuamente como uma maneira de remissão/atualização de saberes, compartilhamentos sociais que podemos apreender pela ação de um *já-aí*, pré-construídos constitutivos dos discursos. Assim, pensando as relações que ora são representadas nas charges supracitadas, vemos um jogo discursivo entre um antes e um depois, uma manutenção e uma ressignificação, dispostas em formas de “dizer sem dizer”, que há sentidos outros implicados no que está aparentemente representado.

Assim, além de pensarmos sobre as Condições de Produção especificamente do material em si, tais como citamos no início desse bloco, chamamos a atenção para o contexto posto nas produções chargísticas: a questão salarial do professor. A sociedade, de um modo geral, tem ciência da realidade precarizada a que os professores, em uma larga medida, vivem em relação às situações de remuneração e benefícios salariais. Segundo Pereira (2001), o magistério tem sofrido dificuldades materiais e simbólicas, além de se constituir em uma posição de “categoria dominada” que, “um tanto profissionalizada, mal remunerada e [...] em acentuado processo de pauperização, está inclinada a ressaltar as reivindicações estritamente salariais” (PEREIRA, 2001, p. 30-31). Nesse sentido, analisando as charges que tecem o bloco temático em questão, percebemos, em alguma medida, como tais aspectos (financeiro/salariais) têm

perpassado a sala de aula e conseqüentemente atravessado a prática profissional docente.

#### 4.6 BLOCO TEMÁTICO 6: O PROFESSOR E AS QUESTÕES SÓCIO POLÍTICAS E ÉTICO-MORAIS

Figura 18: CHARGE 14 (CH-14): O POLITICAMENTE (IN)CORRETO



Fonte: Google imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Analisemos a charge 14 e tentemos inverter as falas, vamos supor que a sentença pronunciada pelo aluno viesse primeiro “*Pela legenda!*” e logo após a professora dissesse “*Como é que você quer que eu te aprove, se você tirou 2,5 na prova?*”. De todo modo, ao ser pronunciada a fala do aluno antes ou depois da interrogação feita pela professora, causaria certa inquietação e possibilitaria o humor veiculado na charge, pois é trazido para essa sala de aula e para essa relação, uma Formação Discursiva que não é a comumente verificada nesse tipo de interação, origem político-partidária, que remete à eleição, em remissão à generalidade do voto de legenda.

Importante situarmos CH-14, assim como fizemos anteriormente com as demais, dentro de determinadas condições de produção, ou daquelas que supomos que sejam tais condições. A charge 14 foi captada em um site de busca na internet em 2018, logo sua veiculação chegou ao alcance de milhares de usuários a partir de plataformas *online*s, que de maneira geral, entendem o humor crítico e satírico de produções chargísticas. Desse modo, quando vemos, possibilitado nesse ponto pela sequência linguística apontada acima, ou melhor, pelo diálogo realizado entre professora/aluno, notamos com alguma clareza o equívoco ou o deslize na resposta do aluno: “*Pela*

*legenda!*”. Para compreendermos melhor, tentaremos relacioná-la dentro de um espaço discursivo onde tal expressão seria cabível, por exemplo na seguinte sentença linguística: “O candidato X foi eleito por voto de legenda”, isso significa que o eleitor não indicou um candidato específico para ocupar determinada vaga, mas, sim, manifestou o desejo de votar em qualquer um dentro de um grupo específico.<sup>30</sup>

Dito isso, consideramos então que haja uma relação de paráfrase em menção ao voto de legenda, e o processo de produção acabou levando em conta algumas perspectivas político-eleitorais que poderiam ser articuladas como relacionáveis dentro do contexto escolar. Supomos então, que a crítica é acirrada e que o humor é provocado ao se imaginar que poderia haver dentro do sistema escolar a possibilidade de avaliação ou créditos de notas que ponderassem “a legenda”. Assim a compreensão do conteúdo da produção fica vinculada a certos aspectos que possibilitem o entendimento e os apontamentos feitos na composição verbo-visual do material. Essa compreensão chega até nós ou chega até os interlocutores imediatos através da Memória Discursiva, pelos ecos que são deixados na superfície discursiva e pelas pré-construções que abarcamos numa gama infinita de reconhecimentos e reformulações.

Podemos dizer que haja um jogo contínuo entre FD determinando o lugar da construção dos sentidos, formando e reformulando o simbólico, construindo e reconstruindo dizeres. As relações parafrásticas nessa charge provocam parte do movimento de estabilização de um dizer, ela atua promovendo um retorno e fazendo com que seja reconhecido o dizer da professora como um dito escolar “*Como é que você quer que eu te aprove, se você tirou 2,5 na prova?*” ; e ao mesmo tempo traz para o construção parte do que seria cabível para um dizer político-eleitoral, com a fala do aluno “*Pela legenda!*”. Imagina-se, então, que seja nesse movimento que trabalha com o sedimentado e com o reconhecido das Formações Discursivas Próprias e Advindas de outros que emerge a possibilidade da ressignificação, talvez o espaço discursivo não seja o propício e coerente para a manutenção de FD distintas, e por isso mesmo supomos que irrompa os novos sentidos, dessa possibilidade do improvável, partindo de dizeres que em algum tempo/lugar já se concretizaram, retornando a algum espaço do já dito.

---

<sup>30</sup> Fonte: Último Segundo - iG@ <https://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/o-que-e-voto-em-legenda/n1237753979468.html>, acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Interessante notar, os delineamentos e movência dos discursos. Vistos pelo viés dos movimentos parafrásticos somos levados a observar e evidenciar aspectos que retomam espaços do dizer e os reafirmam, contudo dentro dessas mesmas relações entre FD distintas, observamos a ressignificação do simbólico na construção da charge em questão. Os próprios dizeres, tanto do aluno quanto do professor, são ressignificados quando consideramos sua condição de produção e o espaço onde é formulada, a sala de aula. A indagação do professor quando respondida com a sentença “*Pela legenda!*” além de provocar o humor pela inapropriada resposta, transfere o conteúdo convencionalmente didático para além do espaço social da sala de aula, no caso o espaço político em que há a eleição de algum candidato que compõe uma legenda ou um partido. Ou seja, esse espaço é tomado por outras práticas e relações que não aquelas usualmente esperadas. Essa espécie de incompletude do previsto, essa ruptura com o comum, conduz o sujeito a mergulhar na exterioridade, na história para inscrevê-la na continuidade interna do discurso; ao fazê-lo, traz para seu discurso o falado antes, mas com novos encadeamentos e ressignificações.

