



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**



SAMUEL CAVALCANTE DA SILVA

O SUJEITO PROFESSOR NO DISCURSO DE AUTOAJUDA

**UFG
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



SAMUEL CAVALCANTE DA SILVA

O SUJEITO PROFESSOR NO DISCURSO DE AUTOAJUDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Grenissa B. Stafuzza

CATALÃO/GO
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

S586s Silva, Samuel Cavalcante da.
O sujeito professor no discurso de autoajuda [manuscrito] /
Samuel Cavalcante da Silva. - 2013.
112 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Grenissa Bonvino Stafuzza
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Campus Catalão, Departamento de Letras, 2013.
Bibliografia.

1. Autoajuda. 2. Análise do discurso. 3. Constituição identitária.
4. Professor. I. Título.

CDU: 81'42:159.98

SAMUEL CAVALCANTE DA SILVA

“O SUJEITO PROFESSOR NO DISCURSO DE AUTOAJUDA”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Aprovado em **26 de julho de 2013**.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

À memória dos meus queridos pais, Seu Raimundo e Dona Francisca, que foram os melhores pais que podiam ser apesar das condições sócio-históricas que os envolvia.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores, desde a “tia” Rose no pré-escolar, que me ensinou as primeiras letras, até meus professores do Mestrado, que me apresentaram as mais complexas teorias da linguagem e do discurso. A vocês, professores e professoras, cada um com sua singularidade e que, apesar das condições históricas, sociais e políticas que envolvem a educação em nosso país, contribuíram para minha formação acadêmica, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, com um carinho muito especial, a Professora Dra. Grenissa Stafuzza, orientadora desta pesquisa, pelo seu incentivo, paciência e compreensão diante das minhas dificuldades e limitações. Agradeço pelo aprendizado a mim proporcionado, que vai além dos conhecimentos teóricos; pela sua dedicação como profissional que me levaram a profundas reflexões e, claro, pela sua amizade e confiança.

Aos meus familiares que sempre me incentivaram e acreditaram em mim. Às minhas queridas irmãs Nete e Marta e ao meu cunhado Moreno, sem os quais não teria ingressado no mundo acadêmico. Às minhas outras duas irmãs Maria Luiza e Maria José e ao meu irmão José Ribamar, às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos agradeço pelo carinho, pelos momentos de risos e principalmente pelo aprendizado da vida.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da presente dissertação, Prof. Dr. Antonio Fernandes Junior e Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis, pela leitura e contribuições na qualificação que me fizeram dar um melhor direcionamento na escrita do texto final.

Agradeço aos meus colegas do GEDIS, Edilair, Aldenir, Rozeli, Lucas Garcia, Evelyn, Lady Daiane, Fabio Gaio, Mary e claro a nossa líder, Grenissa Stafuzza, pelas discussões e contribuições em nossos encontros que muito me ajudaram na construção do presente trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, alguns dos quais tive mais contato e outros menos, mas que com certeza contribuíram para minha formação seja nos debates em sala de aula ou nas conversas de corredores, ou mesmo nos almoços no Pratório.

Aos meus colegas do curso de Letras da UEG-Caldas Novas, professores e professoras, amigos que batalham nas salas de educação básica desse Estado.

Aos meus colegas e professores do curso de Psicologia UFG/CAC, pela parceria nos aprendizados dos conhecimentos “psi”. Em especial aos meus grandes amigos Frederico

Guerreiro, por quem tenho grande admiração e Lady Daiane, parceira na psicologia e nos estudos da linguagem, amigos de sempre e parceiros nas realizações de trabalhos acadêmicos, aprendi muito com vocês.

À Wannisy e à Raquel, secretárias do Programa de Pós-graduação pelas informações, paciência e prontidão em nos ajudar nas questões burocráticas do Mestrado.

Ao Campus Catalão da UFG, que reconhecendo a importância de qualificação de seu quadro técnico-administrativo me concedeu licença para a conclusão desse Mestrado.

A todos os meus colegas de trabalho na UFG, em especial ao Diretor Prof. Manoel, à Profa. Natividade, à Profa. Cida Almeida, à Mônica, à Paula, à Tânia, ao Wender e aos demais colegas do Campus Catalão que me apoiaram na realização desse Mestrado.

Agradeço de modo muito especial a uma grande amiga, Jaciely Soares, por me emprestar várias vezes seus ouvidos para ouvir minhas lamúrias, pelos muitos momentos de diversão e risos que ajudaram a aliviar a tensão durante o Mestrado.

O desejo diz: “Eu não queria ter que entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter que haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”. (FOUCAULT, 2009, p. 7).

RESUMO

Propomos pelo presente trabalho analisar os efeitos discursivos de construção identitária, observados no livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, um dos autores representativos da literatura de autoajuda no Brasil. Utilizamos como base teórico-metodológica desta pesquisa os postulados da Análise do Discurso francesa, a partir das contribuições de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Mais especificamente centramo-nos, nesta pesquisa, nas noções de discurso, sujeito e condições de produção a partir de Michel Pêcheux e sobre sujeito/poder, saber/poder, modos de subjetivação e práticas disciplinares a partir de Michel Foucault. Como caminho metodológico propomos a descrição dos enunciados baseada na proposta de Foucault para o desenvolvimento do método arqueológico. Com o suporte teórico-metodológico analisamos a obra buscando identificar a proposta de constituição identitária do sujeito professor. Observamos um discurso que se realiza em certas condições de produção. O sujeito enunciador determina os lugares ocupados no processo de interlocução a saber: o de enunciador detentor de um saber científico-psicológico, que pretende, por meio de um poder disciplinar e pastoral estabelecer regimes de verdade sobre o sujeito/leitor/professor, e o sujeito leitor, lugar determinado pelo enunciador, como sujeito da falta, aquele que está perdido e precisa de orientação para atuar com presteza em sua profissão. É proposto aos sujeitos professores determinadas disciplinas que configuram modos de subjetivação, que pretendem prender o sujeito em uma malha discursiva, com objetivo de torná-lo dócil e útil. Para isso o enunciador estabelece relações interdiscursivas com os seguintes discursos: científico, religioso, e com os discursos oficiais sobre a educação como os PCNs, essa interdiscursividade mostrada produz sentidos que vão desde uma identificação com o que se está dizendo como verdadeiro até a intimidação, a punição por erros cometidos. Observamos que a proposta de constituição do sujeito professor nesse discurso de autoajuda é de um sujeito individualizado, homogeneizado, que irá revolucionar a educação, uma espécie de super-herói doce. É um discurso que impõe certas disciplinas e não respeita as singularidades.

Palavras-chave: Autoajuda; Análise do Discurso; Constituição identitária; Professor.

ABSTRACT

This research aims to analyze the discursive effects of identity processes, observed in Brilliant parents, fascinating teachers, from Augusto Cury, one of the representative authors of self-help literature in Brazil. We used as theoretical and methodological devices French Discourse Analysis postulates, from Michel Pecheux's and Michel Foucault's contributions. Specifically we focus in this research, the notions of speech, subject and production conditions from Pêcheux and of subject/power, power/knowledge, ways of subjectivity and disciplinary practices from Michel Foucault. As a methodological approach we propose the description of statements based on the proposal for the development of Foucault's archaeological method. With the theoretical-methodological support we've analyzed the book in order to identify the identity processes proposal of the teacher subject. We observed a discourse that takes place in certain production conditions. The enunciator subject determines the places occupied in the process of dialogue which are: the place of an enunciator who holds a scientific knowledge-psychological, that aims, through a disciplinary and pastoral power, to establish truth regimes on the subject/reader/teacher, and the reader subject, a place determined by the enunciator, as the subject of the lack, one that is lost and need guidance to act promptly in your profession. It is proposed to the teachers subjects certain disciplines that constitute ways of subjectivity, which aims to get the discursive subject in a discursive mash, in order to make it docile and useful. For this, the enunciator establishes interdiscursive relationships with the following discourses: scientific, religious, and with official discourses on education as Parameters National Curriculum (PNC), this interdiscursivity shown produce senses since an identification with what is being said as true until the intimidation, punishment for mistakes. We've noted that the proposal of constitution of the teacher subject in this self-help discursivity is of an individual, homogenized subject, that will revolutionize education, a kind of sweet superhero. It is a discursivity which imposes certain disciplines and does not respect the singularities.

Key-words: Self-help literature; Discourse Analysis; Identity process; Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E SENTIDOS DO DISCURSO DE AUTOAJUDA.....	17
1.1 O discurso de autoajuda e o mercado da felicidade.....	17
1.2 Identidade e o discurso de Autoajuda.....	26
2. O SUJEITO NA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA.....	39
2.1 Pêcheux e o sujeito sócio-ideológico.....	39
2.2 Foucault e o sujeito da história.....	50
3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR EM PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES.....	65
3.1 Em busca de uma metodologia de análise: a descrição dos enunciados.....	65
3.2 Análise do <i>Corpus</i>	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

INTRODUÇÃO

A felicidade é tema discutido desde a Antiguidade. Aristóteles (1991), em a *Ética à Nicômaco*, já mencionava essa necessidade humana, pois, para ele, o homem busca o que é agradável e evita o doloroso, com o objetivo de viver feliz. Freud, em 1930, em sua obra *O mal-estar da civilização*, aponta que o propósito da vida para os homens é que “querem ser felizes e assim permanecer” (FREUD, 1930/1996, p. 84). Nessa obra, Freud discute a questão da ilusão na busca por felicidade e as razões que impossibilitam o homem de alcançá-la. Seguindo essa perspectiva, a autoajuda, traz a promessa de satisfação do desejo humano de felicidade, sendo que tal promessa se baseia no princípio de que cada pessoa tem em seu interior os recursos necessários para alcançar seus objetivos, qualquer coisa necessária para desfrutar da felicidade e da realização de uma vida completa. Cabe ao sujeito, usando as orientações dadas pelos livros de autoajuda, verdadeiros manuais para a vida, adequar-se, automodelar-se, a fim de atingir determinados objetivos.

Nesse sentido, os livros de autoajuda buscam ditar regras de comportamento para uma vida feliz e bem sucedida. Os temas são os mais variados e sempre apresentados de forma sedutora: *como fazer amigos e influenciar pessoas; emagreça sem passar fome; como se relacionar com seu cônjuge; casais inteligentes enriquecem juntos; nunca desista dos seus sonhos; como tomar o controle imediato de seu estado mental, físico, emocional e financeiro; a chave para a felicidade duradoura, sucesso, paz e bem-estar emocional; como ter controle de suas finanças; administre seu stress; seja líder de si mesmo* e muitos outros.

Cortina (2013), após fazer um levantamento dos livros mais vendidos no Brasil em cinco décadas no período de 1966 a 2004, identificou que os livros de autoajuda são o “tipo de obra que o leitor médio contemporâneo procura para ler” (CORTINA, 2013, p. 230). A partir da análise do conteúdo desses livros e, com base em uma perspectiva dialógica do discurso, Cortina (2011) defende que a autoajuda corresponde a um gênero discursivo, pois se constroem em forma de manuais com objetivo mostrado no seu conteúdo temático específico caracterizado por oferecer aos seus leitores de forma direta ou indireta aconselhamentos, baseados em saberes e técnicas que pretendem instruir os seus leitores o cuidado de si e o autoconhecimento para que alcancem a felicidade e o bem-estar emocional.

Para Cortina (2013, p. 231), a autoajuda acaba “ultrapassando as dimensões do formato tradicional do gênero autoajuda” e constituindo um “estilo de autoajuda”. Sendo assim, para o linguista, ocorre uma disseminação, na contemporaneidade, do estilo de

autoajuda que aparece nos mais diversos tipos de textos. Desse modo, pensar a autoajuda como estilo é considerar que esta tem uma forma de linguagem que aborda uma unidade temática (a individualidade) e possui uma unidade composicional (se propõe aconselhar pessoas/leitores). Nesse sentido, a unidade temática e a unidade composicional aparecem em outros livros caracterizados por outros gêneros que não o de autoajuda (CORTINA, 2011).

Ao examinar vinte e três livros classificados entre os mais vendidos entre 1966 e 2004 que apareciam no gênero de autoajuda, Cortina (2013) identificou determinadas obras ou grupos de obras que elegiam um tema dominante na constituição do discurso de autoajuda. O linguista observou sete temas: i) positividade: é característica comum nos livros desse gênero, que buscam valorizar os aspectos positivos do mundo e de si mesmo como forma de tornar a vida melhor; ii) misticismo e esoterismo: nesse caso os ensinamentos se baseiam em crenças em uma força espiritual, metal, mágica etc., para alcançar o bem-estar; iii) sexualidade: nesse grupo busca-se tratar aspectos da sexualidade para viver feliz; iv) administração: o foco é no sucesso no mundo dos negócios; v) estética: a proposta de alcançar a felicidade por meio de um corpo saudável e adaptado ao padrão dominante; vi) crença: em que se reafirmam os dogmas da igreja Católica; vii) feminilidade: foco nas conquistas femininas desvinculada da figura masculina.

O tema da autoajuda¹ nos foi apresentado pela professora Sirlene Duarte, no momento do curso de pós-graduação *lato sensu* em Letras: Leitura e Ensino, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, em 2009. A referida professora nos possibilitou a leitura de sua Tese de Doutorado, defendida em 2008 na UNESP, Campus Araraquara, intitulada *Práticas de subjetivação e construção identitária: o sujeito no entremeio da auto-ajuda e da ciência*. Duarte (2008) busca identificar os efeitos de construção identitária, presentes no livro *Teoria Multifocal do Conhecimento*, de Augusto Cury. Assim, a autora utiliza como suporte teórico os pressupostos da Análise do Discurso Francesa (doravante ADF), a partir das contribuições de Michel Pêcheux e Michel Foucault, em especial, na noção de subjetividade desenvolvida por Foucault. Com esse suporte teórico, a autora buscou apreender os tipos identitários presentes no discurso da autoajuda a partir dos saberes criados nesse discurso que visam interferir e conduzir subjetividades. A leitura deste trabalho nos despertou o interesse de

¹ Além de Cortina (2011/2013) e Duarte (2008), outros pesquisadores já realizaram trabalhos sobre o tema autoajuda, dos quais destacamos: na área da sociologia Francisco Rüdiger (1996) com o trabalho *Literatura de auto-ajuda e individualismo*; na área da psicologia Arnaldo Chagas (2001/2002) escreve dois trabalhos *A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social* (2001) e *O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda* (2002); na área da linguística, há os trabalhos de Anna Flora Brunelli (2004) com a tese de doutorado *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda* e Adail Ubirajara Sobral (2006) com a tese de doutorado *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda*.

desenvolver uma pesquisa que também analisasse os efeitos de construção identitária em outro livro do escritor Augusto Cury, *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sendo assim, desenvolvemos a monografia intitulada *A constituição do sujeito professor na literatura de autoajuda*, defendida em 2010. Com o suporte teórico da ADF, a partir das contribuições de Pêcheux, sobre sujeito, e de Foucault, sobre sujeito e modos de subjetivação, buscamos destacar e analisar enunciados que revelassem tipos identitários e práticas disciplinares que oferecem o referencial para pensar a constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda da obra em estudo².

Ao cursar a graduação em Letras (UEG-Unidade Universitária de Caldas Novas), no período de 2004 a 2007, observamos que o livro *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, era uma leitura corrente entre os colegas e, como proclama o seu título, o livro os “fascinavam”. Também durante o tempo em que trabalhamos como professor na Educação Básica, observamos que o mesmo livro também exercia certa admiração entre os colegas professores, possivelmente pela promessa de transformá-los em professores fascinantes. Daí a escolha deste livro como *corpus* da presente pesquisa, somado ao interesse em pesquisar o discurso de autoajuda, especialmente a autoajuda elaborada por Augusto Cury.

Augusto Cury é um dos nomes representativos desse tipo de literatura no Brasil, segundo o seu site³ ele já vendeu mais de 18 milhões de livros. Muitas de suas obras estão, ou estiveram, entre as mais vendidas do ramo de autoajuda no Brasil. Ainda no seu site, encontramos a informação de que ele já foi publicado em mais de 50 países. Além de escrever livros de autoajuda ministra palestras e cursos em todo o território nacional. Atualmente, o autor oferece cursos pela Escola Aberta do Brasil, todos relacionados à educação: a Escola dos nossos sonhos; como se tornar um educador fascinante; o educador como artesão da sabedoria; os papéis da memória e da emoção nos processos de ensino e aprendizagem⁴.

Cury é apresentado (pelos seus editores) como médico psiquiatra, psicoterapeuta, cientista, escritor e autor da teoria da *Inteligência Multifocal*. O seu site apresenta 30 livros de sua autoria, entre esses destacamos: *Inteligência multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*; *Você é insubstituível: este livro revela a sua biografia*; *Seja líder de si mesmo*; *Nunca desista de seus sonhos*; *12 semanas para mudar*

² O tema autoajuda começou a ser pesquisado por nós na Especialização em Letras: Leitura e Ensino do Departamento de Letras da UFG/CAC. A proposta é aprofundar as pesquisas e análises sobre a constituição do sujeito professor no Mestrado em Estudos da Linguagem pelo viés da Análise do Discurso.

³ www.augustocury.com.br – Acesso em 21/11/2012.

⁴ Disponível <http://www.escolaaberta.com.br/area-de-interesse/augusto-cury/ead/11.html> - Acesso em 14/12/2012.

uma vida; Dez leis para ser feliz – ferramentas para se apaixonar pela vida; Filhos brilhantes, alunos fascinantes; entre outros.

Em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, Cury (2003) parte da premissa de que a educação, compromisso dos pais e professores, tem a finalidade de formar jovens felizes e inteligentes, que saibam cultivar a emoção e expandir a inteligência para terem qualidade de vida. O livro é organizado em seis partes. A primeira trata dos “sete hábitos dos bons pais e dos pais brilhantes”; a segunda, dos “sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”; a terceira, sobre “os sete pecados capitais dos educadores”; na sequência, o livro apresenta “os cinco papéis da memória humana”, “a escola de nossos sonhos” e, por último, a parte intitulada “a história da grande torre”, na qual Cury apresenta o perfil de profissionais importantes em uma dada sociedade idealizada. Como essa pesquisa pretende observar a constituição do sujeito professor, focamos o estudo na segunda e na terceira partes, embora também utilizemos enunciados de outras partes do livro como forma complementar de análise.

O discurso de autoajuda em *Pais brilhantes, professores fascinantes* funciona como uma prática discursiva sobre o sujeito professor e, pensá-lo enquanto prática que se mostra pela linguagem, significa refletir sobre este discurso inserido num determinado contexto sócio-histórico. Sendo assim, a ADF nos fornece os suportes teórico-metodológicos para a pesquisa que ora delineamos, pois, como propõe seu fundador, Michel Pêcheux (1938-1983), o discurso deve ser analisado no entremeio da história e da linguagem, uma vez que este é uma prática social materializada pela língua (PÊCHEUX, 2008).

A ADF fundamenta-se em três epistemes: o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística. Sobre essa base epistemológica, Pêcheux (2008, p. 45) afirma que “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social”. Justamente por não ser uma disciplina de natureza fechada, a ADF encontra-se em constante interlocução com outras ciências humanas.

O discurso, da forma como é pensado por Pêcheux, é uma construção social, e não individual, portanto, deve ser analisado considerando-se o contexto histórico-social no qual se insere. Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa a partir da análise de processos que envolvem as condições de produção e a produção de sentidos que emergem do discurso de autoajuda sobre a constituição do sujeito professor, observando o funcionamento das construções ideológicas e seus efeitos na proposta de construção identitária do sujeito

professor. Sendo assim, a pesquisa busca analisar quem é o sujeito professor propagado pelo discurso de autoajuda em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury.

Diante do papel que a autoajuda pode exercer na constituição de sujeitos, sentimo-nos impelidos a pesquisar os processos discursivos que fazem emergir práticas identitárias do sujeito professor presente no discurso de autoajuda em *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Assim, construímos algumas questões de pesquisas que podem vislumbrar o desenvolvimento do presente estudo: i) Qual a proposta de constituição identitária do sujeito professor no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*?; ii) Qual imagem de professor é veiculada em *Pais brilhantes, professores fascinantes*?; iii) O discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* relaciona-se de que modo com os discursos políticos e institucionais sobre o professor?; iv) Que relação se estabelece entre pais e professores no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*?

Sob essa perspectiva de elaborar o percurso da presente pesquisa, pensamos a hipótese de pesquisa da seguinte forma: o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* traz elementos que configuram o sujeito professor como um *super-herói*, capaz de revolucionar a educação através da autodisciplina, sendo, portanto, um sujeito homogêneo, individualizado, seriado. Assim, ao pesquisar sobre o processo de subjetivação dos sujeitos professores no discurso de autoajuda, observamos fundamentalmente como são construídas as práticas identitárias em *Pais brilhantes, professores fascinantes*.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa configura-se em refletir sobre a constituição identitária do sujeito professor presente no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Constituem-se objetivos específicos do trabalho: i) analisar enunciados que revelam uma proposta de constituição identitária do sujeito professor, considerando os modos de subjetivação presentes no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*; ii) identificar lugares discursivos e relações de poder que perpassam o discurso de autoajuda do *corpus*; iii) relacionar o discurso institucional sobre o perfil do professor com o discurso de autoajuda que emerge do *corpus*.

A proposta que ora apresentamos traz o desenvolvimento de três capítulos que compõem o trabalho dissertativo. No primeiro capítulo, propomos analisar as condições de produção do discurso de autoajuda em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, a partir de duas perspectivas: a necessidade humana de buscar a felicidade e evitar o sofrimento, busca que se amplia pelo mercado de felicidade que a promete pela via do consumo, o que produz ansiedade nas pessoas, que buscam uma forma de amenizar o sofrimento e fugir do mal-estar. Assim, as contribuições de Bauman (2009), Freud (1930/1996), Chagas (2001) e Hara (2012)

foram importantes para o desenvolvimento desses temas. Na segunda perspectiva buscamos trabalhar o conceito de identidade a partir dos Estudos Culturais, mais especificamente, a partir das contribuições de Hall (2006), Woodward (2008) e Bauman (2005), buscando observar, a partir do momento histórico atual, a identidade como algo fluído, líquido, que leva o sujeito a vivenciar o que Hall (2005) chama de “crise de identidade”, sendo assim, observamos o contexto ideal para difusão dos textos de autoajuda, conforme pontua Rüdiger (1996).

No segundo capítulo, buscamos descrever o conceito de sujeito na ADF, a partir das contribuições de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Interessa-nos, aqui, as noções de discurso, interdiscurso, sujeito e condições de produção para Pêcheux (1997, 2008, 2009), e de sujeito, modos de subjetivação, práticas disciplinares e as relações entre saber e poder para Foucault (1995, 1999, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011). A proposta é buscarmos um diálogo teórico entre os dois pensadores franceses, a partir desses conceitos que se tornam importantes para a presente pesquisa, uma vez que o objetivo é analisar a constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda. Sendo assim, as noções pêcheutianas apresentadas nos fornecem subsídios para identificar no discurso de autoajuda os interdiscursos e suas condições de produção e, assim, identificar a constituição do sujeito professor que emerge de tal discurso numa perspectiva sócio-ideológica, destacando as posições-sujeito do discurso em análise. Por outro lado, as noções foucaultianas somam-se às pêcheutianas no sentido de dar outros subsídios teóricos para identificar a constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda, revelando, assim, uma perspectiva histórica, por meio das práticas disciplinares que se tornam modos de subjetivação do sujeito, num determinado momento histórico. Logo, a partir da análise das práticas disciplinares presentes no discurso de autoajuda, observamos que os enunciados, produzidos por tal discurso, evidenciam as posições-sujeito produzidas nas e pelas relações de saber e poder estabelecidas sócio-historicamente, produzindo, assim, regimes de verdade e, portanto, de controle.

No terceiro e último capítulo, propomos uma análise da obra, usando como suporte os subsídios teóricos descritos. Utilizamos como caminho metodológico a descrição dos enunciados proposta por Foucault (2010b), bem como o duplo batimento de descrever e interpretar, a partir de Pêcheux (2008). Na descrição dos enunciados, buscamos identificar no discurso de autoajuda os interdiscursos que o atravessam e que revelam relações de saber/poder identificadas pelas posições-sujeito ocupadas. Igualmente, examinamos a obra inferindo que as práticas disciplinares e os modos de subjetivação presentes no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, que funcionam como regimes de

verdade, fornecessem condições para analisar a constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda da obra supracitada.

Não se trata, entretanto, de esgotar o assunto por meio desse estudo, ao contrário, entendemos que a análise de outros aspectos relativos à obra emergirá em outros momentos e serão realizadas por outros pesquisadores. Optamos por focar a pesquisa no aspecto da *constituição do sujeito professor*, por ser uma questão que nos interpela enquanto pesquisadores da linguagem. Logo, ressaltamos também que não pretendemos esgotar as possibilidades de analisar o discurso de autoajuda em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, uma vez que o trabalho de analisar discursivamente em um *corpus* não é finito.

1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E SENTIDOS DO DISCURSO DE AUTOAJUDA

1.1 O discurso de autoajuda e o mercado da felicidade

[...] que se refere àquilo que os próprios homens, por seu comportamento, mostram ser o propósito e a intenção de suas vidas. O que pedem eles da vida e o que desejam nela realizar? [...] Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer (FREUD, 1996, p. 84).

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1996, p. 84) levanta uma questão importante: “[...] a que se refere àquilo que os próprios homens, por seu comportamento, mostram ser o propósito e a intenção de suas vidas. O que pedem eles da vida e o que desejam nela realizar?” e prossegue: “[...] esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer”. Para o estudioso, esse propósito de vida baseado na busca pela felicidade liga-se ao princípio de prazer, uma vez que os homens buscam a satisfação e o sentimento de prazer, ao mesmo tempo em que visam à ausência de sofrimento.

O mercado, ao descobrir essa busca incessante do homem pela felicidade, mudou seu foco da venda de produtos e serviços para venda de felicidade, trabalhando justamente, a partir dessa busca por satisfação ligada ao princípio de prazer em cada homem. Basta observar as propagandas comerciais que não vendem mais seus produtos: carros, refrigerantes, viagens, cursos, margarinas; as propagandas vendem felicidade. Nesse sentido, vivemos numa sociedade de consumo que oferece aos consumidores a “oportunidade” de serem felizes através do consumo. Então, os indivíduos veem-se obrigados a consumir e consumir para sentirem-se felizes. Sendo assim, como aponta Chagas (2001), o consumo vira agente regulador das condutas sociais.

Tal mercado da felicidade provoca certa ansiedade e desespero, já que desperta nas pessoas desejos que nem sempre podem satisfazer. Trata-se de desejos infundáveis, pois, mesmo que adquiram um produto que desejam, em breve outro será lançado e despertará novos desejos e novas ilusões de serem necessários. Sobre essa questão, Bauman pontua:

Alterando sutilmente o sonho da felicidade – da visão de uma vida plena e satisfatória para a busca dos meios considerados necessários para que uma vida seja alcançada –, os mercados fazem com que essa busca nunca possa

terminar. Seus alvos substituem uns aos outros a uma velocidade estonteante. (BAUMAN, 2009, p. 18)

Entendemos que o mercado trabalha na construção do desejo do sujeito por determinado produto, especialmente pela via do marketing comercial. No entanto, o produto desejado pelos sujeitos em certo momento perde seu status para que novos produtos passem a ser desejados, numa roda infundável e perversa, que lida com os afetos e promete felicidade através do consumo. Logo, uma TV lançada há um ano, e adquirida por alguém, perde seu brilho e desfaz o entusiasmo de sua compra, quando um novo modelo é lançado no mercado, levando o consumidor a querer esse novo bem para supostamente sentir-se satisfeito. É preciso acompanhar os lançamentos tecnológicos, estar em dia com o consumo, é preciso usar a roupa da moda, o iPhone de última geração, fazer a viagem do momento, passear no carro que aparece na TV para ser feliz, pelo menos pelas normas da economia de mercado.

Sobre a relação consumo e felicidade, Bauman estabelece a seguinte reflexão:

A íntima correlação entre o crescimento econômico e maior felicidade é amplamente considerada uma das verdades menos questionáveis, talvez até a mais auto-evidente. Ou pelo menos é isso que nos dizem os líderes políticos mais conhecidos e respeitáveis, seus conselheiros e porta-vozes – e que nós, que tendemos a nos basear nas opiniões deles, ficamos repetindo sem pausa para refletir ou pensar melhor. Eles e nós agimos no pressuposto de que essa correlação é genuína. (BAUMAN, 2009, p. 8)

Podemos dizer que a ideia de felicidade, na contemporaneidade, está diretamente ligada à aquisição de bens e ao acúmulo de riquezas materiais, já que os próprios governos apresentam essa relação entre crescimento econômico e felicidade como autoevidente. Há um jogo de poder estabelecido socialmente para fazer com que os sujeitos acreditem na veracidade da relação entre dinheiro e felicidade – “dinheiro não traz felicidade, mas com ele mandamos buscar” diz uma releitura do ditado popular “dinheiro não traz felicidade” –, entretanto, tal relação pode (e deve) ser questionada. Bauman (2009) faz referência a uma pesquisa realizada por Michael Rustin na qual identificou que as melhorias no padrão de vida das pessoas, em países como Estados Unidos e Grã-Bretanha, não impulsionaram o aumento de satisfação e bem-estar subjetivo das pessoas, e sim um ligeiro declínio. Possivelmente, isso acontece porque a felicidade oferecida pelo mercado e pela sociedade de consumo (consumir para ser feliz) implica em usar mais tempo na conquista dos recursos para que se possa consumir mais, o que deixa as pessoas com menos tempo para as coisas com as quais se sentiam felizes. Bauman (2009, p. 9) complementa:

A estratégia de tornar as pessoas mais felizes aumentando suas rendas aparentemente não funciona. Por outro lado, um indicador social que até agora parece estar crescendo de modo espetacular paralelamente ao nível de riqueza – na verdade, tão rapidamente quanto se prometia e esperava que aumentasse o bem-estar subjetivo – é a taxa de criminalidade: roubos a residências e de automóveis, tráfico de drogas, suborno e corrupção no mundo dos negócios.

O que observamos com esta declaração é que a sociedade de consumo que vivemos produz, juntamente com seus produtos, inseguranças, incertezas e ansiedades, pois, por um lado, produz no sujeito o desejo de consumo, levando-o a investir energia na busca de recursos financeiros para satisfazer tais desejos, com a ilusão de se tornar feliz; por outro, há um aumento da criminalidade que produz no sujeito medo e ansiedade, conduzindo-o a investir mais energia, agora para proteger os bens adquiridos. Entretanto, continuamos a acreditar que o consumo nos proporcionará felicidade.

Nesse sentido, o marketing entra em cena como instrumento para convencer o consumidor que a felicidade está diretamente ligada ao consumo, para que venha consumir cada vez mais. Hara (2012, p. 155), ao fazer menção ao marketing, afirma que “esses nobres senhores que velam pelo nosso bem e pelo bem do futuro da humanidade manipulam um fantástico instrumento que tem o poder de instalar os ideais da massa em nós mesmos”. Esse “fantástico instrumento” que o estudioso se refere é o sistema de comunicação que tem o primado de embutir os ideais de massa em nós. Sendo assim, o marketing trabalha para convencer o consumidor de que precisa usar determinada marca, ou comprar determinado bem, pois o ideal de felicidade é o consumo, e estes se tornaram um ideal de massa: todos devem ter.

Os livros de autoajuda vão ao encontro desse ideal de massa, desse imperativo de consumo, pois oferecem a promessa de sucesso e conquista de recursos financeiros para realizar seus desejos de consumo ou, em contrapartida, propagam o autocontrole de pulsões e emoções para que seus leitores alcancem seus objetivos. O tema felicidade é recorrente nesse tipo de literatura, seja direta ou indiretamente ele aparece em suas linhas. O discurso de autoajuda busca despertar desejos intensos nas pessoas, com suas promessas sedutoras e suas “verdades” absolutas, que podem produzir em seus leitores a crença de que tudo é possível de se realizar. Essa crença nasce da ideia de igualdade, propagada pelo sistema capitalista, em que, em tese, todas as pessoas têm acesso às mesmas coisas, o que não é real. Na verdade, observamos a contradição que se instaura com essa visão igualitária de consumo, pois a

sociedade estabelece um padrão de felicidade para todos (através do ideal de consumo), homogeneizando a capacidade de consumo de modo unilateral, no entanto, a maioria desse “todo” é incapaz (ou impedida) de consumir dentro desse padrão.

O imperativo de felicidade na contemporaneidade, ligado diretamente ao consumo, aguça ainda mais o princípio de prazer, pois as pessoas são “obrigadas” a serem felizes, não se pode pensar em não ser feliz, produzindo assim ansiedade principalmente através do marketing que envolve tal tema. Podemos então dizer que o discurso de autoajuda atua a partir desse princípio de prazer, buscando despertar em seus leitores desejos que eles nem sabiam que possuíam ou mesmo despertar sonhos e fantasias antes adormecidos, com a promessa de sucesso e realização pessoal que pode os levar a felicidade, a realização de uma vida plena. O discurso de autoajuda, portanto, funciona como uma ilusão, pois promete aos seus leitores condições para superar suas imperfeições, medos e impossibilidades, se tão somente colocarem em prática seus ensinamentos.

Nessa busca por felicidade e ausência de sofrimento o homem busca mediações paliativas, como apresenta Freud:

A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas [...]. Existem talvez três medidas desse tipo: derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela. (FREUD, 1930/1996, p. 83).

Ao mencionar a religião Freud discuti sobre a complexidade de encontrar o lugar desta entre as três medidas paliativas mencionadas – “derivativos poderosos”, “satisfações substitutivas” e “substâncias tóxicas”. Nesse sentido, também seria difícil encontrar o lugar da autoajuda entre essas medidas: a nosso ver, tanto a autoajuda, como a religião podem se encaixar em qualquer uma das três medidas paliativas citadas por Freud. Sendo assim, a autoajuda poderia funcionar como aquela que “extrai luz diante das desgraças”, já que esta trabalha com a ideia de vencer partindo-se de uma situação de infortúnio; como uma satisfação substitutiva, uma vez que o discurso de autoajuda constrói um tipo identitário idealizado preconizado como modelo de sucesso e o leitor pode tentar alcançar esse modelo numa busca sem fim; e ainda como tóxico, uma vez que, com suas promessas, a autoajuda quer que seus leitores se tornem insensíveis à realidade, com o dizer do *eu posso, eu consigo*. Em suma: os homens buscam a felicidade, como não a encontram buscam meios alternativos, que estão na base das práticas discursivas da autoajuda.