Nessa direção, percebemos que em CH-14 os sentidos vão se formando a partir da articulação verbo-visual e de elementos não explícitos propriamente no material, mas que mediados pela dinâmica da linguagem e do discurso podem ser resgatados. Assim, nessa composição, pressupomos que existam relações de intercâmbio entre FD e, que de algum modo, sejam essas mesmas relações que nos possibilitam pensar na estabilidade e na ressignificação de práticas docentes que ora se mantém, ora se reformulam, em outras palavras, podemos dizer que as atividades docentes são, constantemente, tomadas de situações que superam o estritamente didático.

#### 4.7 BLOCO TEMÁTICO 7: O PROFESSOR E O ENSINO “MECANIZADO”

As charges a seguir trazem a retratação de uma espécie de ensino mecanizado, ou melhor, uma forma de se “forjar” literalmente o que deve ser posto na cabeça dos alunos. Partindo da Revolução Industrial até os dias de hoje, temos constatado um ciclo infundável de trabalhos repetitivos e extremamente técnicos, circunstâncias remotas e também recentes propiciaram que os trabalhadores, de um modo geral, sujeitassem-se às ideologias dominantes do capitalismo. Vemos ainda, na seara própria do magistério, que

em alguma medida, os próprios PCN e BNCC<sup>31</sup> trazem, tangencialmente, instruções de práticas e atividades para o exercício docente, além de elencar as disciplinas e matérias a serem nacionalmente estudadas.

Figura 19: CHARGE 15 (CH-15): NO “QUADRO” DA MODERNIDADE



Fonte: Google imagens, acesso em fevereiro de 2018.

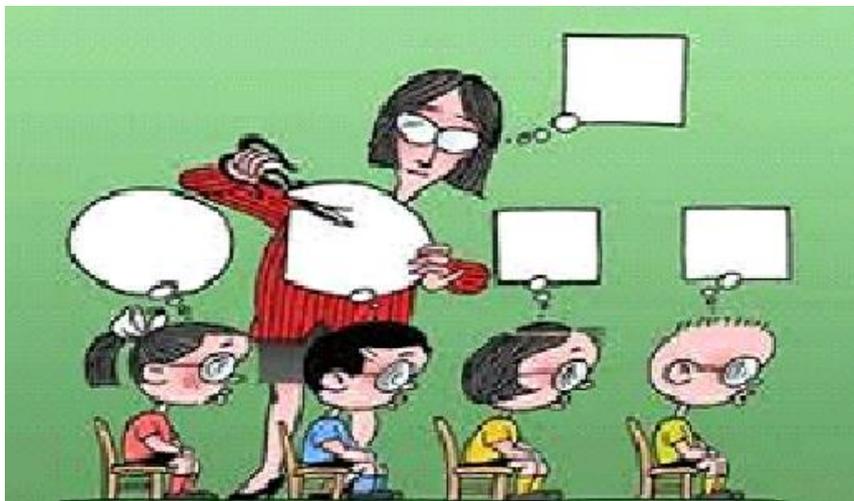
A charge 15 traz a composição verbo-visual, com a sentença “*Tempos Modernos nas Escolas II*”, juntamente com a imagem “quase” que tradicional da sala de aula: alunos em fila, professor dentro do espaço e quadro negro. Contudo, na mão do professor não se tem o giz, mas uma chave de fenda; os alunos em fila permanecem, mas em uma esteira, como que produtos de mercado em uma indústria de produção em massa; e o quadro negro, apenas como um objeto componente da sala, ao que parece, sem uso no momento. Importante percebermos que o professor nessa charge é representado como o sujeito que opera o suposto sistema de produção de “alunos em massa”, pois, como é visto na imagem, ele é quem detém a manipulação da ferramenta, usando-a como material de trabalho.

Notamos a partir da produção chargística como há uma espécie de jogo discursivo e constante entre a estabilização/ressignificação da prática docente por meio da representação posta na charge. O professor reinventa uma prática e assume uma atividade outra, a chave de fenda em sua mão é respectivamente parafrástica e polissêmica: mostra a remissão ao conhecido lugar de uma ferramenta usada para ajustar, arrumar, desenvolver operações de afrouxamento ou compressão, contudo, está

<sup>31</sup> Respectivamente: Parâmetro Nacional Curricular e Base Nacional Comum Curricular-  
<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>, acesso em 06/05/2019.

sendo usada com objetivos outros, ou seja, é ressignificada e relacionada à prática docente como um instrumento pedagógico usada para ajustar literalmente as “engrenagens” na cabeça do aluno.

Figura 20: CHARGE 16 (CH-16): DEFININDO FORMATOS



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

Por sua vez, e nesse mesmo sentido, a charge 16 representada essencialmente pelos aspectos icônicos, sem elementos linguísticos, traz a convencional imagem de um espaço de classe escolar: alunos enfileirados, carteiras escolares, professor na turma. Porém, assim como em CH-15, a charge 16 retrata, semioticamente, uma forma de “moldar” o que deve ser pensado, o professor efetiva a prática de sujeito que opera a tesoura e modela uma forma de pensamento, formando pensamentos “quadrados” e bem delimitados.

Mais uma vez, observa-se a tensão contínua entre a manutenção e a reinvenção, a professora nessa sequência “modela” o pensamento que o aluno deve ter, a tesoura em sua mão, assim como a chave de fenda na charge anterior, mostra-se como um elemento também parafrástico e polissêmico, ao mesmo tempo: ela reafirma a função comumente reconhecida a de cortar objetos, por isso é paráfrase; mas arroga para si um lugar outro ao ser utilizada para “cortar/modelando” o pensamento do aluno, em uma espécie de “aparar as arestas” do que está fora do “quadrado” previsto.

Por meio da Memória Discursiva acionamos conhecimentos e somos habilitados a reconhecer os movimentos parafrásticos e polissêmicos: em que respectivamente reconhecem-se certos padrões, tais como a estruturação tradicional de uma sala de aula, ao mesmo tempo, podemos pensar no que há de ressignificação de um

saber. A paráfrase promove então, nas produções chargísticas, o retorno ao mesmo espaço do dizer, ao conhecido e cristalizado socialmente sobre a prática docente, uma constante retomada como forma de reconhecer o exercício profissional; a polissemia de outro modo, desloca, rompe com os processos discursivos sedimentados de significação, ressignificando, muitas vezes, o mesmo objeto simbólico.