Freud (1996) pontua que os homens buscam evitar o sofrimento ou a infelicidade que lhe são impostos pela natureza. Nesse sentido, a autoajuda não seria uma forma ilusória de evitar o sofrimento que lhe é inerente? Sobre esta questão, Chagas (2001, p. 86) pontua que “[...] o sentimento de felicidade, mediante o prazer que o homem sente em alguns momentos da vida, encontra nas ilusões um ‘lugar importante de satisfação’; ou ainda, nas ilusões, o homem busca evitar o sofrimento ou o desprazer que é imposto pela natureza [...]”. Por este percurso, a autoajuda funcionaria como um sistema de venda de ilusões, produzindo satisfações substitutivas, que na verdade são fantasiosas e sua eficácia passageira, portanto, questionável. Para Chagas (2001), a ilusão faz com que o sujeito rejeite ou despreze a realidade e, por vezes, deixa de questionar, pois o sistema da autoajuda trabalha com a crença, cabendo ao sujeito apenas crer, ele não precisa pensar, questionar, apenas acreditar. Seguindo este pensamento, podemos dizer que os fiéis leitores de autoajuda, não se dão conta que estão sendo iludidos a crerem em algo fantasioso, possivelmente por sentirem um desejo intenso de superar suas angústias e sofrimento, o mal-estar que os consome. Sobre esta questão, podemos recorrer a Freud (1996, p. 89):

Concebe-se especial importância ao caso em que a tentativa de obter uma certeza de felicidade e uma proteção contra o sofrimento através de um remodelamento delirante da realidade, é efetuada em comum por um considerável número de pessoas. As religiões da humanidade devem ser classificadas entre os delírios de massa desse tipo. É desnecessário dizer que todo aquele que partilha um delírio jamais o reconhece como tal.

Podemos inferir que a autoajuda funciona, então, como um delírio de massa, já que como prática discursiva busca inculcar em seus leitores promessas fantasiosas. Logo, os dizeres de autoajuda articulam-se de modo a levar seus leitores a crer que conseguirão o sucesso e a plena realização pessoal, através da prática de suas técnicas e ensinamentos, alcançando assim a felicidade e a ausência de sofrimento. Talvez por isso o discurso de autoajuda seja assertivo, não lida com dúvidas, nem levanta questionamentos, ele propõe respostas. O sujeito leitor (o fiel), por vezes, adquire um ideal soberbo provocado pelo ânimo recebido pelos dizeres das oportunidades proferido pelos pregadores da autoajuda, sendo assim, “a fraqueza, a vulnerabilidade humana e as inúmeras situações conflituosas da vida cotidiana passam a ser percebidas como desafios interessantes para quem sente os efeitos imaginários do êxito que procura.” (CHAGAS, 2001, p. 65). Assim, ao aderir ao discurso de autoajuda, o leitor tende a negar o mal-estar e afirmar que ele consegue o que almeja, que, pela leitura de um livro de autoajuda, ele encontra equilíbrio interior, autocontrole e

autoconfiança, pois tudo depende apenas dele querer e lutar para conquistar, caracterizando assim, o delírio.

Seguindo esse raciocínio, é importante destacar que o discurso de autoajuda é arbitrário, impositor, repetitivo, que tende a provocar excitação em seus leitores para que, ao terminarem de ler o livro, acreditem que conseguirão tudo com a ideia de *eu posso, eu consigo* (CHAGAS, 2001). Há uma onipotência apregoada pelos escritores de autoajuda, é um discurso que busca trabalhar no sujeito leitor um sentimento de poder, a fim de que este se lance em busca do que fora prometido, ainda mais quando ouve depoimentos de pessoas que supostamente alcançaram a realização dos sonhos e a busca pela felicidade através de tais práticas. Cury (2003) utiliza-se dessa ferramenta em seu texto, *corpus* de pesquisa na presente dissertação, presente desde o título *Pais brilhantes, professores fascinantes: os sujeitos leitores que atuam nessas esferas de atividades (ser pai, ser professor) podem sentir-se valorizados com a promessa de que podem vir a ser “brilhantes” e/ou “fascinantes” para os outros (filhos e alunos, conseqüentemente para a sociedade que participa dessa atuação parental/profissional).*

No enunciado, “Professores fascinantes são profissionais revolucionários. Ninguém sabe avaliar o seu poder, nem eles mesmos. Eles mudam paradigmas, transformam o destino de um povo e um sistema social sem armas, tão-somente por prepararem seus alunos para a vida através do espetáculo das suas idéias” (CURY, 2003, p. 79), muitos professores, ao lerem tal colocação, podem se sentir capazes de se tornarem fascinantes, até mesmo por que tais professores fascinantes possuem o poder de “mudar paradigmas e transformar o destino de um povo”. Neste anúncio não há espaço para dúvidas nem questionamentos, pois é apresentado um conteúdo inabalável, comprovado, experimentado, do tipo testado e aprovado (estabelecendo uma relação com o discurso científico). São frases que vão ao encontro do desejo do sujeito de ser reconhecido.

O sujeito professor, tema da pesquisa, que adere ao discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, acredita no “vir a ser” ou “vir a ter” e, por isso, escolhe negar a realidade (no caso específico do professor, as questões sociopolíticas e históricas que envolvem a educação), em busca de evitar o mal-estar e o sofrimento, mesmo que temporariamente ou de forma ilusória, num processo de identificação com o dizer que pode fazê-lo tornar-se fascinante aos seus alunos, encontrando em tal discurso um sentido e se reconhecendo nele. Isso ocorre principalmente pelas relações interdiscursivas presentes no discurso de autoajuda e no sujeito leitor, com a cultura de massa, com o capitalismo, com o consumismo, com o individualismo, e tantos outros discursos que os atravessam e o constitui.

Ao pensar no discurso de autoajuda, observamos a busca em promover uma ilusão em seus leitores pela identificação com que está sendo dito, a fim de que os sujeitos venham crer que é possível colocar em prática as técnicas ensinadas como ideal de vida e de existência que, na verdade, só alimenta a ilusão de completude e de ordem no caos (CHAGAS, 2001).

Assim sendo, o discurso de autoajuda adquire sentido na sociedade contemporânea, pois esta não permite o fracasso, o insucesso, a infelicidade, já que as oportunidades são para todos: prega-se a igualdade entre os seres, cabendo ao sujeito buscar, lutar, conquistar o sucesso e a felicidade. A sociedade contemporânea baseia-se na ideologia da meritocracia, ou seja, o sujeito conquista o que merece por seu próprio mérito e luta. O discurso de autoajuda produz e reproduz sentidos a partir dessa assertiva. Com os dizeres de que tudo é possível de se realizar, dita as regras de como o sujeito deve portar-se para alcançar o que busca, cabendo somente a ele, por mérito próprio, buscar, pela prática de tais regras, alcançar o sucesso e o ideal de uma vida plena. Nesse sentido, o discurso de autoajuda assume um laço perverso com seus leitores, pois suas promessas são fantasiosas e ilusórias e desconsideram a realidade histórica e social em que o sujeito vive, em especial, o sujeito professor, e aqui cabe incluir as questões políticas que envolve a educação.

Outra questão relacionada ao tema da felicidade no discurso de autoajuda, além do mercado da felicidade (consumir para ser feliz), refere-se aos relacionamentos interpessoais: pais e filhos; professores e alunos; patrões e empregados; marido e esposa; amizades, etc. Essa questão apresenta-se no discurso de *Pais brilhantes, professores fascinantes* de forma especial: o sujeito enunciador propõe condições e orientações a pais e professores nas relações com filhos e alunos, respectivamente, ou não, pois em alguns momentos, mistura os papéis, sendo que pai se confunde com professor e professor se confunde com pai. Essa questão se resvala no campo da pedagogia com o posicionamento teórico de pensar o ensino – pensado de modo mais específico e pontual, por exemplo, o ensino de língua portuguesa, de coesão e coerência, de matemática, de álgebra – e pensar a educação – pensada de modo geral e globalizante assentada num contexto social, histórico, político e institucional.

Desse modo, sejam quais forem os problemas enfrentados pelo homem, a autoajuda busca solucionar, pois seu papel é oferecer ao sujeito alívio dos desconfortos, do mal-estar, causados pelo eu descentrado, com a promessa de ordenar e organizar através do empreendedorismo de si próprio (CHAGAS, 2001). Sendo assim, o discurso de autoajuda tem como objetivo fazer com que o sujeito leitor sintam-se onipotente, capaz de colocar em prática tudo que fora ensinado no livro. Como tais ensinamentos são apresentados de forma sedutora, muitos leitores podem se sentir confiantes de que irão conseguir realizar seus desejos apenas

por acreditar que tudo é possível: assim como um funcionário sai de uma palestra motivacional, costumeiramente promovidas por empresas, crendo que pode tudo e que vencerá as dificuldades vivenciadas no ambiente de trabalho, mesmo que estas dificuldades sejam oriundas de problemas administrativos. Ou mesmo um fiel que sai do templo, após ouvir a mensagem do pregador – que é a voz de Deus na terra –, crendo que Deus fará por ele e resolverá todos os seus problemas; ao sujeito fiel, compete crer, ter fé.

Ao se apresentar como um discurso da verdade sobre o sujeito professor e sua atuação, a autoajuda se assemelha ao discurso religioso, uma vez que, ao seguir suas orientações, segundo tal discurso, o sujeito leitor pode alcançar os objetivos que deseja, revelando a necessidade de crença no que está sendo dito, assim como o fiel precisa crer na pregação dos líderes religiosos. Ambos os discursos, religioso e de autoajuda, são absolutos, não cabem questionamentos pelos ouvintes/leitores. São discursos fundamentados em certezas, utilizados para convencer seus ouvintes/leitores de que o que está sendo dito é verdadeiro e por isso não pode ser questionado, mas aceito e praticado/obedecido. Podemos, então, inferir que a base de funcionamento do discurso de autoajuda tem uma natureza que é semelhante a dos dogmas religiosos, pois implica em crer numa “verdade” que não cabe questionamento, mas fé e ação (prática das técnicas apresentadas). O discurso de autoajuda trabalha com a fé em uma força interior, presente em cada sujeito leitor que, segundo tal discurso, é capaz de concretizar seus sonhos e ideais, e levá-lo ao caminho da felicidade.

Por que a autoajuda faz sentido para as pessoas? O que legitima tal discurso? Há inúmeras possibilidades para pensarmos sobre isso, entretanto, sobre o que apresentamos até o momento, podemos pensar nos seguintes assuntos para problematizar as questões colocadas: seria a força do desejo de realização; a busca pela felicidade; o princípio de prazer, que impulsiona o sujeito na busca dessa felicidade; ou seria uma tentativa de evitar o sofrimento inerente a condição de existência do sujeito, tudo isso movido, ampliado, ou mesmo (re)produzido por uma sociedade capitalista, em que o consumo tornou-se regulador de condutas. Podemos intuir que todos estes tópicos levantados podem delinear as condições de produção das práticas discursivas de autoajuda que, inclusive, legitimam seus dizeres, pois faz com que o discurso de autoajuda possa adquirir sentido para seus sujeitos leitores.

O que vimos até o momento é que vivemos em um contexto “globalizado” em que felicidade apresenta-se relacionada ao acúmulo de riquezas e à aquisição de bens. Por outro lado, vemos que, segundo Freud (1996), a busca pela felicidade e pela ausência de sofrimento está ligada ao princípio de prazer presente em todos os sujeitos. Nesse sentido, esse princípio de prazer acaba sendo afetado pela mídia e pelo mercado de felicidade, em que é preciso

consumir para ser feliz. O sujeito sente-se impulsionado ao consumo em busca de satisfação. A autoajuda, diante desse cenário, apresenta a promessa de felicidade às pessoas, tentando fazê-las acreditar numa visão fantasiosa de que tudo é possível, bastando ao sujeito acreditar e praticar as técnicas apresentadas pelo discurso de autoajuda. Por este caminho, vimos emergir a figura do homem/mulher bem sucedido(a), o que conquista aquilo que todos desejam, o profissional de sucesso, o pai/mãe exemplar. Portanto, poderíamos afirmar que, na contemporaneidade, a figura do “bem sucedido” passa a servir de ideal identitário, já que ser bem sucedido também é uma marca de felicidade, conforme o mercado anuncia. Logo, podemos ver a autoajuda como uma forma perversa de “oferecer” um lugar de identificação no mundo moderno, pois ela apresenta certas representações identitárias homogêneas, como se fossem uma forma natural de agir.

Aqui, cabe fazermos referência ao texto da psicanalista Suely Rolnik (1997), *Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização*, em que discute sobre um mercado variado de drogas que sustenta e produz uma demanda de ilusão identitária. Entre as drogas apresentadas pela autora, destacamos duas: a primeira é o que ela chama de identidade *prêt-à-porter*, são as identidades oferecidas pela mídia, identidades massificadas, são sedutoras e imunes às situações do dia-a-dia; a segunda é a droga oferecida pela autoajuda, que busca ensinar a viver sem ser abalado pelos problemas existentes. Pensando sobre estas duas drogas identitárias, podemos dizer que a autoajuda trabalha duplamente como droga identitária, pois vende um tipo idealizado propagado pela mídia, a do homem/mulher bem sucedido(a), ou seja, uma identidade *prêt-à-porter*, ao mesmo tempo que funciona como a droga da própria autoajuda numa perspectiva de oferecer a seus leitores a ilusão de que é possível viver bem em meio aos problemas com a promessa de solucionar todos eles.

Sendo assim, torna-se importante pensarmos nas relações da autoajuda com a noção de identidade na contemporaneidade, com o objetivo de ampliarmos a discussão sobre as condições de produção que sustentam e legitimam o discurso de autoajuda, ao mesmo tempo em que são possibilidades para que esse discurso se realize e faça sentido para os sujeitos leitores.

1.2 Identidade e o discurso de autoajuda

A pós-modernidade é a era dos especialistas em “identificar problemas”, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores dos livros de “auto-afirmação”: é a era do “surto de aconselhamento” (BAUMAN, 1998, p. 221, grifos do autor).

Estudar o conceito de identidade torna-se importante para compreender as condições de produção do discurso de autoajuda, principalmente porque nos interessa investigar os processos discursivos de constituição identitária do sujeito professor em *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Tal conceito é amplo, complexo e discutido em várias áreas do saber, em especial, nas ciências humanas e sociais. Entretanto, focamos as investigações nas pesquisas desenvolvidas pelos teóricos dos Estudos Culturais, os quais têm pensado a identidade de forma dinâmica, no sentido de movimento e como algo fluido.

Hall (2006, p. 10-12) apresenta o que denomina de “três concepções de identidade”, buscando, assim, sintetizar as visões sobre identidade na modernidade⁵. A primeira concepção, o sujeito do Iluminismo, “[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Nessa concepção, o sujeito é visto como tendo um núcleo interior que corresponderia ao centro essencial do eu que, embora se desenvolvesse com o indivíduo, permaneceria basicamente o mesmo ao longo de sua existência, unificado e centrado. É uma concepção individualista do sujeito, uma vez que o sujeito do Iluminismo apresenta-se como um sujeito autônomo e autossuficiente e, portanto, cognoscente. Sendo assim, a identidade é vista como algo interno ao sujeito.

Na segunda concepção, do sujeito sociológico, a identidade é formada numa perspectiva interativa entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem núcleo, porém, o núcleo vai sendo formado e modificado no contato com o social e com a cultura. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público.” (HALL, 2006, p. 11, grifos do autor).

A terceira concepção é a do sujeito pós-moderno. Hall (2006) argumenta que o sujeito com uma identidade unificada, centrada, tem passado por um processo de fragmentação, e que

⁵ Como não é propósito deste trabalho, não entramos nos terrenos específicos sobre os conceitos de modernidade e pós-modernidade, os quais são motivos de discussões e controvérsias. Quando mencionados o faremos em referência aos autores que os utilizam, sem entrar no mérito da questão.

o sujeito passa ser composto, não mais, por uma única identidade, mas por várias. Sendo assim, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 11). Portanto, a identidade deixa de ser fixa e passa a ser móvel, sendo transformada continuamente. O indivíduo passa a assumir identidades diferentes em diferentes momentos, logo, as identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Sob essa perspectiva, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 11), porém, os sujeitos buscam-na e lutam por ela.

O que observamos nesse breve resumo das concepções de identidades fundamentado em Hall é que a noção de identidade é um processo que se modifica com a história e está interligada às concepções de sujeito. Nesse sentido, o sujeito pós-moderno vivencia, historicamente, um processo de mudança na sociedade conhecido como *globalização* em que as sociedades são “[...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 11). As sociedades modernas estão em constante transformação.

As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes ‘posições sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta (HALL, 2006, p. 17, grifos do autor).

Essa concepção de identidade, embora possa parecer, em curto prazo, atraente, cheia de promessas e possibilidades, é mais perturbadora do que as demais, pois, em longo prazo, flutuar sem um apoio definido, sem um lugar fixo de identificação e, portanto, frágil, torna-se uma condição produtora de ansiedade e insegurança. Possivelmente, por ser perturbadora e por produzir ansiedade e insegurança, é que os sujeitos buscam uma identidade una e segura, como um porto seguro identitário, ao mesmo tempo em que se sentem pressionados a mantê-la aberta, uma vez que, em algum momento da vida, poderão ou deverão se adaptar a outra (BAUMAN, 2005).

O sujeito pós-moderno vivencia, portanto, um estado de insegurança e ansiedade, provocado pelo processo de mudanças constantes e rápidas que ocorre nas sociedades modernas e, que influenciam na identidade, tornando-a mais provisória e mutável. Nesse sentido, o sujeito vê-se, como popularmente falamos, “entre a cruz e o punhal”, uma vez que

luta por uma identidade, isto é, busca um lugar de identificação que possa lhe oferecer certa segurança, ou alguém que lhe diga qual identidade deve assumir – a autoajuda acaba tentando assumindo esse lugar –, ao mesmo tempo em que se vê obrigado a abrir mão dela a qualquer instante, já que, na época líquida, moderna, o indivíduo inflexível é mal visto, como afirma Bauman (2005). E, mais que isso, esse sujeito precisa fazer essas escolhas sozinho, já que o individualismo responsabiliza o sujeito por suas escolhas, como se essas não fossem influenciadas socialmente. Sobre o individualismo, Hall apresenta as seguintes reflexões:

É agora o lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. [...] As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais (HALL, 2006, p. 24, 25, grifos do autor).

As identidades deixam de ser determinadas pelas tradições e estruturas, estabelecidas divinamente, pois o indivíduo agora é soberano, dono de suas escolhas. Para Hall (2006), esta visão de indivíduo soberano surge entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, período que representou uma forte ruptura com o pensamento de épocas passadas. Para Hall (2006), muitos movimentos contribuíram para emergência dessa nova concepção:

[...] a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem [sic] no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Com a Reforma e o Protestantismo, a salvação passa a ser vista como uma escolha individual, em que cada pessoa se torna responsável por desenvolver e buscar um relacionamento com a divindade. Rompe, assim, com a visão cristã católica de que a salvação era alcançada de forma coletiva, por meio da comunidade que o indivíduo nascia. O indivíduo moderno precisa, de certa forma, de boas razões para seguir esse Deus. A cientificidade, uma das marcas da modernidade, diz ao homem que é preciso uma compreensão racional sobre a divindade. O homem está menos preocupado com que pode alcançar após a morte, e mais

preocupado com o aqui e o agora, com o que esse Deus, ou outros deuses, pode lhe oferecer nesse mundo. Sobre essa questão,

São as incertezas concentradas na *identidade individual*, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado dismantelamento com o fim de reconstruir-se, que assombram os homens e mulheres modernas, deixando pouco espaço e tempo para as inquietações que procedem da insegurança *ontológica*. É nesta vida, neste lado do ser (se é que absolutamente há outro lado), que a insegurança existencial está entrincheirada, fere mais e precisa ser tratada. Ao contrário da insegurança ontológica, a incerteza concentrada na identidade não precisa nem das benesses do paraíso, nem da vara do inferno para causar insônia (BAUMAN, 1998, p. 221, grifos do autor).

Essas transformações ocorridas nas sociedades modernas apresentam-se ao sujeito com certo caráter *libertador*, como mencionamos. Entretanto, tais transformações abalaram os quadros de referência que estabilizavam o mundo social que ofereciam ao sujeito certa *segurança*, o que leva os sujeitos a se preocuparem mais em buscar construir ou reconstruir sua identidade individual, como pontua Bauman (1998), do que com a vida pós-morte. Para Hall (2006), as identidades estáveis que serviam de referência ao indivíduo estão cada vez mais fragmentadas.

[...] as identidades não são nunca unificadas; [...] elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; [...] elas não não [sic] são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

Hall apresenta, portanto, um conceito de identidade que não é essencialista, mas um conceito que ele chama de “estratégico e posicional”: a identidade não é vista como tendo um núcleo estável do eu que permanece para toda vida, sem qualquer mudança. O indivíduo pode “assumir” diferentes “posições-sujeito” que podem ser semelhantes ou antagônicas, de acordo com “estratégias e iniciativas específicas”, uma vez que a identidade tem a necessidade daquilo que lhe “falta”. Para Hall (2008, p. 109), “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” e são “[...] produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Pensando nas identidades como sendo produzidas no interior de formações e práticas discursivas, Hall utiliza o termo identidade para

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...] (HALL, 2008, p. 111, 112, grifos do autor).

Compreendemos a noção de identidade, nesse sentido, como a manifestação enunciativa que acontece por intermédio da formação discursiva que interpela o indivíduo a enunciar enquanto sujeito, fazendo com que ele assuma “posições-de-sujeitos” (identidades) a partir das práticas discursivas construídas sócio-historicamente e que lhe autoriza a falar a partir de determinados lugares, posicionando-se como sujeito social.

Sobre esta questão, Woodward (2008) aponta que as “posições-de-sujeitos” são produzidas pelos sistemas de representação, as quais levam os sujeitos a serem posicionados no interior desses sistemas. Para a autora, “o foco se desloca dos sistemas de representação para as *identidades* produzidas por aqueles sistemas [...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2008, p. 17, grifos da autora). Nesse sentido, a autoajuda, no contexto contemporâneo em que os sujeitos devem ser cada vez mais competentes, capacitados e especializados para exercerem sua profissão, aliada às leis do mercado econômico, produz discursos e sistemas de representação que buscam construir os lugares a partir dos quais os sujeitos profissionais possam ser atuantes e competitivos. Woodward pontua:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2008, p. 17).

A partir dessa afirmação, podemos pensar em quais representações podem ser vistas em nossa cultura sobre o sujeito professor. De modo geral, observamos a representação do professor como alguém que precisa ter domínio de conteúdo, facilidade de ensinar, aptidão para manter seus alunos atentos, motivados para o aprendizado, entre tantas outras representações, inclusive de que é uma profissão mal remunerada e, portanto, seria uma má

escolha profissional. Sendo assim, muitos se acham autorizados a dizer ao professor o que deve ou não fazer: pais, psicólogos, assistentes sociais, médicos e mesmo alunos, não em uma relação de troca de conhecimento, mas de imposição. A autoajuda entra em cena justamente ocupando esse lugar de autoridade para dizer ao sujeito professor como ser um profissional que atenda as representações que se tem sobre ele enquanto profissional da educação. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2009, p. 251), por defender o discurso de autoajuda como “[...] uma prática contemporânea calcada na concepção de identidade imutável, posto que dada a *priori* [...]”, que busca pelo seu enunciador, o qual postula ter o saber último e verdadeiro sobre o homem contemporâneo, em especial sobre o sujeito professor, determinar o seu fazer profissional.

Pensando na proposta de identificação do sujeito professor oferecida no discurso de autoajuda, operando a partir das representações que se tem deste, é importante destacar que as identidades são construídas por meio da diferença, logo, as identidades são construídas nas relações com o outro, com o exterior. Sobre esta questão de identidade e diferença, Woodward complementa:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2008, p. 39-40, grifos da autora).

Todo sistema classificatório é excludente, pois busca determinar relações de diferenciações que, muitas vezes, perpassam pelo juízo de valor, relações entre o bom e o mau, entre o doente e o são, entre o bonito e o feio etc. O que nos faz lembrar que todo sistema classificatório envolve relações de poder, que definem quem é incluído e quem excluído. Na obra em estudo, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, observamos um sistema de classificação, utilizado com o objetivo de diferenciar o certo do errado, e determinar o que deve ser incluído ou excluído da *identidade* do sujeito professor. O sujeito enunciador, ao diferenciar o bom professor do professor fascinante⁶, busca marcar o lugar de identificação do sujeito leitor, com a assertiva de que ser fascinante é a escolha do professor eficaz.

⁶ Um dos capítulos da obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* traz como título “Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”.

Bauman (2005), em entrevista concedida a Benedetto Vecchi, apresenta reflexões sobre a noção de identidade na sociedade contemporânea. Para o autor, a identidade não é dada *a priori*, e muito menos imutável, ela não está oculta à espera de ser descoberta. Bauman trata, sobretudo, de identidades incertas, fluidas e transitórias, pois na “modernidade líquida” as instituições antes tidas como sólidas foram dissolvidas. Nessa perspectiva, a identidade, para Bauman,

[...] só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre as alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22, grifos do autor).

O atual contexto social, com sua fluidez e suas incertezas, contribui decisivamente para a fragmentação dos sujeitos e tende a reforçar a condição transitória e eternamente inconclusa da identidade (BAUMAN, 2005). O que leva o indivíduo a buscar, “lutar”, por uma identidade, ou por um referencial identitário, que possa lhe completar, mesmo que tal completude seja ilusória, uma vez que a identidade é eternamente provisória e frágil. Para o autor, o sujeito moderno vivencia um estado de desconforto e desespero, e busca a salvação ou pelo menos a tranquilidade num sonho de pertencimento. Para Bauman (2005, p. 30, grifos do autor) “quando a identidade perde as âncoras sociais que faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam [...] um ‘nós’ a que possam pedir acesso”. Como exemplo desse “nós”, o autor cita os grupos virtuais que funcionam como uma ilusão de pertencimento, pois, assim, como é fácil entrar, é fácil de ser abandonado ou abandonar: num clique, alguém se torna ou deixa de ser amigo. Outro exemplo que podemos mencionar sobre o sonho de pertencimento são as aglomerações religiosas, das quais muitas se mostram funcionar como uma família, mas que acabam sendo temporárias e descartáveis.

Nessa vontade de pertencimento provocada pela necessidade de identificação, o sujeito acaba por se tornar mais ansioso e inseguro, buscando, muitas vezes, na autoajuda essa possibilidade de identificação, pois lhe promete segurança e auxílio por meio das técnicas e hábitos apresentados, com a promessa de felicidade e sucesso.

As mudanças nas sociedades modernas trazem como resultado a fragmentação das estruturas sociais que, outrora, tinham uma definição sobre sexualidade, nacionalidade,

religiosidade e forneciam uma “sólida” localização identitária, como apresenta Hall (2006), bem como a fluidez e incertezas advindas da modernidade, como afirma Bauman (2005), provocam inseguranças levando ao que Hall chama de “crise de identidade”. Essa “crise de identidade” provocada por falta de um referencial é apresentada por Rüdiger (1996) como “perda de identidade”. Para o autor, essa “perda de identidade” ocorre porque os princípios normativos transmitidos pela tradição foram retirados do indivíduo. Esses princípios são as “representações coletivas que outrora lhe engessavam a identidade e prescreviam-lhe um conceito com pretensão de validade para toda vida” (RÜDIGER, 1996, p. 14). A falta de um referencial gera no indivíduo a necessidade de recorrer a outros meios que o leve a encontrar “uma identidade” com a qual se identifique, entre esses meios, observamos a autoajuda exercendo esse papel norteador. A autoajuda foca-se no individualismo e no princípio de que cada pessoa tem dentro de si um poder que pode ser empregado na solução de todos os problemas pessoais, mesmo que tais problemas se originem em fatores sociais e históricos.

Sobre essa necessidade do sujeito, na contemporaneidade, de buscar uma ancoragem identitária e escolher dentre as possibilidades a autoajuda, Bauman (1998, p. 221, grifos do autor) pontua que “[...] a pós-modernidade é a era dos especialistas em ‘identificar problemas’, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores dos livros de ‘auto-afirmação’: é a era do ‘surto de aconselhamento’ [...]”. Fruto do consumismo, as literaturas de massa ganham espaço nesse mercado sedutor de venda da felicidade e do sucesso.

Soma-se a essa “crise de identidade” do indivíduo na modernidade, a divulgação das práticas de si deflagradas pela indústria cultural, o que leva a criação de verdadeiras empresas de engenharia da alma. Nesse contexto, Rüdiger (1996, p. 16) pontua: “as respostas para os problemas de identidade, os recursos para descobrir e explorar os segredos da alma, do corpo e do sexo e as fórmulas para ter sucesso na vida e relacionar-se com as pessoas foram se tornando mercadoria de consumo de massa”.

O discurso de autoajuda, em meio a essa crise identitária, desenvolve o que Rüdiger (1996) chama de mercado da personalidade. Os pregadores da autoajuda buscam ensinar seus leitores a moldarem suas subjetividades às exigências do mercado. Esse mercado da personalidade fundamenta-se no princípio capitalista de igualdade, em que todos, teriam as mesmas oportunidades para alcançarem êxito na vida, cabendo ao indivíduo sua persistência e determinação e tem como base uma psicologia behaviorista. Assim, a autoajuda, como prática discursiva, que busca produzir subjetividades, utiliza-se das representações que o mercado fornece sobre o tipo de profissional que ele precisa para sugerir aos seus leitores práticas que

molde suas subjetividades, ou como prefere os pregadores de tal discurso, molde sua personalidade para serem personalidades bem sucedidas e assim alcancem o êxito profissional.

Sob essa perspectiva, a autoajuda funciona, entre outras funções, como prática de exploração do capital humano. E muitas pessoas, movidas pelo ideal de homem/mulher bem sucedido(a), se enveredam por este caminho, transformando sua própria imagem em mercadoria. Se pensarmos na precarização do mercado de trabalho, que produz nos sujeitos o medo do desemprego, esse discurso passa a fazer sentido, e os trabalhadores buscam se reconhecer nele, querem vender sua imagem de excelente profissional, de colaborador da empresa. Sendo assim, o professor, enquanto profissional também pode entrar nesse jogo, buscando ser um profissional de destaque, que agrade seus alunos, que tenha uma imagem de um bom profissional e que todos o reconheçam como tal.

Rüdiger (1996) identificou três direções bem definidas nos textos de autoajuda, a partir das articulações textuais desse tipo de literatura: i) a primeira relaciona-se às dificuldades que o sujeito tem em conviver consigo mesmo; são textos que buscam oferecer aos leitores um sentimento de bem estar consigo mesmo e solução de conflitos pessoais; ii) a segunda direção refere-se aos textos que buscam oferecer aos sujeitos técnicas que os conduzirão ao sucesso profissional, nos relacionamentos sociais e familiares, ou seja, o desenvolvimento de uma personalidade bem sucedida; iii) a terceira direção refere-se aos textos que trabalham práticas de manipulação psicológica, em que os sujeitos se destacam em relação aos outros por conseguir seduzi-los ou intimidá-los, é o sujeito que busca tirar vantagem sobre os outros.

A obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* pode ser pensada a partir da segunda direção, pois propõe práticas relacionadas à constituição de sujeitos morais bem sucedidos nos terrenos da profissão de professor e na atuação dos pais. O próprio título da obra revela essa leitura inicial. A proposta do sujeito enunciador do discurso de autoajuda presente no livro é justamente que o leitor se torne, a partir de leitura e prática das técnicas apresentadas, um profissional bem sucedido, a ponto de revolucionar a educação – sua área de trabalho – e, assim se torne um professor fascinante. Entretanto, podemos observar que a terceira direção também se faz presente na obra, uma vez que propõe um sujeito professor capaz de influenciar pessoas (alunos) e ao mesmo tempo seduzi-los, como vemos no enunciado abaixo:

Bons professores são eloqüentes, professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente. Este hábito dos professores fascinantes contribui

para desenvolver em seus alunos: capacidade de gerenciar os pensamentos, administrar as emoções, ser líder de si mesmo, trabalhar perdas e frustrações, superar conflitos (CURY, 2003, p. 57).

São muitas as mudanças que ocorreram na profissão de professor no decorrer dos últimos anos. A figura do professor, há algumas décadas, era vista como uma autoridade em sua profissão, como o detentor do conhecimento. Segundo Albuquerque Júnior (n/d), em meio as mutações ocorridas na sociedade e conseqüentemente na instituição escolar, vemos o professor ter sua autoridade tradicional e sua centralidade no processo ensino-aprendizagem contestadas. Com os avanços tecnológicos e a influência da mídia, o papel do professor como transmissor de informações e conhecimentos perde o sentido, já que a informação circula livremente e há infinitas possibilidades de aprendizado e experimentação, sendo assim, o espaço escolar tradicional passa a ser sem significação para os alunos, perde sua sedução e passa ser um espaço frequentado pela obrigação de aquisição de um diploma (ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/d). Há uma desmotivação tanto nos alunos quanto nos professores. Com todas estas mudanças, passou-se a cobrar mais desse sujeito professor, que mesmo diante de tantas mudanças, ainda é, nessa escola que não acompanhou as mudanças sociais, o responsável pela aplicação e execução dos projetos curriculares. Portanto, é exigido que este seja um profissional completo, que tenha conhecimento de todos os conteúdos de sua área, que esteja atualizado, e mais, que consiga manter o *controle* da turma, pois os alunos também já não são os mesmos, aqueles que permaneciam sentados ouvindo o mestre, eles se movimentam, eles questionam e estão afoitos por novos saberes que lhes sejam significativos e interessantes.