Os efeitos de sentidos que podem ser apreendidos dessas charges, relacionam-se aos contextos sócio-históricos que tomam a profissão docente e as condições de produção das charges. Inicialmente frisamos que a “mecanização” identificada na sala de aula está situada em um contexto mais amplo que o circunscrito aos muros da escola em que se desenvolve o projeto pedagógico institucional, ou seja, ela perpassa/afetando a prática do professor e conseqüentemente o desenrolar de uma aula, contudo não é originária desse espaço.

Pensando na relação entre as mídias digitais e os sujeitos discursivos, podemos compreender os processos históricos e de identificação do sujeito a uma Formação Discursiva, a uma região de sentidos, que, aqui, entendemos ser a da necessidade de mudança do “virtual” para o “real”, uma relação de construção dos sentidos e dos sujeitos que se dá por meio do contato com as mídias contemporâneas. Ou seja, percebendo que as charges por mais que tenham sido retiradas de um ambiente virtual, são também, em alguma medida, retratação de fatos cotidianos, de situações a serem problematizadas, de acontecimentos sociais reais que se engendram na sociedade de um modo geral.

Nessa perspectiva e sob uma visada irônica, os chargistas evidenciam pelo não-dito, um dizer paradoxalmente explícito se levarmos em conta as Condições de Produção e o contexto sócio-histórico a que as charges se referem. Em outras palavras, ironicamente o não-dito parece revelar não a dicotomia paráfrase/polissemia, mas a tensão tangente a elas. Apontamos que possa ser evidenciados nas charges certos cerceamentos e limitações em relação à postura do professor e a sua livre atuação dentro da sala de aula, e ainda, que o professor acaba por “mecanizar” suas atividades, assujeitar-se aos sistemas que tendem à padronização, e em alguma media, a obedecer a certas normas e imposições coercitivas que atravessam e perpassam sua prática profissional.

#### 4.8 BLOCO TEMÁTICO 8: O PROFESSOR E AS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES

Assim como fizemos anteriormente com as demais, situaremos a charge 17 e 18 dentro de determinadas Condições de Produção, ou daquelas que acreditamos que sejam tais condições. Captadas em um site de busca na internet em 2018, logo pressupomos que pela facilidade de acesso e pela ampla visualização, centenas de usuários puderam ter contato com o conteúdo contido nas charges e veiculado a partir de plataformas *onlines*, que de maneira geral, entendem o humor crítico e satírico de produções chargísticas.

Ainda como parte da compreensão das condições particulares dessas produções, pontua-se as situações recentes constatadas em escolas brasileiras. O Censo Escolar 2017, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), mostrou que as escolas brasileiras ainda têm deficiências quando o quesito é infraestrutura, os levantamentos apurados revelaram que a infraestrutura das escolas é muito desigual, falaciosa até, faltando em muitos colégios, elementos essenciais, tais como: merenda escolar, giz e folhas de papel, sem falar de itens de higiene pessoal (MARTINS, 2018)<sup>32</sup>. Desse modo, as representações postas nas charges parecem atestar, a princípio, o (re)conhecimento dos dados dispostos pelo Ministério da Educação em 2017, pois é visto a seguir nas charges, a retratação das dificuldades infraestruturais e econômicas das salas de aula. E o papel do professor em relação a isso, é retratado levando em conta essas faltas de materiais e condições estruturais favoráveis, comprometendo o bom andamento de suas práticas profissionais.

---

<sup>32</sup>Os dados são do Censo Escolar 2017 e fazem parte das Notas Estatísticas, relatório elaborado pelo Inep com informações gerais sobre a infraestrutura escolar. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>, acesso em 28 de maio de 2019.

Figura 21: CHARGE 17 (CH-17): A SUPERLOTAÇÃO



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

A charge acima retrata de forma cômica, principalmente caracterizada pelo humor, uma sala de aula literalmente, “superlotada”. A composição verbo-visual da charge nos conduz a constatação de uma infraestrutura esgotada em questões espaciais, como pode ser visto na imagem, uma sala de aula totalmente abarrotada de alunos. O humor e a ironia podem ser notados quando a interação aluno/professora é mediada por um dispositivo móvel: “*Professora, posso fazer uma pergunta?*” e a professora usando nitidamente o celular responde: “*Pois faça, Bruno!*”. Os dizeres se dão em forma de diálogo vinculados aos aspectos imagéticos componentes da produção chargística, reforçando a distância entre o aluno e a professora, culminante, ao que parece, da grande aglomeração de estudantes dentro de uma classe escolar.

Nessa direção, consideramos então que haja uma relação de paráfrase e polissemia em menção ao uso do celular nessa situação específica, dito de outro modo, podemos inferir que o celular seja um elemento parafrástico e polissêmico ao mesmo tempo. A Memória Discursiva nos possibilita o retorno pela paráfrase e nos deixa compor a interpretação discursiva do uso do celular nessa situação comunicativa, ou seja, há uma remissão parafrástica ao uso do celular como um dispositivo móvel e de comunicação telefônica (à distância), o que notamos na charge quando a professora responde ao aluno usando o aparelho. Situação aparentemente comum e cabível, se algum dos interlocutores (ou o estudante ou a professora) estivesse ocupando outro espaço social, onde precisaria dispor de um dispositivo móvel para tecer e progredir a conversa. No entanto, ele se compõe também como um elemento polissêmico ao notarmos que esse mesmo aparelho, usado em comunicações móveis à distância, está

sendo utilizado como um suporte didático para “encurtar” à distância comunicacional e propiciar o diálogo interno na sala de aula.

Supomos então, que a crítica é acirrada e que o humor é provocado ao se imaginar que poderia haver dentro de uma sala de aula a possibilidade de comunicação feita através de um celular, em virtude da superlotação vista nesse espaço escolar. Assim, a compreensão do conteúdo da produção fica vinculada a certos aspectos que possibilitem o entendimento e os apontamentos feitos na composição verbo-visual do material. Essa compreensão chega até nós ou chega até os interlocutores imediatos através da Memória Discursiva, pelos ecos que são deixados na superfície discursiva e pelas pré-construções que abarcamos em uma gama infinita de reconhecimentos e reformulações.

Figura 22: CHARGE 18 (CH-18): NÃO FALTEM À CHAMADA



Fonte: Google Imagens, acesso em fevereiro de 2018.