Nesse contexto, há o professor que acaba sentindo-se responsável por não dar conta de corresponder às representações que se tem sobre sua profissão e as exigências que lhe aparecem. Sem se levar em conta as políticas públicas sobre educação, pois se culpa o professor pelo *fracasso da educação*. Nesse sentido, podemos afirmar que muitos professores passam por um processo de ansiedade e insegurança, vivenciando certa “crise identitária” e, como vimos, essa crise pode levá-lo a buscar alguém que lhe diga o que fazer, que lhe diga como reconstruir sua imagem, ou como reorganizar essa identidade.

Assim como outros sujeitos no mundo contemporâneo, o professor também vivencia a busca por uma identidade. A promessa de tornar-se um “professor fascinante” – pois não basta ser “bom professor”, tem que ser “fascinante” – anunciada em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, vem ao encontro dessa necessidade (ansiedade). Isso porque o discurso de autoajuda funciona como uma venda de dizeres motivadores, que coloca a identidade – nesse

caso, a de professor – como um produto que deve atender à demanda produzida pela sociedade moderna, pois, o professor, assim como os demais trabalhadores, precisa atender às exigências do mercado de ser um profissional completo em sua área de atuação, o que inclui competência, influência, bons relacionamentos e outras características ensinadas pela autoajuda, que estabelece uma relação com o discurso pedagógico institucional que se instaura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobre o perfil do professor.

Vale a pena mencionar que o *cada um por si* no mundo do trabalho, fruto de uma competição e busca por destaque, também chega à educação. Nesse sentido, o professor precisa se destacar, ser o melhor e, para isso, ele terá que pagar um preço, terá que lutar sozinho para alcançar seu sucesso, pois, como diz Roberto Shinyashiki, escritor brasileiro de autoajuda em seu livro *O sucesso é ser feliz*: “sucesso é construído à noite! Durante o dia você faz o que todos fazem. Mas, para conseguir um resultado diferente da maioria, você tem de ser especial” (SHINYASHIKI, 1997, p.102). O que nos leva a uma questão: essa competição não seria uma forma de dificultar a união dos professores (e demais profissionais) em busca de melhorias para categoria?

O termo “fascinante” nos leva a outra questão: por que “fascinante”? Por que não basta ser bom ou ótimo professor? Por que o enunciador de *Pais brilhantes, professores fascinantes* joga com as palavras? Tal termo nos reporta à alguém que chama a atenção por seu fascínio, alguém que nos faz olhar para ele, pois ele fascina. É alguém que por algum motivo nos seduz, que é tão admirável que nos rouba o olhar. O professor nesse processo de perda de autoridade necessita, de alguma forma, preencher essa lacuna, tornando-se *agradável, fascinante, visível* para os alunos em meio a tantas outras coisas que lhes são fascinantes.

O sujeito professor, como muitos outros sujeitos na contemporaneidade, pode vivenciar um processo de “crise identitária” e, por isso, busca um referencial identitário em que possa se sentir seguro. Além da busca por satisfazer ou preencher aquilo que lhe *falta*, fruto do seu desejo de ser feliz. Como a autoajuda lhe promete tornar-se um professor fascinante e, portanto, feliz e bem sucedido, busca nesse tipo de literatura um porto seguro identitário e, com isso, a felicidade.

A proposta da autoajuda ao professor de torná-lo fascinante, com a promessa de diferenciar-se em seu ambiente de trabalho, é justamente de homogeneização, é como se estivéssemos em uma linha de montagem de identidades de sujeitos professores, em que se molda ou constrói professores para atenderem às necessidades da produção dessa escola que perdeu seu significado. Albuquerque Júnior (s/d) propõe algo totalmente diferente disso:

[...] venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu.

A proposta de Albuquerque Júnior (s/d) vai à contramão do discurso de autoajuda, que trabalha a partir dos ideais de massa, utilizando-se de uma identidade *prêt-à-porter* do profissional bem sucedido, que se torna o ideal identitário de muitos sujeitos. Logo, tais sujeitos, podem ser influenciados pelo marketing, que apresenta a figura do profissional de sucesso como se fosse a personalidade do momento: o sujeito, então, deve buscar tal ideal identitário, sendo que a autoajuda surge como mediadora dessa busca. Ao pontuarmos o mercado da personalidade que transita as obras de autoajuda, compreendemos que, no caso específico da obra em análise, o enunciador busca oferecer a personalidade de professor fascinante aos seus leitores. Nesse sentido, a análise dessa proposta de sujeito professor é de fundamental importância, a fim de que possamos compreender melhor que tipo de representação do sujeito professor a autoajuda propaga e pensarmos em novas práticas, como propõe Albuquerque Júnior (s/d), que sejam heterogêneas e valorize as singularidades.

O que observamos no discurso de autoajuda é que este se coloca no lugar da verdade, oferecendo aos seus leitores técnicas para serem felizes e progredirem com sucesso, priorizando o individualismo em detrimento da vida em sociedade: espalha, assim, o modelo competitivo do mercado, motivando as pessoas ao isolamento. O discurso de autoajuda funciona, portanto, para o professor, de modo a impedir, que haja um fortalecimento social da classe de professores que possa vir a contestar sua realidade profissional, em especial, sobre os problemas da educação, ao fazer emergir em seus dizeres que a culpa dos problemas na educação recorrem sobre a própria figura do professor, pois, segundo os dizeres de Cury (2003, p. 10), basta aos professores colocarem seus ensinamentos em práticas que irão “revolucionar a educação para sempre”.

Neste primeiro capítulo, buscamos pensar nas condições de produção do discurso de autoajuda, observando os dizeres que o sustenta e o legitima, percebendo, portanto, a produção de sentidos que dele emerge. Inicialmente discutimos como o mercado da felicidade na contemporaneidade busca levar as pessoas a crerem que, para ser feliz, é preciso consumir, e como o discurso de autoajuda utiliza desse contexto para vender suas ilusões do “eu posso,

eu consigo”. Nesse sentido tal discurso acaba funcionando como um delírio de massa, assim como as religiões.

Também observamos que a autoajuda trabalha para oferecer uma identidade do tipo *prêt-à-porter*, do homem/mulher bem sucedido(a), que acaba sendo um ideal de massa promovido pelo mercado da felicidade e pela sociedade de consumo, e buscado pelos leitores de autoajuda, diante das ansiedades e produzidas na contemporaneidade pela chamada “crise de identidade” vivenciada pelo sujeito. Sendo assim, por meio desses vários contextos, que envolvem desde o psíquico e passam pelo contexto sócio-histórico, vimos as condições que por vezes, servem, ou são aproveitadas, pelos pregadores da autoajuda, para produzir seus dizeres, e que o discurso de autoajuda produz sentidos aos seus leitores, para que esses se identifique e façam com que tais práticas discursivas se legitimem e se sustentem.

Diante disso, podemos dizer que há um poder na voz da autoajuda referendado pela ideologia dominante (o capitalismo, e todas as suas bases formadoras), reforçada pelo anseio de identificação do homem moderno e pela vontade de verdade de que fala Foucault (2009), a qual apresentamos mais à frente. Nesse sentido, cabe-nos analisar discursivamente as práticas identitárias manifestadas pelos enunciados presente nas linhas de *Pais brilhante, professores fascinantes*, a fim de identificarmos o funcionamento do discurso de autoajuda e qual, ou quais, propostas de sujeito professor são apresentadas. Para tanto, e por isso, recorreremos aos postulados da ADF, como referencial teórico para desenvolvermos nossas análises. Interessamos em especial o conceito de sujeito para Pêcheux (1997, 2008, 2009) e para Foucault (1995, 2009, 2010, 2011), bem como as noções ligadas a tais conceitos.

2. O SUJEITO NA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p. 235, grifos do autor).

Para a Análise do Discurso francesa (ADF), o sujeito não é homogêneo, pelo contrário, ele se constitui no entrecruzamento de diferentes discursos que se contradizem o tempo todo. O sujeito é fragmentado, cindido, clivado e afetado pelas condições de produção e pelo interdiscurso. Ele está em constituição e nunca está pronto. Portanto, o sujeito para a ADF não é o indivíduo e nem o sujeito empírico é o sujeito do discurso, inacabado e incompleto.

Logo, propomos debater neste capítulo, a constituição do sujeito professor, a partir dos interdiscursos e dos modos de subjetivação presentes no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury. Para tanto, recorreremos a Pêcheux (1997a; 2008; 2009) e Foucault (1995; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2011) como bases teóricas que nos auxiliam a compreender o processo de constituição do sujeito.

2.1 Pêcheux e o sujeito sócio-ideológico

Para Pêcheux (2009), o indivíduo se constitui sujeito-falante a partir da identificação com a formação discursiva⁷ dominante. Pêcheux toma emprestado de Foucault o conceito de formação discursiva, estabelecendo um diálogo teórico e, ao mesmo tempo, fazendo uma releitura desse conceito ao denominar por formação discursiva “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifos do autor). As formações discursivas, portanto, funcionam, para Pêcheux, como a

⁷ A teoria da Análise do Discurso elaborada por Pêcheux se desenvolve em três fases, conhecidas como AD1, AD2 e AD3. A noção de Formação Discursiva, tomada emprestada de Foucault (a qual é incluída no projeto pêchetiano na AD2), começa a fazer explodir o conceito de maquinaria discursiva estrutural fechada, apresentada na AD1, pela qual Pêcheux defendia a tese do sujeito assujeitado à essa maquinaria, que delimitava seu dizer, impedindo que o sujeito ocupasse outras posições sujeitos – aqui, a análise discursiva deveria ser um procedimento feito em etapas e com ordens fixas. Na AD3, a noção de maquinaria discursiva explode de vez, e o sujeito passa a ser visto como descentrado e sua constituição marcada pela heterogeneidade. (PÊCHEUX, 1997a).

representação (na linguagem) das formações ideológicas que lhe são correspondentes. Sendo assim,

[...] o sujeito se constitui pelo 'esquecimento' daquilo que o determina [...] a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua na identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2009, p. 150, grifos do autor).

Isso implica que o discurso pronunciado por um sujeito não é sua propriedade particular, há sempre um *já dito*. Ou seja, há uma relação do *já dito* com o que se enuncia. São as filiações ideológicas do sujeito, enquanto enunciador de um discurso, que determina o seu dizer. Esse *já dito* não é uno, mas múltiplo, por isso o sujeito é heterogêneo, fragmentado, cindido, porque ele é plural, e é atravessado por uma pluralidade de vozes que o constitui. Portanto, o sujeito não é fixo, assim como a identidade também não é fixa, uma vez que ambos estão em constante construção e mutação. Entretanto, o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu dizer, ele desconhece que a exterioridade está no seu interior, influenciando diretamente o seu dizer.

Pêcheux observa que os elementos do interdiscurso atravessam o discurso do sujeito e formam a matéria-prima, na qual o sujeito se constitui sujeito-falante. De acordo com Pêcheux (2009, p. 149, grifos do autor), “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que ele também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Sendo assim, o interdiscurso é a presença de diferentes discursos no interior de uma formação discursiva, discursos vindos de diferentes lugares históricos e sociais e, portanto, carregados de ideologias.

A ilusão que o sujeito tem de ser dono de seu próprio dizer se faz porque este se constitui, segundo Pêcheux, pelo esquecimento:

[...] *esquecimento n° 2* [...] todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*. [...] *esquecimento n° 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento n° 1* remetia, por uma analogia com o

recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 2009, p. 161-162, grifos do autor).

O esquecimento nº 2 produz a ilusão referencial, fazendo com que o sujeito acredite que o que diz só poderia ser dito dessa forma e não de outra. É um esquecimento parcial semi-consciente também chamado enunciativo. Já o esquecimento nº 1 está relacionado ao recalque inconsciente, é por causa desse esquecimento que temos a ilusão de posse do que dizemos, embora, na realidade, sempre retornamos ao *já dito*. O sujeito acha que tem a liberdade de sujeito-falante, porém, esse sujeito-falante se constitui a partir da formação discursiva que o domina, a qual é carregada de ideologia. Nesse sentido, identificamos os processos que Pêcheux (2009) chama de “imposição/dissimulação”: se por um lado o sujeito é situado no interior de uma formação discursiva, determinando ao sujeito o que ele é, por outro, há uma dissimulação dessa situação, produzindo nesse sujeito uma ilusão de autonomia e fazendo-o crer que funciona por si mesmo.

Na obra em estudo, *Pais brilhantes, professores fascinantes*, por exemplo, são apresentados saberes que foram se constituindo por vários discursos – inclusive o institucional e do senso comum –, sobre o que é ser professor, sua identidade, sua *essência*. Um estereótipo de professor ideal, comunicativo, autossuficiente, fascinante, que é projetado não apenas no discurso de autoajuda, mas também, nos documentos governamentais pedagógicos, como os PCNs, por exemplo, ou seja, a produção de um discurso marcado por vários interdiscursos. Porém, o autor tem a ilusão de posse de tal discurso, como podemos observar no Prefácio da obra em estudo:

[...] creio sinceramente que **os hábitos dos educadores e as técnicas pedagógicas que comentarei poderão revolucionar a educação para sempre**. Se praticados, poderão enriquecer a relação entre pais e filhos, professores e alunos! A família poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula um lugar aprazível (CURY, 2003, p. 10, grifos nosso).

A ideologia, através de hábitos e usos, designa ao sujeito *o que é e o que deve ser*. É a ideologia que determina os lugares que devem ser ocupados pelos sujeitos em ação e o que pode e o que deve dizer. O indivíduo é interpelado nessa malha discursiva através da norma identificadora, criando, assim, uma dependência constitutiva daquilo que Pêcheux chama de “o todo complexo das formações ideológicas”. Pêcheux (2009, p. 146) exemplifica o funcionamento da norma identificadora e, como ela determina os lugares sociais que os sujeitos podem ocupar, fazendo menção ao soldado francês, e pontua que é a ideologia que

designa que “um soldado francês não recua” e, portanto, “se você é verdadeiramente soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar”.

Seguindo este raciocínio, podemos pensar nas representações ideológicas que temos sobre a posição sujeito professor (uma vez que é o foco do trabalho investigar a proposta de constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda). Além das representações sócio-históricas estabelecidas pela ideologia, Cury (2003) cria a partir dessas representações sócio-históricas, uma representação idealista da posição sujeito que deve ser ocupada pelo professor, a de professor fascinante, buscando assim, que seu leitor se identifique com seu dizer e coloque em prática as técnicas e hábitos apresentados.

Essa dependência constitutiva do sujeito é especificada, por Pêcheux, por meio de duas teses:

A primeira consiste em colocar que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PECHEUX, 2009, p. 146, grifos do autor).

O sentido muda de acordo com as posições ocupadas por aqueles que as empregam, podendo, inclusive, não só mudar de sentido, mas também adquirir maior ou menor força de veracidade dependendo do lugar que o sujeito falante ocupa, o qual foi determinado pelas formações ideológicas. Por exemplo, a força e o sentido que as palavras empregadas por um médico têm em relação a uma enfermidade e a um sujeito que ocupa o lugar de paciente. Podemos, então, deduzir que o sentido é produzido mediante uma relação de saber e poder estabelecida sócio-histórico e ideologicamente no interior da formação discursiva.

A produção de sentidos é realizada no interior da formação discursiva pela relação que as palavras, proposições e expressões mantêm entre si. Isso implica que uma mesma palavra, proposição ou expressão pode mudar de sentido se é utilizada em outra formação discursiva. Ao mesmo tempo em que expressões diferentes podem ser dotadas do mesmo sentido, já que a formação discursiva é a condição para produção dos sentidos. Essa condição de produção de sentido funciona, segundo Pêcheux (2009, p. 148, grifos do autor), como “domínios de pensamentos”, os quais “se constitui sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito, *com*, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar etc”. Sendo assim, o sujeito se constitui pela interpelação dos sentidos produzidos em uma dada formação discursiva, que por meio de suas práticas

discursivas produz nesse sujeito a necessidade de filiação a essa formação discursiva. Pois determina o que ele pode ver, ouvir, falar e *ser*, por intermédio da norma identificadora produzida ideologicamente.

A segunda tese é enunciada por Pêcheux da seguinte maneira: “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincando no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p. 148-149, grifos do autor). Para Pêcheux, uma dada formação discursiva é atravessada por outros discursos (interdiscursos), ou por outras formações discursivas que interverem na produção dos discursos, bem como na produção de sentidos desses discursos. Entretanto, a própria formação discursiva dissimula, pela *transparência do sentido*, sua dependência do interdiscurso, e conseqüentemente sob a dominação do todo completo das formações ideológicas. Sendo assim, é o interdiscurso que determina a formação discursiva, produzindo o efeito de encadeamento do pré-construído (exterioridade-anterioridade) e o efeito de articulação, que Pêcheux, considerou inicialmente como leis psicológicas do pensamento, mas que, na realidade, são determinadas pela própria estrutura do interdiscurso.