A composição verbo-visual da charge retrata claramente o ato de fazer a chamada em uma sala de aula. A professora, como se vê na imagem, ocupa sua mesa docente e elenca a cada vez o nome de um componente do que provavelmente está na sua lista de chamada: “Giz... Papel... Apagador...”. Nota-se a sequência linguística, como resposta aos nomes invocados: “Faltou! Faltou! Faltou!”, três vezes a palavra *Faltou*, respondendo respectivamente à ausência do giz, do papel e do apagador.

É por meio da Memória Discursiva que somos levados a reconhecer socialmente o ato ativo da professora representada na charge, em que os materiais são “personagens” que não respondem à chamada por não estarem presentes. Importa-nos nesse momento chamar a atenção propriamente para esse ato particular (a ação da professora de fazer a chamada), ação tão característica da prática docente em sala de aula e para nós, nessa charge, mostra-se como um funcionamento discursivo parafrástico, mas com um deslizamento de sentidos, evidenciando também um funcionamento polissêmico.

Segundo Orlandi (2012), os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. E quando pensamos na prática do professor fazendo a chamada dentro da sala de aula, tal como vimos na charge acima, notamos uma reafirmação, uma manutenção de atividades outrora já reconhecidas e aceitas socialmente como atos comuns às atribuições docentes. Mas, o que de algum modo, move-se e causa certo deslocamento de sentidos e por isso pensamos que seja um movimento polissêmico, é constatar, em CH-18, a chamada feita por uma professora enunciando não os nomes ou número de alunos, como é o esperado e protocolar na seara escolar, mas enunciando em forma de “chamada” os materiais didáticos que compõem a estrutura interna da sala, tal como o “giz”, o “papel”, o “apagador”. Ou seja, esse ato (chamada escolar) é, em alguma medida, mantido como prática, mas revisto por suscitar outras significações, como por exemplo, assinalar a ausência dos elementos que “faltaram à aula”, e como pontua Orlandi (2012), a polissemia se evidencia também por comportar distintos movimentos discursivos em um mesmo espaço/objeto social e simbólico.

Supomos assim que haja uma construção crítica velada pela aparente inocência de representação posta em um gênero que se dá basicamente pelo humor, pela ironia e pela visada caricatural. Pensamos que seja pela própria particularidade discursiva da charge a possibilidade de um dizer, sem dizer explicitamente, que aponte para as possíveis “faltas” que existam em uma sala de aula. Retomando novamente a “chamada escolar”, é por meio dela que se mostra claramente todos os elementos que estão “faltosos” na infraestrutura escolar, reproduzidos pela sentença linguística: *“Faltou! Faltou! Faltou!”*.

Nesse sentido, percebemos que tanto na charge 17 como na charge 18, os sentidos vão se formando a partir da articulação verbo-visual e de elementos não explícitos propriamente no material, mas que mediados pela dinâmica da linguagem e do discurso podem ser resgatados. Acreditamos ainda pelo que é exposto em ambas e pela materialidade discursiva das produções que haja ainda um implícito que se revele se intuímos a partir da realidade infraestrutural das escolas na atualidade. Assim, talvez possamos pensar que haja um não-dito, paradoxalmente dizendo e mostrando (como foi visto nas charges) que mesmo sem condições favoráveis de trabalho e sem recursos materiais e didáticos, o professor ocupa a sala de aula, executa (ou tenta - por mais reformuladas que sejam) suas práticas profissionais, mostrando-se presente nesse espaço social.

#### 4.9 UM CONTÍNUO DE REPRESENTAÇÕES – ALGUNS APONTAMENTOS

A partir das análises acima, mediadas e possibilitadas pelas categorias advindas da Análise do Discurso Francesa, dos Estudos Culturais e das que compuseram a particularidade discursiva das charges, somos conduzidos ao início do nosso trabalho, à principal questão que inquieta toda essa pesquisa: como certas representações que circulam em charges brasileiras sobre a figura do professor podem reforçar a eventual dispersão/fragmentação da identidade profissional docente e contribuir para a possibilidade de pensarmos o profissional do entre-lugar?

Foi mostrado nessa parte do trabalho e com as descrições feitas pela composição verbo-visual das charges como as práticas docentes são hoje representadas sob a perspectiva da já dispersão, ou seja, práticas outras que perpassam e se reafirmam no espaço discursivo da sala de aula. Trabalhamos com 8 blocos temáticos, cada qual trazendo em si uma ação do professor em sala de aula, tomada/atravessada por dizeres outros, como por exemplo, o bloco 1 que mostrou a cobrança da família direcionada ao professor em relação ao bom rendimento do aluno; ou o bloco 4 que tratou das repressões pelas quais o fazer docente é hoje interpelado e até, em alguma medida, oprimido e limitado, para citar apenas estes.

Particularidades de representações que configuram uma identidade docente fluída e fragmentada pela possibilidade de dizeres e práticas que irrompem apenas dentro de uma sala de aula e reconfiguram/reconstituindo as práticas sócio-profissionais do professor. A partir disso, podemos pensar que se o que está sendo representado

discursivamente sobre o profissional docente é reformulado a cada apreensão posta nas retratações das charges, a identidade dele é também reformulada, e por sua vez, indefinida e instável, não homogênea e cambiável, passível de ser ressignificada.

Hall (2003, p. 62) reafirma ao dizer que: “O significado é inerentemente instável: e procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). [...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado [...]”. Nesse sentido, acreditamos que as representações sócio-discursivas que são construídas sobre a figura do profissional docente, ou melhor, como elas estão sendo representadas por diferentes chargistas, parecem indicar o modo como os produtores representam o professor, como um profissional atravessado e interpelado por diversos discursos e dizeres advindos de outras instituições dentro de uma sala de aula.

Assim, abordando especificamente a questão do gênero charge, considerando-a como um objeto de trabalho, mas também como um objeto simbólico da linguagem, pensamos em evidenciá-la em um contexto de produção, como veiculadora de dizeres, conduzindo composições que carregaram as representações da figura docente. Desse modo, destacando o potencial discursivo e midiático das charges, podemos, em alguma medida, pensar a identidade profissional docente a partir daquilo que foi posto e representado em mídias digitais como a charge, por exemplo. A particularidade desse gênero específico enfatizou ainda mais as representações sócio-discursivas que se formaram em seu domínio, pois foi sob uma visada caricaturesca, irônica, humorística, pelo viés discursivo do não-dito e com composições crítico-satíricas que a figura do profissional docente foi então representada, possibilitando e reforçando o aspecto da interpretação e da ressignificação.

#### 4.10 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O QUE DIZ E O QUE PARECE DIZER DAS REPRESENTAÇÕES POSTAS NAS CHARGES

Para nós, talvez pensar em identidade(s) docente apenas pela análise de charges que representam o professor seja um tanto quanto pequeno pela grandeza e complexidade da matéria. Contudo, em alguma medida, fica evidente que tal identidade profissional docente é hoje marcada pelas tensões e antagonismos, pela natureza instável e fluída, pelos constantes “tornar-se”. E certos de que não teremos respostas unívocas e nem tentaremos elaborá-las, apontamos para algumas observações que puderam ser constatadas nas charges, para pensarmos que o quão móvel e mutável são

as representações sócio-discursivas, são também as identidades que surgem para o profissional docente. Assim, supomos que seja possível dizer que o professor é tomado o tempo todo no exercício de suas práticas docentes e no seu ambiente de trabalho, por distintas e diferentes situações, as quais o impelem a se inventar e reinventar seu fazer docente, não como uma quebra de rotina, mas porque é interpelado a isso.

Abaixo, organizamos em um quadro algumas constatações de representações de professor que puderam ser vistas no nosso material, pensando nessa tensão constante entre o Mesmo e o Diferente:

| <b>SÍNTESE DE REPRESENTAÇÕES</b>   |                      |
|--|----------------------|
| <b>O MESMO</b>   | <b>REPRESENTAÇÃO</b> |
| Representado como o professor/profissional que habita a sala de aula   | Todos os blocos      |
| Representado a partir da interação aluno/professor   |                      |
| Representado em relação a elementos comuns a uma sala de aula: giz, quadro negro, carteiras, mesa do professor |                      |
| <b>O DIFERENTE</b>   | <b>REPRESENTAÇÃO</b> |
| Representado como o acuado e amedrontado pela Instituição Familiar   | Bloco 1              |
| Representado como aquele que se adapta aos meios digitais  | Bloco 2              |
| Representado como sujeito à possibilidade da violência escolar   | Bloco 3              |
| Representado como um ser sem autonomia e submisso à imposições coercitivas                                     | Bloco 4              |
| Representado como um sujeito desvalorizado financeiramente   | Bloco 5              |
| Representado como a "surpresa" do inesperado   | Bloco 6              |
| Representado como aquele que "automatiza" o ensino e se submete ao Sistema                                     | Bloco 7              |
| Representado como a "superação" da precariedade infraestrutural das salas de aula                              | Bloco 8              |

Também na análise, percebeu-se elementos caracterizadores dos professores representados por um grupo variado de chargistas, constituindo representações de uma identidade fragmentada, pelos diferentes contornos dados ao professor representado. Em geral, os professores, estão todos dentro da sala de aula, o que pode reforçar o aspecto profissional dessa identidade, ou seja, ocupam o lugar destinado convencionalmente ao ato laboral, o “ensinar os alunos”, mas estando nesse espaço social, ele não só é retratado como um sujeito professor, (esperando que desempenhe suas práticas profissionais) como também é ilustrado como aquele ser que no exercício de suas funções, é tomado por temáticas adversas, que interferem diretamente no seu exercício profissional, como por exemplo, quando representado dentro da sala de aula amedrontado pela violência escolar, como retratado no bloco 3; ou posto como disseminador de um ensino automático e mecanizado, como visto nas charges do bloco 7.

Percebeu-se na análise das charges que é justamente sob a tensão entre o estabilizado e o ressignificado que surge o espaço para se cogitar e a maneira como se dá a representação fragmentada da identidade em questão. Ou seja, por meio da compreensão dos movimentos parafrásticos e polissêmicos sobre a figura do professor, atentando-nos para o funcionamento da Memória Discursiva que revelou o que se forjou no rol das construções sedimentadas e socialmente aceitas, e, o que de diferente modo, mostrou-se ressignificado em um dado contexto social.

De um modo geral, nos 8 blocos de charges abordados por essa pesquisa, foi possível verificar a recorrência da manutenção de saberes partilhados na esfera social e resgatáveis pelas Memórias. As charges componentes dos blocos 1 a 8 revelaram a possibilidade de identificação por meio da paráfrase, ou seja, mostraram elementos já conhecidos como “comuns” ao espaço em que foram retratadas, tais como: o professor dentro da sala de aula; a disposição organizacional da classe, com carteiras enfileiradas, quadro negro, mesa do professor; interação aluno/professor; ilustrações que nos remetem a um espaço discursivo que é possível reconhecer como uma sala de aula e também o lugar social de trabalho do professor, ou como pontua Orlandi (1998) construções discursivas que carregam a repetição, o reconhecido, o repetível.

As charges revelaram também aspectos do “Diferente”, ou seja, deslizamentos de sentidos, tornando possível verificar que no mesmo espaço onde ocorrem a estabilidade, o reconhecimento e a paráfrase, ocorre também a ressignificação de saberes, a polissemia. Como pontua Orlandi (1998, p. 15), há uma espécie de

deslocamento do “Mesmo” para um “Diferente”. No nosso modo de analisar, essas construções polissêmicas puderam ser vistas pela evidência verbo-visual das charges, pelos atravessamentos discursivos de práticas e relações advindas de outros espaços sociais sob a postura prática do docente. Tais apontamentos foram notados: no bloco 1 quando o professor é representado sob a inquirição familiar; no bloco 2 quando interpelado pelas mídias digitais; no bloco 3 pelos receios da violência escolar; no bloco 4 pela limitação e repressão a sua conduta profissional; no bloco 5 pela problemática salarial; no bloco 6 pelas analogias com outros espaços tais como o político-eleitoral; no bloco 7 pela submissão, em alguma medida, ao ensino mecanizado; e por fim, no bloco 8 pelas dificuldades estruturais do ambiente escolar. Formas de representar que nos fazem perceber uma identidade que perpassa diferentes ambientes sociais e é tomada por eles, e é em muitas ocasiões tida apenas como uma identidade profissional docente. Nessa pesquisa também usamos o termo, mas nesse momento de verificação e desdobramento analítico, percebemos que hoje, tal identidade é mais que somente profissional, ela é uma constante em construção, uma identidade docente do “vir a ser”.