A partir dessas duas teses sobre a dependência constitutiva do sujeito podemos estabelecer uma relação com que Pêcheux (2009) apresenta como um esboço de uma “teoria não subjetivista da subjetividade”. Esta teoria não subjetivista da subjetividade implica em uma relação entre inconsciente e ideologia, e se caracteriza pelos “processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 123, grifos do autor). Nesse sentido, podemos dizer que o sujeito para Pêcheux é afetado duplamente em sua constituição, pelo funcionamento psíquico (inconsciente) e social (ideológico), que dissimula a sua própria existência, levando o sujeito a crer em uma autonomia que ele (o sujeito) seja a existência primeira. Ainda sobre esse processo de imposição/dissimulação Pêcheux (2009) pontua:

Ao dizer que o *EGO*, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob *a forma de autonomia*, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um *Outro* ou um *Sujeito* reais); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando

deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior* sem *exterior*, e isso pela *determinação do real* (exterior), e especificamente – acrescentaremos – *do interdiscurso como real* (exterior) (PÊCHEUX, 2009, p. 149-150, grifos do autor).

Pêcheux retoma de Lacan e de Althusser os conceitos de inconsciente e assujeitamento, respectivamente, para falar da ilusão de autonomia que o sujeito tem, não reconhecendo sua subordinação ao exterior – ou seja, a determinação do real – especificamente do interdiscurso como real. Entretanto, o esquecimento faz com que o sujeito tenha ilusão de ser uno. Essa ilusão de unicidade acontece porque os elementos do interdiscurso são reinscritos nos dizeres do sujeito fazendo-o ter a ilusão de ser dono de seu próprio dizer. Indursky (2008), sobre essa noção pontua que

[...] o sujeito que o fundador da Teoria da Análise do Discurso convoca é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado. Pessoalmente e socialmente. Na constituição de sua psique, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia. E a partir deste laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da Análise do Discurso se constitui. É sob o efeito desta articulação que o sujeito da AD produz seu discurso. E esta é a natureza da subjetividade convocada por Pêcheux: uma *subjetividade não-subjetiva* (INDURSKY, 2008, p. 10-11 grifos da autora).

Pêcheux retoma a expressão forma-sujeito introduzida por Althusser (1978) e em nota de rodapé traz a definição do termo: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma sujeito. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ALTHUSSER, 1978 *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 150, grifos do autor).

A forma-sujeito ocupa um lugar social e um lugar discursivo e é por meio dela que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva que o constitui. Em um primeiro momento, Pêcheux aponta que a forma-sujeito se caracteriza como “[...] realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos*” (PÊCHEUX, 2009, p. 155, grifos do autor). Portanto, a forma sujeito é dotada

de unicidade (imaginária), isso ocorre, pois, a forma-sujeito tende a *esquecer* o interdiscurso enquanto pré-construído e a incorporar o intradiscurso⁸.

No desenvolvimento da sua teoria, Pêcheux (2009) fala de duas práticas, a prática dos conhecimentos e a prática política do proletariado, que induzem *efeitos paradoxais* na forma-sujeito, numa relação de desdobramento entre o *sujeito da enunciação* e o *sujeito universal*⁹. Esse desdobramento, segundo Pêcheux (2009), pode assumir três diferentes modalidades de *tomadas de posição*:

- i) A primeira modalidade de tomada de posição refere-se a que Pêcheux chamou de *superposição* entre o sujeito da enunciação (ou sujeito do discurso) e o sujeito universal. Nessa modalidade há uma identificação plena do sujeito com a forma-sujeito da formação discursiva. Ocorre um assujeitamento em que o sujeito tem a ilusão de autonomia, ou seja, nessa primeira modalidade, o sujeito apenas reproduz os saberes que dominam a forma-sujeito, produzidos na/pela formação discursiva dominante. Para Pêcheux (2009, p. 199), “essa superposição caracteriza o discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito¹⁰”.
- ii) Na segunda modalidade de tomada de posição, o sujeito da enunciação se contrapõe ao sujeito universal. O sujeito do discurso ao se posicionar, busca não mais um identificação, mas “uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, constatação, revolta...) *com respeito ao que o 'sujeito universal lhe 'dá a pensar' [...]*” (PÊCHEUX, 2009, p. 199, grifos do autor). Por isso, Pêcheux caracteriza esse discurso como o discurso do *mau sujeito*, pois ele se contra-identifica com a formação

⁸ Intradiscurso é uma acepção pêcheutiana conceituada como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso do sujeito).” (PÊCHEUX 2009, p. 153, grifos do autor). Nesse sentido, o intradiscurso funciona como um processo, ou um lugar, de linearização do interdiscurso.

⁹ Para um maior entendimento sobre esse desdobramento entre o *sujeito da enunciação* e o *sujeito universal*, citamos Pêcheux (2009, p. 198, grifos do autor): “Acrescentaremos agora [...], que essa interpelação [do indivíduo em sujeito de seu discurso] supõe necessariamente um *desdobramento*, constitutivo de sujeito do discurso, de forma que *um dos termos* representa o “locutor”, ou aquele a que se habituou chamar o “sujeito da enunciação”, na medida em que *lhe* é “atribuído o encargo pelos conteúdos colocados” – portanto, o sujeito que “toma posição”, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade etc. – e o outro representa “o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal”. Ressaltemos que esse desdobramento corresponde, a rigor, à relação, igualmente *explicitada mais acima*, entre *pré-construído* (“o sempre-já aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido” sob a formada universalidade – o “mundo das coisas”) e *articulação* ou *efeito-transverso* (que, como dissemos, constitui o sujeito em sua relação com o sentido, isto é, representa no interdiscurso aquilo que determina a dominação da forma-sujeito)”.

¹⁰ O Sujeito, com S maiúsculo, na teoria pêcheutiana, relaciona-se com o Outro, com O maiúsculo, da teoria lacaniana, que designa o exterior, o social constitutivo do sujeito, com s minúsculo, lembrando, que segundo Pêcheux (2009, p. 124), “sempre de acordo com a formulação de Lacan, ‘o inconsciente é o discurso do Outro’”.

discursiva dominante, abrindo espaço para diferença e para contradição, apontando, segundo Grigoletto (2005, p. 62) “para diferentes posições sujeito no interior de uma mesma Formação discursiva, conforme o que se concebe, atualmente, no quadro teórico da Teoria do Discurso”.

iii) A terceira modalidade implica em uma desidentificação do sujeito em relação formação discursiva dominante e, conseqüentemente, de sua forma-sujeito. Para Pêcheux (2009), essa terceira modalidade de tomada de posição, que Pêcheux (2009) apresenta como *subjetiva e discursiva*, constitui um trabalho de deslocamento e transformação da forma-sujeito, o que não implica em anulação dessa forma-sujeito, mas um deslocamento de uma forma-sujeito e sua formação discursiva para outra forma-sujeito. Segundo Pêcheux (2009, p. 202, grifos do autor):

[...] esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um *processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas “de tipo novo”*. A ideologia “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpretação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo)

Isso implica que, embora o sujeito possa se desidentificar, ou seja, romper com a formação discursiva dominante, não quer dizer que ele não seja mais interpelado pela ideologia, pelo contrário ela continua atuando, embora *às avessas*, isto é, contra si mesma. Segundo Grigoletto (2005, p. 64, grifos da autora), essa interpelação, *às avessas*, da ideologia funciona como “sustentação a uma prática nova, já que os saberes que compreendem uma determinada *forma-sujeito* não respondem mais à *necessidade de constituição dos interesses, dos objetivos antagônicos que permeiam o modo de produção/reprodução/transformação das relações de produção*”. Nesse sentido, o deslocamento da forma-sujeito “[...] se produz como efeito do deslocamento de saberes que produz, os quais passam a (re)configurar as fronteiras da nova FD em que se inscrevem, via interdiscurso” (GRIGOLETTO, 2005, p. 64, grifos da autora).

Para Indursky (2008), essa terceira modalidade de tomada de posição abre uma pequena *brecha* na teoria pêcheutiana, que mostra certa mobilidade do sujeito e, portanto, mediante o efeito de determinadas condições de produção, o sujeito pode romper com a forma-sujeito dominante e identificar-se com outra forma-sujeito e, conseqüentemente, outra formação discursiva. Isso implica que, quando o sujeito se desidentifica com uma formação

discursiva, ele já se identificou com outra. Sendo assim, mesmo no processo de desidentificação, o sujeito continua interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente em sua constituição.

A partir desses desdobramentos que Pêcheux (2009) faz da forma-sujeito, o sujeito da Análise do Discurso não pode mais ser visto pela unicidade aparente da primeira modalidade de tomada de posição, pois, a partir, da segunda e terceira modalidade, contra-identificação e desidentificação, o sujeito é visto de modo heterogêneo. Para Indursky (2008), há uma fragmentação da forma-sujeito, o que determina a heterogeneidade da formação discursiva. Essa fragmentação da forma sujeito traz algumas consequências, assim apresentadas por Indursky (2008): a primeira refere-se ao conjunto de posições-sujeito que se desenvolvem no interior da formação discursiva, Pêcheux apresenta duas, a do bom sujeito e a do mal sujeito, embora essas posições-sujeito se sustentem, a fragmentação da forma-sujeito abre espaço, não para duas posições-sujeito, mas para um conjunto de posições-sujeito que a forma-sujeito se fragmenta; na segunda consequência, que decorre dessa primeira, o sujeito se identifica com a formação discursiva não mais pelo viés da forma-sujeito, heterogênea e fragmentada, mas pela posição-sujeito; a terceira consequência decorre da fragmentação da forma-sujeito, pois estando a forma-sujeito fragmentada não é possível ao sujeito do discurso se identificar com ela, então, o sujeito do discurso busca na posição-sujeito identificar-se com seu saber para, “a partir deste lugar discursivo, identificar-se com a forma-sujeito e, através dela, com a formação discursiva que o afeta” (INDURSKY, 2008, p. 20).

Aqui vale ressaltar que estamos nos terrenos da AD2, a segunda fase de desenvolvimento da teoria da Análise do Discurso, proposta por Pêcheux. Nessa fase, como já mencionamos, começa a explodir, para usar um termo do próprio Pêcheux, a noção de maquinaria discursiva, em que o sujeito é concebido como sendo assujeitado a essa maquinaria. É na AD2, conforme observamos até o presente momento, que Pêcheux começa a pensar na forma-sujeito do discurso nessa perspectiva, que apresentamos, das modalidades de tomadas de posição do sujeito, as quais são: identificação, contra-identificação e desidentificação. Esse processo de mudanças na teoria começa a ocorrer, no momento em que Pêcheux traz para o interior da teoria da Análise do Discurso a noção de formação discursiva e começa a valorizar os processos interdiscursivos.

É essa nova visão sobre a forma-sujeito do discurso, em especial nas modalidades de tomadas de posição de contra-identificação e desidentificação, que, a nosso ver, levará Pêcheux ao desenvolvimento da terceira fase da Análise do Discurso, conhecida como AD3. Na AD3, Pêcheux traz para o interior de sua teoria, o diálogo que estabelece com os trabalhos

de Authier-Revuz, principalmente sobre a noção de heterogeneidade enunciativa e faz explodir de vez, como pontua o próprio Pêcheux (1997a), a noção de maquinaria discursiva, e passa a dar primazia às relações interdiscursivas. O discurso, portanto, é constitutivamente heterogêneo, assim como o sujeito. Para compreender melhor, vejamos o que o próprio Pêcheux (1997a) diz:

Alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a questão da heterogeneidade enunciativa conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar, nessa linha, as formas lingüísticas-discursivas do *discurso-outro*:

- discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito colocando em cena como um outro (cf. as diferentes formas da “heterogeneidade mostrada”);

- mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciado estratégico que coloca em cena “sua” seqüência, *estruturar* esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o “ego-eu” se instala) ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa). (Pêcheux, 1997a, p. 316-317).

Pêcheux aponta dois polos que se encontram o tempo todo no fio discursivo e na constituição do sujeito: o discurso do outro colocado em cena pelo sujeito e o interdiscurso que atravessa o discurso desse sujeito independentemente do seu controle podendo estruturar a encenação, em pontos de identificação e ao mesmo tempo, desestabiliza-la. O que observamos é um sujeito na AD3 clivado entre o consciente e o inconsciente.

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2008) apresenta um análise do enunciado *on a gané* (ganhamos), proferido pelas ruas de Paris no dia da vitória de F. Mitterrand nas eleições presidenciais da França em 1981. Apresenta o deslocamento de sentido desse enunciado, o qual é comum nos jogos e agora aparece diante da vitória política, um novo acontecimento, o autor busca analisar a produção de sentidos nesse novo acontecimento em que se pronuncia *on a gané*. Essa análise que Pêcheux (2008) faz, exemplifica a nova metodologia, influenciada por uma nova visão teoria, da Análise do Discurso que o autor desenvolveu. Segundo Gregolin (2006), Pêcheux incorpora a ideia de acontecimento discursivo, as noções de memória e arquivo, e a valorização do interdiscurso.

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublimar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo

tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plena bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro* objeto da identificação. (PÊCHEUX, 2008, p. 56-57).

Pêcheux (2008) passa a desconfiar/questionar a existência de uma identificação plena. Ele aponta que o próprio discurso já apresenta uma possibilidade de mudanças nas redes de memória e nos trajetos sociais o que pode provocar uma mudança nas filiações/identificações dos sujeitos sócio-historicamente definidas. Nesse sentido, o sujeito pode ou não identificar-se com uma formação discursiva, ao mesmo tempo que pode assumir diferentes posições-sujeito no interior dessa formação discursiva ou ainda migrar para outra formação discursiva, que pode ser já constituída, ou inaugurada pelo viés do discurso e do fio interdiscursivo, a partir, das relações sócio-históricas em que esse discurso se insira, ou seja, em qual acontecimento discursivo em que se apresenta.

A partir do que vimos é possível pensarmos no objeto discursivo da presente dissertação, o discurso de autoajuda, e sua proposta de constituição identitária do sujeito professor. Pelo viés da forma-sujeito do discurso e suas modalidades de tomadas de posição, podemos inferir que o sujeito leitor desse discurso pode: i) identificar-se com tal discurso e com a forma sujeito proposta, assumindo assim a posição-sujeito do bom sujeito; ii) ou contra-identificar-se, embora permaneça na mesma formação discursiva ele não se identifica com a forma-sujeito proposta e assume uma postura de questionador, e assim busca em outras posições sujeitos sua identificação; ou ainda, iii) desidentifica-se buscando uma outra forma-sujeito, e, conseqüentemente, filiando-se a uma outra formação discursiva (aqui podemos citar o exemplo de Albuquerque Júnior (s/d), que propõe que o sujeito professor coloque em questão os códigos sociais e a própria prática e que tenha o ensino como uma prática diária de mutação e transformação da própria subjetividade, e não uma identidade fixa como propõe o discurso de autoajuda em análise)¹¹.

Já pensando numa análise do discurso de autoajuda pelo viés da AD3, precisamos pensar nos interdiscursos que o atravessam e produzem as condições de produção de sentido

¹¹ Se pensarmos na autoajuda como uma prática discursiva que pertence a uma formação discursiva que poderíamos aqui chamar “pedagógica” sobre o sujeito professor, na qual podemos incluir os discursos institucionais que apregoam um perfil específico e, de certa forma, fechado, do sujeito professor, como os PCNs, há, na proposta de Albuquerque Júnior (s/d), uma desidentificação com essa formação discursiva, que acaba sendo a formação discursiva dominante sobre o perfil do sujeito professor.

desse discurso e estabelecem as condições de produção do próprio discurso. É preciso buscar as heterogeneidades tanto desse discurso como da proposta de constituição do sujeito professor fascinante, apresentada por ele. Necessitamos analisar, os acontecimentos discursivos, as condições de produção do discurso e a produção de sentidos desse discurso pelo viés sócio-histórico. Por esse viés, precisamos analisar os saberes que a formação discursiva da autoajuda estabelece e que pedagogia busca impor sobre os sujeitos. Por outro lado, precisamos descrever que relações esses saberes anunciados pretendem estabelecer sobre o sujeito professor e assim analisar as relações de saber/poder presentes no discurso de autoajuda.

O que vimos na teoria pêcheutiana é que o sujeito é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, entretanto, ele é constitutivamente heterogêneo assim como o discurso o é. Portanto, para a ADF é preciso pensar nas interdiscursividades e no momento histórico do acontecimento enunciativo para analisar o discurso. Soma-se à teoria de Pêcheux o histórico, estabelecendo um diálogo com Foucault, o que nos leva a entender que a constituição do sujeito para a ADF se realiza pela ideologia, o inconsciente e histórico, ou sócio-histórico. Nesse sentido, buscar na teoria de Foucault um embasamento teórico sobre a constituição do sujeito é de fundamental importância para compreendermos melhor a proposta de constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury.