Assim, segundo as verificações feitas nas charges, acredita-se que não podemos mais dizer identidade docente, mas sim identidades docentes em formação, pois estão numa constante, sendo forjadas, reformuladas, ressignificadas, consideradas então cambiáveis e flutuantes. Tais considerações parte daquilo que está posto em charges brasileiras, ou melhor de como está sendo considerada a figura do professor na perspectiva de produtores que podem em parte reproduzir certo julgo social sobre essa profissão. Desse modo, como posto por Biavati (2001), ao investigar as representações, entende-se, no *corpus* da presente pesquisa, que as charges se constituem e se apresentam como um conteúdo apreendido pelos sentidos ou pela memória, e indicam imagens que se revelam entre os indivíduos nas práticas institucionais.

Importa-nos, então, mencionar que as charges revelaram um funcionamento discursivo parafrástico, em que sentidos são retomados, e também um funcionamento discursivo polissêmico, em que sentidos são atualizados, produzindo, assim, marcas nos nossos modos de compreensão das identidades docentes e da docência. Desse modo, as representações sócio-discursivas sobre as práticas docentes postas nas charges em questão, contribuem para a constituição de uma identidade fragmentada desse professor no espaço social brasileiro das salas de aula, sugerindo também a configuração de uma profissão que se dá com valores fluidos sobre o “ser docente”, o “ser professor”.

Dito isso, Hall (2003) afirma que o momento chamado de pós-modernidade está “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2003, p. 9). Tais transformações alteram as diversas identidades e corroboram com a falsa ideia de um sujeito integrado que temos acerca de nós mesmos. A identidade torna-se, então, o resultado de uma construção na complexa teia do social, em que o processo identitário estrutura-se a partir da articulação entre estável e o ressignificado trazidos até nós pelas construções discursivas, pelas representações sócio-discursivas dos dizeres e das práticas sociais dos profissionais docentes.

Parte dessa percepção trazida por Hall e pelas verificações no nosso material de análise, a suposta possibilidade de se pensar o *professor do entre-lugar* e flagrar esse engendramento nas construções discursivas das charges. De modo geral, a análise do *corpus* revelou um movimento duplo: representações que mostraram aspectos da estabilização/ressignificação da figura do professor no exercício de suas funções, ou seja, o professor foi representado, em partes, por condutas tradicionais e reconhecidas; e em outras, como um ser intersticial, aquele que de algum modo, habita os interstícios sociais. Em suma, podemos dizer que esse profissional que é retratado nas charges, é sempre o sujeito do “entre”, entre a manutenção de suas práticas docentes e a atualização delas, ressignificando ações a partir dos atravessamentos de outros dizeres e práticas sociais que o tomam.

A composição *professor do entre-lugar* se dá no ato da retratação social de um profissional, nesse caso, o professor. Os chargistas representam o professor sempre na sala de aula, mas de forma irônica, a sala de aula é também o lugar social da possibilidade de múltiplos lugares organizacionais se relacionarem mutuamente, ou seja, não há fronteira que limite esses “territórios”. Esses lugares outros são percebidos nas charges quando, por exemplo, questões salariais (tratadas no bloco 5) e questões político-morais (bloco 6) são tratadas e postas juntamente com a representação do exercício profissional docente, mostrando que nesse ambiente social (a sala de aula) dizeres e práticas advindos de outras instituições se relacionam e se imbricam para retratar socialmente o sujeito professor.

O *professor do entre-lugar* representa um conglomerado de características e ações justapostas e até certo ponto opostas entre si a partir do que pôde ser visto nas charges. Sustenta um perfil de apropriação de elementos estáveis e revistos socialmente.

Os dados quantitativos da pesquisa revelaram que esses elementos se dividem entre o funcionamento parafrástico (reforçando a manutenção de aspectos comuns à profissão) e o polissêmico (pelo atravessamento de atividades outras e pela revisão de significados sedimentados) sobre suas ações, representando a figura docente como um próprio entremeio.

As representações com as quais nos deparamos ao analisar as charges tornam possível identificar as formas pelas quais a identidade docente é representada discursivamente por um determinado grupo social. Os chargistas produtores das charges dessa pesquisa, de diferentes maneiras e de particular composição, representaram o professor estando dentro da sala de aula, no seu exercício profissional, em alguns exemplos notamos: o professor que faz chamada pelo número 38 e é respondido pelo aluno com a arma na mão (figura 4), o professor com uma mordaca na boca advertindo o aluno que quer “libertar” seu pensamento (charge 8), o professor que atende ao celular para conseguir dialogar com o aluno que também está dentro da classe (charge 17) e o professor que é convidado pelo aluno a acessar seu site para corrigir uma tarefa escolar (charge 4). Em todos esses momentos, o docente se coloca num entremeio social, ou seja, ele é representado a partir de uma sala de aula, mas desempenhando atividades diversas e sendo interpelado a (re)agir diante delas. Desse modo, acreditamos que essas e outras formas de representação que foram vistas nas charges possam se convergir na consideração do *professor do entre-lugar*, pensando que é este profissional que está retratado em cada uma das charges, aquele que se configura pelos “entre” da sala de aula e pela composição binária da manutenção/atualização.

Assim, a partir do *corpus* deste trabalho, caracteriza-se esse profissional do entre-lugar como sendo composto por identidades que se reconfiguram e reformulam pelas práticas sociais e pelos entremeios habitados por ele, e neste trabalho foi possível verificar pelas representações produzidas em charges brasileiras que retratam a figura do professor. Bhabha (2003) ressalta que a noção do entre-lugar se configura como pontos de revisão, renovação e diferenciação dos arranjos sociais, questões as quais supomos que tenham sido vistas na análise do nosso material, a partir da tensão entre a manutenção/renovação das práticas docentes no âmbito da sala de aula e do espaço escolar.

A partir do que foi visto nas charges, o *professor do entre-lugar* se mostra também como o sujeito da fronteira, ou seja, reafirma a noção do “entre”, *entre* algum lugar no espaço e no tempo. Contudo, ao que parece, a fronteira habitada por esse

profissional não é uma demarcação limítrofe entre territórios, mais especificamente, territórios discursivos. Ao contrário essa percepção de “ser de fronteira” parece só reforçar o prisma pelo qual articulamos nossa pesquisa: a tensão contínua entre a estabilização/ressignificação. Dito de outro modo, o *professor do entre-lugar*, o sujeito fronteiro, parece se caracterizar por ser esse “entre”, entre a manutenção de estabelecimentos resgatáveis socialmente e a reformulação de práticas e dizeres outrora sedimentados e cristalizados.