2.2 Foucault e o sujeito da história

Ao discutir sobre a constituição do sujeito não podemos deixar de mencionar as considerações teóricas de Michel Foucault, uma vez que este afirma que o sujeito constitui o tema geral de sua pesquisa, e não o poder (FOUCAULT, 1995). Embora o teórico aponte que não é o poder o tema central de sua pesquisa, ele trabalha com a questão do poder, pois “enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Dessa forma, podemos entender que o sujeito professor, que se encontra ligado a uma relação de produção, encontra-se, portanto, colocado em uma relação de poder. Sendo assim, a autoajuda trabalha buscando disciplinarizar o sujeito professor e atuar sobre a sua constituição (identitária), enquanto, profissional da educação. Assim, devido às relações de poder estabelecidas historicamente sobre o sujeito professor, o trabalho aparece como elemento fundante de sua constituição.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (1995, p. 231) expõe que o objetivo do seu trabalho “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeito” e, a partir de suas pesquisas, apresenta três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: i) o primeiro é o que o autor chama de *modo de investigação*, que busca atingir o estatuto de ciência, que objetiva o sujeito produtivo, aquele que trabalha, ou ainda que objetiva o sujeito pelo fato dele estar vivo na biologia, ou seja, transforma o sujeito em objeto; ii) o segundo são as *práticas divisoras*, em que o sujeito é dividido no seu interior em comparação aos outros, na diferença com os outros, por exemplo, o doente e o são, ou, como aponta Cury (2003) na obra em análise, o bom professor e o professor fascinante; iii) o terceiro modo de objetivação dos sujeitos, Foucault apresenta como *o modo pelo qual o ser humano torna-se um sujeito*, o processo em que os indivíduos se reconhecem como sujeito, o processo de subjetivar-se.

Foucault (1995), como já mencionamos, aponta que o sujeito é posto em relações de poder muito complexas, pois, para o filósofo, as relações de poder são múltiplas e se apresentam em vários níveis; elas ocorrem não somente nas esferas políticas, governamentais e institucionais, mas também nas micro instâncias, nas relações cotidianas e implica em lutas, resistências, como nas oposições das mulheres sobre o poder dos homens, dos filhos em relação ao poder pais etc. O autor argumenta, entretanto, que não é o bastante afirmar a existência dessas lutas *antiautoritárias*, é preciso definir o que elas têm em comum e, por isso, apresenta seis características dessas lutas:

- 1) São lutas “transversais”; isto é, não são limitadas a um país. Sem dúvida, desenvolvem-se mais facilmente e de forma mais abrangente em certos países, porém não estão confinadas a uma forma política econômica particular de governo.
- 2) O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal. Por exemplo, a profissão médica não é criticada essencialmente por ser um empreendimento lucrativo, porém, por que exerce, um poder sem controle sobre os corpos das pessoas, sua saúde, sua vida e morte.
- 3) São lutas “imediatas” por duas razões. Em tais lutas, criticam-se as instâncias de poder que lhes são mais próximas, aqueles que exercem sua ação sobre os indivíduos. Elas não objetivam o “inimigo mor”, mas o inimigo imediato. Nem esperam encontrar uma solução para seus problemas no futuro (isto é, liberações, revoluções, fim da luta de classe). Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas. (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Analisemos essas três primeiras características das lutas *antiautoritárias*, antes de seguirmos para as outras três. O que observamos é que tais lutas transcendem os limites de

um país, a ideia de que *isso sempre foi assim* não impede a resistência sobre os modos de vida impostos, seja em um país dito democrático ou não; essas lutas são contra os efeitos de poder nas relações cotidianas, nesse sentido, podemos pensar naquele que anuncia ter razão sobre determinado assunto, “eu sei o que estou falando”, como exemplifica Foucault, o médico que se coloca no lugar do saber sobre a saúde, sobre a vida e morte das pessoas; e ainda que são lutas que buscam soluções para o aqui e agora, o imediato, não estão preocupadas com os problemas futuros, apenas com as soluções de cada dia, não há um fundamento uma proposta que oriente a luta. Para Foucault (1995) estas três primeiras características revelam aspectos mais originais e, as demais, aspectos mais específicos.

4) São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que tona os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. [...]

5) São uma oposição aos efeitos de poder, relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas. [...] O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder. Em resumo, *o regime du savoir*.

6) Finalmente, todas estas lutas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. (FOUCAULT, 1995, p. 234-235).

Segundo Foucault (1995), o objetivo dessas lutas não é atacar uma instituição de poder, ou um sistema governamental, mas as formas de poder do cotidiano, as *micro instâncias* de poder, são lutas contra as formas de sujeição. As formas de poder desenvolvidos nessas *micro instâncias* pretendem categorizar o indivíduo, marcando-o como sujeito de uma identidade, estabelecendo regimes de verdades e de saberes que determinam as representações identitárias do sujeito, em que os outros têm que reconhecer nele e ele nos outros. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos e que tem como foco as relações entre sujeitos.

Foucault (1995) aponta, ainda, a existência de três tipos de lutas: “contra as formas de dominação (ética, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão)” (FOUCAULT, 1995, p. 235) . Esse terceiro tipo de luta, contra essas formas de

sujeição, contra a submissão da subjetividade (*micro instâncias*), embora, esteja se tornando cada vez mais importante, segundo o filósofo, não implica no desaparecimento das lutas contra as formas de dominação e exploração (*macro instâncias*). O estudioso argumenta ainda que “[...] os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora da sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas.” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Para o filósofo francês, essa terceira forma de luta, a luta contra a sujeição e contra a submissão da subjetividade, tende a prevalecer em nossa sociedade, e explica que isso ocorre devido à nova forma política de poder, o Estado, que se desenvolveu no decorrer da história moderna. Embora o Estado seja uma forma de poder totalizadora, para Foucault (1995), o Estado moderno ocidental começou a desenvolver uma forma de poder individualizante e não somente totalizadora. Isso ocorreu porque o Estado integrou em sua política uma forma de poder desenvolvida pelo cristianismo conhecida como poder pastoral. O cristianismo desenvolve o princípio de que certos indivíduos devem servir os outros como pastores, com o objetivo de conduzi-los a salvação. Essa é uma forma específica de poder que tem as seguintes características:

- 1) É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo.
- 2) O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o troco.
- 3) É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida.
- 4) Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazê-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

O poder pastoral é uma forma de poder que produz verdade, e verdade sobre o próprio sujeito. É um poder que se apresenta para cuidar individualmente de cada pessoa, com promessa de salvação e sob a égide de um discurso de doação de si mesmo em prol do outro, a exemplo de Cristo. Essa forma de poder, para Foucault (1995, p. 237), faz parte da história “a pastoral se não desapareceu, pelo menos perdeu a parte principal de sua eficácia”, pois a instituição eclesiástica, sua criadora, perdeu sua força. Entretanto, sua função se multiplicou e ampliou-se, criaram-se novas formas de ação, além dos muros das igrejas e que se

desenvolvem por todo o corpo social. Nesse jogo, o Estado passa a ser considerado “a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral.” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Nesse sentido, o poder pastoral sofre algumas alterações, assim apresentadas por Foucault (1995, p. 238, grifos do autor):

- 1) Podemos observar uma mudança em objetivo. Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes. [...]
- 2) Concomitantemente, houve um reforço da administração do poder pastoral. Às vezes, esta forma de poder era exercida pelo aparelho do Estado ou, pelo menos, por uma instituição pública como a polícia. [...] Outras vezes, o poder se exercia através de empreendimentos privados, sociedades para o bem-estar, de benfeitores e, de um modo geral, de filantropos. Porém, as instituições antigas como a família eram igualmente mobilizadas, nesta época, para assumir funções pastorais. Também era exercido por estruturas complexas como a medicina, que incluíam as iniciativas privadas, com venda de serviços com base na economia de mercado, mas que incluíam instituições públicas como os hospitais.
- 3) Finalmente, a multiplicação dos objetivos e agentes do poder pastoral enfocava o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois polos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo.

Entendemos que a ideia que se apresenta no poder pastoral não é a de alguém, detentor de um poder superior, que queira controlar, manipular outra pessoa. Mas sim, a ideia de que esse alguém vai ajudar tal pessoa a encontrar o caminho certo, pois os agentes desse poder possuem o conhecimento (a verdade) sobre a vida dessa pessoa e, por isso, poderão guia-la no caminho correto. O poder pastoral se espraie com o discurso “você precisa de mim e dos meus conhecimentos” para ter vida e “vida em abundância” (tomando emprestado o termo bíblico), a ideia de que “tenho a salvação e posso lhe da-la”. Observamos claramente, a ideia de poder, nos enunciados que se apresentam nos discursos de autoajuda, especialmente em *Pais brilhantes, professores fascinantes*.

Na obra em estudo, o discurso de autoajuda funciona como uma forma de poder pastoral, ou pelo menos como agente desse, uma vez que o discurso de autoajuda trabalha com a promessa de salvação do sujeito professor diante do suposto caos em que se encontra. Promete solução para os problemas do cotidiano desse sujeito. Segundo Cury (2003, p. 10), com a prática/exercício cotidiano de seus ensinamentos, “a família poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula, um lugar aprazível”. Sendo assim, tal discurso busca atuar na promoção do bem-estar pessoal do professor e dos alunos, o que nos leva, então, a deduzir

que esse discurso busca preparar alguns sujeitos, individualizando-os, a partir de suas práticas, para que esses se tornem agentes desse poder pastoral.

O poder para Foucault é ação e, portanto, deve ser analisado como exercício (de poder), já que esse se caracteriza por colocar em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos. Nesse sentido, as relações de poder se exercem por meio da produção das práticas discursivas, e tais relações de poder não estão dissociadas da prática e do desenvolvimento de atividades que permitam o exercício do poder, como técnicas de adestramento, procedimentos de dominação e outras maneiras de obter a obediência. Entretanto, o poder não tem, junto de si, um outro polo que implica em passividade. O exercício do poder só se realiza mediante a liberdade, elemento importante para que o poder se manifeste enquanto ação sobre a ação dos outros, como apresenta Foucault (1995, p. 144), “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer”. Sendo assim, Foucault “[...] desenvolve a idéia de relações de forças que induzem, produzem prazeres, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos em detrimento da noção de poder como aparelho que apenas reprime” (FONSECA, 2003, p. 34). As relações de poder para o filósofo estão, portanto, relacionadas à ideia de suscitar, incentivar, fazer falar, diferentemente da ideia do poder instituído que proibi, inibe, reprimi, silencia, faz calar. É o poder exercido por sujeitos livres, que se utilizam de estratégias de lutas, por meio de produções discursivas, logo, podemos dizer que as relações de poder se mostram pelas práticas discursivas, que constituem os sujeitos.

Para Foucault (2009, p.10), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Por isso, o discurso, ou a produção do discurso precisa ser controlada. É por esse motivo que existem mecanismos que determinam as condições de funcionamento do discurso e, ainda, quem terá ou não acesso a um determinado discurso. Foucault (2009) apresenta três tipos de procedimentos que visam controlar, selecionar e organizar a produção e/ou distribuição do discurso. O primeiro grupo de procedimentos é chamado procedimentos de exclusão, também apresentados como procedimentos internos: a interdição, separação/rejeição e vontade de verdade ou oposição do verdadeiro e do falso.

A *interdição* implica no fato de que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 9). Há três tipos de interdição: *tabu do objeto*: não se deve falar sobre determinadas coisas bem como certos assuntos não devem ser proferidos ou

entrar em nossa fala; *ritual da circunstância*: há discursos específicos para ocasiões específicas, o que acaba definindo o comportamento do sujeito que fala; *direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*: somente certos sujeitos podem pronunciar determinados discursos.

A *separação/rejeição* se caracteriza pelo fato de que a determinados discursos não se pode dar ouvidos, ou determinados discursos, pronunciados por sujeitos específicos, não podem ser considerados. É uma espécie de manutenção da censura, em que só se pode ouvir determinadas coisas, outras devem ser rejeitadas. São instaurados certos lugares de “verdade” que desvalorizam a fala que não pode circular e, portanto, deve ser rejeitada. Foucault (2009), para exemplificar, apresenta a oposição razão e loucura: deve-se rejeitar o discurso do louco, nem se deve ouvi-lo, já que tal discurso não tem valor, pois não carrega a verdade por lhe faltar a razão.

Ainda dentro do primeiro grupo de procedimentos, Foucault (2009) discuti sobre a *vontade de verdade* ou da oposição verdadeiro/falso; esta é apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional e tende a exercer sobre os outros discursos (os não verdadeiros) uma pressão. Essa forma de exclusão, ao impedir o indivíduo de enunciar ou restringir-lhe o falar, exerce uma coerção. Ela é reconduzida, mais profundamente pelo modo como o saber é valorizado, distribuído e de certa forma atribuído, implica, portanto, numa relação de saber poder que impõe sobre os sujeitos a vontade de verdade ou o conhecer a verdade, e o que soa como falso deve ser rejeitado. Foucault dá mais ênfase à vontade de verdade do que aos dois primeiros procedimentos de exclusão, e explica o porquê:

[...] há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável. (FOUCAULT, 2009, p. 19)

Sendo assim, a vontade de verdade modifica e fundamenta a interdição e a separação/rejeição, pois estas buscam nela a sua legitimação. Aqui é importante retomar o que já falamos sobre o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, no sentido de que este se apresenta como discurso da verdade sobre as ações do sujeito professor, a ponto de determinar quais as ações do bom professor e do professor fascinante. Seu enunciador se apresenta como detentor de um lugar que o autorizar a pronunciar tal discurso

da “verdade” sobre o outro, um lugar de saber, do saber científico, estabelecendo assim um regime de verdade sobre o sujeito professor.

O segundo grupo de procedimentos de controle do discurso é apresentado por Foucault (2009) como procedimentos internos, os quais são: o comentário, o autor e as disciplinas. O *comentário* refere-se a alguns discursos que sempre reaparecem, “os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles” (FOUCAULT, 2009, p. 22). São os discursos que são ditos, permanecem ditos e ainda vão dizer. Exemplos desses discursos são os textos religiosos e jurídicos e, em certa medida, os científicos. O objetivo do comentário, segundo Foucault, é dizer aquilo que está articulado no texto primeiro, embora em uma repetição disfarçada provoque a ilusão de um novo dizer, por isso, o filósofo pontua que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009, p. 26).

O *autor* é apresentado por Foucault (2009, p. 26) não como o indivíduo que escreve ou fala, “mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. O comentário e autor, para o estudioso francês, funcionam como princípios de limitação do discurso. O comentário limita o acaso do discurso, propondo-o uma identidade pela repetição do mesmo. O autor limita o acaso do discurso mediante uma identidade representada por uma individualidade.

O terceiro princípio de limitação do discurso, as disciplinas, fixa os limites de produção do discurso por um jogo de uma identidade que se apresenta como uma reatualização permanente de regras. As *disciplinas* possuem, em seu interior, o domínio sobre o que pode ser dito de verdadeiro sobre certos objetos específicos. Elas funcionam como um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras sobre determinados objetos e defini regras, técnicas e instrumentos (métodos) que delimitam o que pode ser dito sobre esses objetos, buscando constitui a verdade sobre eles. Nesse sentido podemos pensar no discurso de *Pais brilhantes, professores fascinantes* como uma espécie de disciplina, já que é um discurso que busca estabelecer regras e técnicas sobre a atuação do sujeito professor, estabelecendo, de certa forma, limites para sua atuação, ao mesmo tempo, em que se apresenta com a verdade sobre seu objeto, o professor.

O terceiro grupo de procedimentos que controlam os discursos, engloba o ritual e as doutrinas. Sobre este terceiro grupo de procedimentos Foucault (2009, p. 36-37) expõe que “não se trata de dominar os poderes que eles [os discursos] têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos

indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. Sendo assim, tais procedimentos determinam que só entrarão na ordem do discurso aqueles que satisfizerem a certas exigências ou forem qualificados para o fazerem, ou seja, há uma seleção dos sujeitos que falam.

O ritual determina a qualificação do enunciador, a posição que este deve ocupar para pronunciar certos discursos. Para Foucault (2009, p. 39), “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Podemos dizer que tal procedimento está diretamente ligado à relação de saber/poder, só os indivíduos autorizados por um conhecimento podem falar de determinados lugares e pronunciarem sobre determinados objetos.

A doutrina, por sua vez, tem o papel de ligar os sujeitos a certos tipos limitados de enunciados e lhes proíbe o acesso a outros. Nesse contexto, “a doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2009, p., 43). Ela, a doutrina, tem o objetivo de trazer o maior número de sujeitos para seu interior, buscando promover a sujeição desses sujeitos ao discurso que esta anuncia. Desse modo, podemos entender que a autoajuda funciona como uma doutrina, já que propõe a sujeição dos seus leitores a seu discurso, com a promessa de constitui-lhe uma identidade de sucesso.

Resumimos os procedimentos de controle/coerções dos discursos, a partir do que Foucault (2009) apresenta, da seguinte forma: a) os que limitam os poderes dos discursos, os procedimentos externos: interdição, separação/rejeição e vontade de verdade; b) os que dominam suas aparições aleatórias, os procedimentos internos: o comentário, o autor e as disciplinas; c) os que selecionam os sujeitos que falam, o terceiro grupo que inclui o ritual e as doutrinas. O que inferimos sobre esses procedimentos apresentado por Foucault (2009) é que o discurso é atravessado pelo poder, seu funcionamento se realiza nas relações de poder estabelecidas nas situações de enunciação, sendo que as relações de poder determinam e/ou constituem os sujeitos.