O momento sócio-histórico insurgente em que vivemos, a dita modernidade tardia, a contemporaneidade, é vista por Bhabha (2003) como a era do “pós”, em que de uma forma quase generalizada, convencionou-se assim dizer, por exemplo: pós-moderno, pós-data, pós-guerra, pós-estrutural, entre outros. Mas, na visão do autor, o prefixo está mais para um “entre” que posteridade ou além, segundo o teórico, “Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras e representações complexas de diferença e identidade”. (Bhabha, 2003, p. 19). Assim, as palavras do autor parecem reafirmar ainda mais a nossa tese sobre o *professor do entre-lugar*: profissional sim da contemporaneidade, mas longe de ser um posterior a algo, ou um além a algo, constitui-se de um “trânsito”, dos entremeios sociais, de uma habitação fronteira na estabilização/ressignificação de práticas profissionais.

Assim, a dinâmica do conceito de *entre-lugar* parece resolver, em alguma medida, os essencialismos ancorados socialmente sobre a figura do professor e sobre a sua atuação profissional. Pois, como dissemos no início desse trabalho, não apontamos para os atravessamentos de discursos outros em sala de aula como um problema a ser resolvido, ao contrário, nossa pretensão é poder mostrar de forma crítico-reflexiva os movimentos sócio-discursivos que estão sendo engendrados sobre a docência, e de modo particular nesse trabalho, como estão sendo vistos a partir de um gênero satírico como a charge. A pesquisa mostrou então, que o *professor do entre-lugar* longe de ser uma característica fechada e absoluta de uma única identidade, constitui-se das várias possibilidades identitárias que se representam sobre a profissão e sobre o exercício da docência, apontando para um sujeito que habita a fronteira da manutenção/reformulação de práticas e dizeres dessa profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Discurso de linha Francesa se mostrou nesse trabalho como uma importante direção teórica, partiu dela a seleção de categorias que nos possibilitaram a análise empírica do *corpus*. Por essa perspectiva, a língua deixa de ser vista como mera representação do pensamento ou origem de todos os significados, para ser compreendida como um elemento de conflito, de confronto ideológico, de tensões e antagonismos, vista como uma superfície na qual se produzem formas de representação, identidades, ideias e valores de uma sociedade. Ressaltamos também a relevância das noções de Representação, Identidade e sobretudo, o conceito teórico do Entre-lugar de Homi Bhabha, noção fundamental para formarmos nossa concepção sobre o *Professor do Entre-lugar*.

Cabe destacar nesse momento de considerações finais, que apesar do nome, não fechamos as questões aqui tratadas e nem rotulamos como pensamentos conclusivos de uma problemática. Nossa intenção é pensar os limites e avanços desta pesquisa, pontuar aspectos do estudo que foram considerados mais relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações, refletindo sobre as representações de professor postas no gênero charge. E desse modo, pensar que outros estudos, com outros materiais e gêneros ficam como sugestão para pesquisas científicas futuras sobre a construção da(s) identidade(s) do professor.

Mostrou-se importante para este trabalho o entendimento e a pesquisa sobre as atuais circunstâncias das salas de aula. Tal espaço foi extremamente pontual na análise, pois como vimos e foi representado pelos chargistas, os atravessamentos de discursos e práticas outras perpassaram o professor enquanto ocupante desse recinto específico. Vimos, em especial no capítulo 2, que de alguma maneira, este lugar social caracteriza o professor e sua atuação profissional, pois como pontua Orlandi (2003) em alguns momentos, o sujeito está diretamente ligado ao seu lugar social, ele é posição social que ocupa num determinado tempo/espaço. E dessa maneira, percebemos que parte dessa formação, desse ambiente socialmente localizado, a própria (re)formulação de sua identidade docente, vista a partir das retratações do gênero charge, em que todas as selecionadas para este estudo trouxeram a representação do professor especificamente numa *sala de aula*.

Relevante se faz a menção ao gênero charge, não apenas por ter sido o gênero específico trabalhado nesta pesquisa, mas também por sua importância e particularidade discursiva. *A charge diz sem dizer*, essa frase marcou todo o início do trabalho, partiu dela nossas primeiras impressões em torno dessa construção discursiva, em especial, por singularizar formas de dizeres que não estão explicitamente ditas ou visualmente perceptíveis. Essa característica torna o trabalho do analista mais interessante, pois ele precisa ater-se, o tempo todo, à exterioridade linguística, pensando que o discurso é constituído pelo dito, mas também pelo não-dito. Peculiaridades próprias do discurso chargístico também contribuíram significativamente para as reflexões críticas, tais como: a constituição pelo verbo-visual ou por apenas um desses módulos, as noções de humor, ironia e visada caricatural, características marcantes do gênero charge.

Propriamente na análise, pudemos perceber que as charges, de um modo geral, retrataram os professores no exercício de seu/fazer docente, contudo tomados por dizeres e práticas advindos de outras Instituições. E tais retratações por estarem em charges, foram produzidas com visadas humorísticas e irônicas, revelando, em muitos momentos, e por essas condições, uma forma crítico-satírica de mostrar a atuação profissional do professor dentro de uma sala de aula. Percebemos também que enquanto materialidade discursiva, a charge mostrou-se constituída por Formações Discursivas filiadas à Memória que perpassam o imaginário social, isso faz com que determinados dizeres dialoguem com outros momentos históricos, deslocando sentidos cristalizados na Memória Discursiva dos sujeitos.

As representações produzidas nas charges brasileiras, as quais selecionamos para este estudo, mostraram uma concepção de professor com identidade dispersa e fragmentada, ora reafirmando sua conduta profissional convencionalmente esperada, ora ressignificando ações em virtude dos vários atravessamentos discursivos advindos de outras Formações Discursivas. Verificou-se, a partir da análise desse *corpus* específico – frisamos desse modo para evitarmos generalizações – que a identidade profissional docente é hoje muito mais que apenas profissional, por estar sempre permeada por outros estabelecimentos sociais, mostrando-se como uma composição identitária do “por vir”, do “tornar-se”, do “vir a ser”.

Viu-se uma configuração discursiva de uma identidade fragmentada e dispersa, questão já abarcada teoricamente, contudo vimos que tal fragmentação/dispersão se constituiu no nosso material por meio da Paráfrase e da Polissemia, em outras palavras, respectivamente por meio do que se estabiliza sobre a profissão e as práticas docentes, e

o que delas se reformula e se ressignifica, mostrando uma tensão constante entre os aspectos socialmente sedimentados e os que de outro modo, ganham contornos e delineamentos outros pela própria dinâmica discursiva atuante nas charges.

Essa produção de representações que se constatou, principalmente, sob essa linha tênue entre os movimentos parafrásticos e polissêmicos que enfatizaram as atividades do professor em sala de aula, propiciou o pensamento sobre o *professor do entre-lugar*. Essa denominação por nós apresentada, deu-se por pensarmos justamente ser esse profissional, a caracterização da habitação por um sujeito nos entremeios sociais e em especial, como vimos nas charges, o professor não só habita diferentes lugares estando apenas dentro da sala de aula, como se coloca no “entre” eles: entre o que se reafirma tradicionalmente sobre a profissão e o que de forma imprevista o toma no seu ser/fazer docente.

Na verdade, esse *professor do entre-lugar* muito se relaciona com o momento sócio-histórico que vivemos, a contemporaneidade, se pensarmos na ideia de contemporâneo, como um pós-moderno. Como já dito neste trabalho, sob a perspectiva de Bhabha (2003), a noção de “pós” está muito mais atrelada à concepção de um “entre”. Na visão do autor, o mundo globalizado é muito mais característico dos não-estabelecimentos sociais, que dos essencialismos identitários ou conceituais.

Desse modo, acreditamos ainda que o *professor do entre-lugar* carregue a noção de fronteira, não no sentido dicionarizado do termo, mas como concepção de lugar simbólico e constituído às vias do discurso e da linguagem, por meio das representações postas no gênero charge. A fronteira simbólica que pôde ser notada diz respeito ao inter-relacionamento discursivo entre a sutil delimitação do que está socialmente arraigado como condizente à profissão, e o que tem tomado às salas de aula e reconfigurado a postura e os dizeres docentes, ou seja, entre a Paráfrase e a Polissemia a partir de um jogo de diferentes representações e sentidos postos imagetivamente nas produções chargísticas. Assim, o fronteiro fica sendo, portanto, o que se pode chamar de *entre-lugar*, um interstício.

As reflexões que puderam ser formadas a partir deste trabalho, de modo algum, finalizam e findam as questões em torno das representações sociais e das identidades docentes. E também não julgamos ter criado uma denominação (*o professor do entre-lugar*) como uma forma “encapsuladora” de sintetizar toda a complexidade que toma a questão da docência e do ser/fazer docente. Nossas verificações e denominações se deram a partir da análise das representações que puderam ser constatadas no gênero

charge, mais especificamente unidades exemplificativas que foram selecionadas no período de fevereiro a abril de 2018. Isso para dizer que não colocamos a noção de *professor do entre-lugar* como uma caracterização geral da profissão ou desse profissional, uma vez que tais generalizações não condizem com a nossa conduta teórica de sermos contrários aos fechamentos, às homogeneizações e aos essencialismos.

Acreditamos, contudo, que as análises e verificações realizadas por esta pesquisa podem contribuir para reflexões em torno da profissão professor, entendendo as margens tangentes à profissão e a localização social da docência na contemporaneidade. Frisamos ainda a importância de se reconhecer a profissão docente como uma profissão que possibilita tantas outras, visto que todas as profissões e conseqüentemente os profissionais que se formam, passam pelas salas de aulas e pelas práticas de um professor. Fica ainda um alerta, dado o número recorrente de atravessamentos e dizeres outros à sala de aula, o professor deve antecipar-se, de modo a saber que imprevistos e inesperados serão também constitutivos de sua atividade profissional.

Há, indubitavelmente, muito que ser problematizado sobre a questão e outros trabalhos e estudos nos parecem possíveis e até necessários. Na verdade, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para que outros surjam, ampliando e desenvolvendo novas e outras percepções que não só complemente as que aqui foram postas, como também as reconstruam e as ressignifiquem.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Revisão Aurea Moraes Santos. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRADE, A. C. **O espírito da charge além da notícia jornalística**. 2002. Dissertação. 99 f. (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BIAVATI, N. D. F. **Entre o fato e a regra**: unidade e fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BIAVATI, N. D. F. **O lugar do trabalhador e das relações de trabalho em propagandas em empresas publicadas em revistas de informação geral**: uma pesquisa em ACD. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- BOAS, B. V. IBGE: 94,2% dos brasileiros usam internet para trocar textos e imagens. **Valor Econômico**, 2018. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5337837/ibge-942-dos-brasileiros-usam-internet-para-trocar-textos-e-imagens>>. Acesso em: 18 de abril de 2019.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. São Paulo: UNICAMP, 2014
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. S. A. O. A análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS, A. (Org.). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: UPF, 2012.

- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In RABINOW, Paul. DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da Hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 37 ed. São Paulo: Vozes, 2009.
- GASPARINI, E. A língua na análise do discurso. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, p. 62-68, jul./ago. 2015.
- GIACOMI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. **Veredas online**, Juiz de Fora, n. 2, p. 119-129, 2010.
- GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I. et al. (Org.). **Prática identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.
- LOURENÇO FILHO, M. B. O movimento da Escola Nova e suas bases históricas. In: LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 9 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Helena. Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura. **Agência Brasil**, Brasília, 31 jan. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, 1984, p. 151-167. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Carolyn\\_Miller4/publication/238749675\\_Genre\\_as\\_Social\\_Action/links/56bc9c9c08ae6cc737c5c405/Genre-as-Social-Action.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carolyn_Miller4/publication/238749675_Genre_as_Social_Action/links/56bc9c9c08ae6cc737c5c405/Genre-as-Social-Action.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAES, E. T. **Estudo de piadas**: a importância dos textos humorísticos nas aulas de língua portuguesa. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v. 2, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: **RUA**, Campinas, v. 4, n. 1, 1998.

PAVEAU, Marie-Anne. Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. Tradução de Norma Seltzer Goldstein. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 311-331. 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Gestos de leitura: da história no discurso. In: Orlandi, E. (Org.) **Gestos de leitura**. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, et al., Campinas: Edunicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; C. FUCHS (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethânia Mariani et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.

PEREIRA, G. R. **Servidão ambígua**: valores e condições do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PORTO, L. M. F.; SAMPAIO, M. C. H. Bakhtin e Pêcheux: leitura dialogada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 89-106, 2013.

ROCHA, M. I. A. **Representações sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula**. 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. Colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini et al. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SHINYASHIKI, R. Os desafios do professor na sala de aula. **Revista Linha Direta**. Belo Horizonte, v. 162, p. 66-67, set., 2011.

SILVA, T. T. et. al. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**, n. 13. São Paulo, ANPED. 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. et. al. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.