Partindo dessas relações de poder constituintes do sujeito, Foucault (2008) teoriza três grandes domínios: do saber, do poder e da ética. O domínio do saber estabelece relações do sujeito sobre as coisas; o domínio do poder institui relações sobre a ação dos outros; o domínio da ética, por sua vez, determina relações do sujeito sobre si mesmo. Para o filósofo é preciso analisar a especificidade e o intrincamento desses três eixos a partir da seguinte sistematização: “como nos constituímos sujeitos de nosso saber; como nos constituímos

sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações” (FOUCAULT, 2009, p. 351). Esses domínios encontram-se ligados a dois processos de constituição dos sujeitos: da objetivação dos sujeitos, nos eixos do saber e poder, e da subjetivação dos sujeitos na perspectiva da ética. Na perspectiva desses três domínios, Araújo (2001) sugeri que

[...] o ser humano tem acesso a si através de saberes, não importando seu conteúdo ou sua relação com a cientificidade no contexto da arqueogenealogia. Esses saberes são o que Foucault chamou de 'jogos de verdade', técnicas para se compreender o que se é. O homem produz por meio de técnicas de produção, comunica-se por meio de técnicas que são os sistemas simbólicos, governa a si e aos outros por relações de poder e, finalmente, elabora técnicas para voltar-se pra si, as tecnologias do eu (ARAÚJO, 2001, p. 89, grifos do autor).

Sobre os processos de objetivação e subjetivação do sujeito, descritos por Foucault, Fonseca (2003, p. 25) os define da seguinte forma:

[...] os processos de objetivação e de subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as 'práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto', ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro de nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.

O sujeito preso a uma identidade é constituído por disciplinas e regimes específicos que se configuram como modos de subjetivação que, por sua vez, se desenvolvem através das relações de poder. Nesse sentido, podemos pensar na subjetividade como uma exterioridade, apresentada como uma construção histórica sob determinadas condições, que possibilitam e/ou produzem posições sujeitos. Essa teia de poder engendra e/ou impõe práticas discursivas que estabelecem representações sobre o corpo, sobre a subjetividade e sobre o sujeito, como propõe Foucault (1995, p. 244, grifos do autor), “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade”. Sobre isso, Campilongo (1999, p. 65, grifos do autor) defende que “o sujeito subjetivado, o corpo disciplinado (dócil), os regimes de verdades e as tecnologias do si (interdições e sujeições), definem os enunciados que dão fundamento às formações discursivas que atuam sobre o corpo e seus poderes”.

Para Foucault, há uma estreita relação entre poder e saber, de tal forma que “não há uma relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2011, p. XXI). Nesse sentido, a definição de subjetividade apresentada por Fernandes (2012, p. 77) nos ajuda compreender melhor esta relação entre saber, poder e produção de subjetividade: “a subjetividade é compreendida como produto entre virtualidades produzidas e resulta de práticas diversas, advindas de saberes que envolvem uma pluralidade de discursos”.

Para o filósofo francês, qualquer mudança da sociedade não poderá ser efetuada “se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 2011, p. 149-150). Ou seja, não se trata de partir de uma dominação global, mas partir dos mecanismos sutis das relações de poder que ocorrem em nível mais elementar, no cotidiano, o que ele chama de *micropoderes*. Foucault observa, ainda, os mecanismos disciplinares que, para ele, têm o objetivo de disseminar, de forma desinstitucionalizada, processos flexíveis de controle e pretendem fabricar indivíduos em série, homogeneizando-os. Para Fernandes (2012, p. 61), “no lugar do poder soberano, que intenta ser centrado, surge outra forma de poder, o poder denominado disciplinar.” Essa nova forma de poder, segundo Foucault (1999), aparece nos séculos XVII e XVIII, cujos procedimentos e a mecânica de seu funcionamento são bem diferentes da perspectiva do poder soberano.

Essa nova mecânica de poder [o poder disciplinar] incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. (FOUCAULT, 1999, p.42).

O poder disciplinar ao atuar sobre os corpos e o que eles fazem, buscando extrair seu tempo e a força de seu trabalho, torna-se “um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo” (FOUCAULT, 1999, p.43). É uma forma de poder implantada pela sociedade burguesa que se caracteriza por sua heterogeneidade e dispersão. Nesse sentido, podemos pensar no poder disciplinar como

aquele que ocorre nas *micro instâncias* como vimos nas palavras de Foucault (2010a), em *Vigiar e punir*,

A ramificação dos mecanismos disciplinares: enquanto por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, seus mecanismos têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas onde funcionavam e a circular em estado “livre”; as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar (FOUCAULT, 2010a, p.199, grifos do autor).

Nessa concepção, as disciplinas funcionam e circulam de forma difusa e múltipla em toda a sociedade. Durante a Idade Clássica, tais disciplinas circulavam de forma fechada e institucionalizada, tornando-se, na contemporaneidade, uma rede de dispositivos disseminada por toda a sociedade. Para Foucault (2010a, p. 197-198), “o arranjo panóptico dá a fórmula dessa generalização. Ele programa, ao nível de um mecanismo elementar e facilmente transferível, o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares”.

Foucault apresenta duas imagens da disciplina: a disciplina bloco, fechada, institucionalizada, que pretende fazer romper o mal; e, a disciplina mecanismo, que funciona de forma generalizada em que busca melhorar o exercício de poder, todos se tornam agentes, formando uma malha complexa que se multiplica por todo o corpo social e, assim, se torna mais eficaz e rápida. Mesmo sem um olhar controlador para vigiá-lo (panóptico), o sujeito sente-se preso e busca adaptar-se e autocontrolar-se para não cometer erros.

Ao pensar no discurso de autoajuda que dissemina a autodisciplina como forma de alcançar o sucesso, podemos verificar o mesmo efeito de controle disciplinar sendo desenvolvido de forma desinstitucionalizada, pois, cabe ao sujeito autodisciplinar-se para ser bem sucedido. Isso nos remete a Foucault, quando expõe que há dois significados para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235). O discurso de autoajuda, nesse sentido, funciona como uma forma de poder que “aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A guisa de uma conclusão sobre a noção de sujeito para Foucault, se é possível isso, mencionamos os dizeres de Stafuzza e Góis¹²:

Sob o olhar foucaultiano, sujeito e discurso constituem-se na historicidade. Discurso é, para nós, em síntese, o funcionamento da língua em um dado momento histórico-social. Ao pensar o discurso enquanto “prática”, Foucault estabelece um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos que podem ser ocupados por um único sujeito. Tais lugares se modificam a depender da posição ocupada pelo sujeito; assim, sujeito é, para Foucault, dispersão de posições (históricas).

Sendo assim, a noção de sujeito para Foucault está intrincada à noção de discurso, já que os sujeitos se inscrevem em práticas discursivas que são determinadas por situações históricas que determinam seu dizer e se realizam nas relações de poder que se manifestam em enunciados que, ao serem produzidos, apontam para certas posições ocupadas por sujeitos em ação. Sendo assim, pensar o sujeito tomando por base determinadas práticas discursivas que o objetivam/subjetivam é a grande questão de Foucault, portanto, faz-se necessário refletir também sobre as relações de poder que atravessam tais práticas. É importante lembrar que, enquanto práticas, as relações de poder não agem diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações, disciplinando e regulando determinadas ações.

Assim, consideramos o sujeito e a identidade enquanto construções sociais, uma vez que nosso olhar se direciona para as práticas de construção identitária do sujeito professor no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury. Podemos dizer que o discurso de autoajuda presente na obra supracitada tem, como objetivo, embutir no sujeito certas práticas que, segundo o enunciador, irão lhe proporcionar um controle sobre suas ações e tal controle levaria o sujeito professor a ser um profissional de sucesso. Esse sucesso profissional é oferecido ao leitor através de um discurso que promete *revolucionar a educação para sempre*, através dos *hábitos e técnicas* apresentados no livro. Sendo assim, tal discurso funciona como um dizer sobre a disciplina do corpo e da mente e que acena para uma ordem no caos, que pretende transformar os sujeitos, individualizados, em corpos dóceis e úteis ao mercado, servindo assim aos interesses do capital. Isso dito, tomamos emprestadas as palavras de Foucault (1995, p. 239), “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade”, com objetivo de romper com tais práticas ilusórias.

¹² STAFUZZA, Grenissa; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

Vimos, inicialmente neste capítulo, como se desenvolveu a noção de sujeito para Pêcheux. Apresentamos como a forma-sujeito passa por uma transformação na teoria pêcheutiana, de uma perspectiva de unicidade, para uma visão de tomadas de posição do sujeito, em que começa a surgir a ideia de posições sujeitos do/no discurso. Por meio das tomadas de posição, o sujeito poderia se identificar totalmente com a formação discursiva que o interpela, ou poderia contra-identificar-se com ela, embora permaneça no seu interior, ou ainda, desidentificar-se totalmente identificando-se com outra formação discursiva. Essa nova visão de Pêcheux sobre a forma-sujeito abriu espaço para o desenvolvimento da AD3 e sua nova concepção sobre o sujeito e o discurso, que passaram a ser visto como heterogêneos. Pêcheux, na AD3, passa a desconfiar da existência de uma identificação plena do sujeito com a formação discursiva e que o discurso, por sua heterogeneidade, pode levar o sujeito a identifica-se ou não com tal formação discursiva e assumir diferentes posições sujeitos no seu interior. Entendemos, portanto, que o sujeito para Pêcheux é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, embora seja constitutivamente heterogêneo, além disso, Pêcheux aponta que o próprio discurso já apresenta uma possibilidade de mudanças nos trajetos sociais o que pode provocar uma mudança nas filiações/identificações dos sujeitos sócio-historicamente definidas.

Em um segundo momento, buscamos apresentar a noção de sujeito para Foucault. Vimos que o sujeito foucaultiano é constituído por práticas discursivas determinadas por situações históricas que se manifestam nas relações de poder cotidianas. Essas práticas discursivas são controladas por certos procedimentos de coerção do discurso e que imbricam na produção dos discursos e na constituição dos sujeitos.

Entendemos que a noção pêcheutiana de sujeito soma-se à foucaultiana¹³. Pois, a nosso ver, quando Pêcheux traz para sua teoria da Análise do Discurso o diálogo com Foucault sobre o sócio-histórico ele não abandona o ideológico e o inconsciente, mas o acrescenta à sua teoria. Por isso, entendemos que é de fundamental importância para presente pesquisa buscar em ambos os teóricos as bases teóricas para análise do sujeito no discurso de autoajuda, pois estamos falando de um discurso que busca produzir subjetividades, que se manifesta em situações históricas e sociais determinadas e, portanto, produzido mediante certas condições. Sob essa perspectiva, o discurso de autoajuda revela em sua constituição

¹³ Sabemos que existem aproximações e distanciamentos nas teorias desenvolvidas por Foucault e Pêcheux. Entretanto, nesta pesquisa nos interessa apenas as aproximações no que se refere à noção de sujeito. Por outro lado, sabemos que as aproximações que apontamos não são unanimidades entre os estudiosos do tema. Para um estudo mais amplo sobre as aproximações e distanciamentos, apontamos a obra *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*, de Gregolin (2007).

uma relação com a ideologia dominante (o capitalismo) e que produz sentidos marcados por determinações inconscientes. Observamos um discurso que implica em relações de poder que busca pelos interdiscursos que lhe atravessam uma imposição do seu dizer como verdadeiro.

Buscando uma aproximação entre as noções teóricas sobre o sujeito para os dois estudiosos, propomos desenvolver a análise do *corpus* de pesquisa no terceiro capítulo dessa dissertação. Para tanto, buscamos primeiramente descrever uma metodologia de análise, a partir, da descrição dos enunciados desenvolvida por Foucault (2010b).

3. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR EM PAIS BRILHANTES, PROFESSORES FASCINANTES

3.1 Em busca de uma metodologia de análise: a descrição dos enunciados

Pensar em um método ou em um fazer pesquisa em Análise do Discurso é um grande desafio já que é um campo aberto e que implica em várias possibilidades do fazer analítico. Stafuzza e Góis (no prelo) tratam da Análise do Discurso como campo de pesquisa que carrega em seu nome (“análise do discurso”) o seu método, a análise, e o seu objeto, o discurso. Para os autores, a “análise”, de análise do discurso, se aproxima da análise da psicanálise, “o ponto de vista aqui é a defesa de que o texto, com seus sentidos opacos, pouco definidos, ‘engana’ o leitor, por isso, precisa ser analisado” (STAFUZZA e GOÍS; no prelo, s/p). É no diálogo com a psicanálise que Pêcheux observa o discurso a partir da sua transparência e opacidade.

Entendemos que o método arqueológico, estabelecido por Michel Foucault a partir do conceito de enunciado, configura-se em uma modalidade de análise dos discursos, e, tornou-se, a nosso ver, um caminho metodológico para ADF. Enunciado, para Foucault (2010b), é a unidade elementar do discurso. Nesse sentido, o discurso, objeto de pesquisa da ADF, deve ser analisado pelos enunciados que o constitui, a partir de sua existência material e considerando as articulações e condições de produção (sócio-históricas) e, portanto, buscando compreender o acontecimento discursivo que propicia o aparecimento desse discurso e não outro.

Compreendido como unidade central do discurso, o enunciado é assim definido por Foucault (2010b, p. 97-98):

O enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato da linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a proposição é legítima e bem constituída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado. [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Observamos que essa definição de enunciado, apresentada por Foucault, se faz por oposição aos conceitos de frase, proposição e ato de linguagem. Para Gregolin (2007, p. 95), Foucault descreve o enunciado a partir da oposição com essas outras unidades “para marcar diferenças e para acentuar que os estudos lingüísticos (estruturais, evidentemente) sempre deixaram o enunciado como um resto, um elemento residual e, portanto pressuposto mas não analisado”. Foucault observa o enunciado enquanto função e, portanto, precisa ser analisado como tal. Isso implica dizer que o enunciado, ou a função enunciativa, precisa ser analisado em sua execução, a partir das suas condições de produção, das regras que o controlam e no lugar em que se realiza.

Existem outras características do enunciado que devem ser observadas nos procedimentos de descrição e análises. O enunciado tem sempre um sujeito que pode ocupar diferentes funções em enunciados diferentes. Logo, o sujeito do enunciado é uma função determinada, que necessariamente não é a mesma de um enunciado a outro; por outro lado, o sujeito do enunciado também é uma função vazia, que pode ser exercida por indivíduos diferentes ao formularem enunciados; e ainda o sujeito do enunciado pode ocupar diferentes posições sujeitos, alternadamente, ao produzir enunciados. Nesse sentido, de acordo com Foucault (2010b, p. 108), “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”.

Outra característica do enunciado enquanto função é que ele “tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2010b, p. 110). O enunciado se relaciona com uma série de outras formulações no interior das quais ele se inscreve e assim se constitui. Ele está ligado a todo um campo adjacente, “onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual” (FOUCAULT, 2010b, p. 111). Desse modo, podemos falar de relações interdiscursivas do enunciado. O enunciado sempre reatualiza outros enunciados, já que ele se relaciona com um conjunto de formulações a que ele se refere, seja para repeti-las, modificá-las; adaptá-las; ou mesmo se opor a elas. Sobre esta relação do enunciado com outros, Foucault (2010b) apresenta que

[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de um série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhuma que não tenha, em torno de si, um campo

de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis. (FOUCAULT, 2010b, p. 112).

Sendo assim, para descrevermos e analisarmos os enunciados, precisamos considerar suas relações com outras formulações enunciativas ou mesmo com outros discursos (interdiscursos). Buscando identificar a que se referem tais relações, se são para reafirmar outros enunciados, ou para modificá-los, para se opor a eles, ou mesmo para legitimar sua própria existência. Tal análise não está ligada a questão do contexto, ou contextualização, como no campo da análise linguística e semântica, pois assim estaríamos no nível da frase e proposição, mas tal análise implica em observar a articulação de enunciado com outros enunciados para distinguir por que tal enunciado aparece e não outro. É a análise do acontecimento discursivo, o que atesta a historicidade do enunciado.

O enunciado tem sempre uma existência material. É preciso que haja uma voz que o tenha enunciado, é preciso um suporte para sua materialidade, um lugar e uma data. Foucault (2010b) expõe ainda que o enunciado possui uma materialidade repetível, que é da ordem da instituição, ou seja, ele nunca é inédito, mas também nunca é o mesmo, pois é sempre reatualizado pelo acontecimento a sua volta. Isso implica que o enunciado se repete, mas “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade, situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2010b, p. 114).

A partir dessas características da função enunciativa, Foucault (2010b, p. 123) apresenta como deve ser feita a descrição dos enunciados, sua complexidade, caminhos e objetivos:

Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica. Esta a faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para o sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como uma materialidade repetível.

A descrição enunciativa não tem o objetivo de ser uma descrição exaustiva da linguagem ou daquilo que foi dito. Não é sua função buscar descobrir o que está por trás das performances verbais, o que está nas “entrelinhas” como comumente ouvimos, pois o foco da análise enunciativa é no que foi “dito”.

Sendo assim, na análise dos enunciados precisamos buscar estabelecer uma lei de raridade do enunciado. Essa característica da análise enunciativa implica em “[...] pesar o ‘valor’ dos enunciados. Esse valor não é definido por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação [...]” e, ainda, é preciso considerar que o discurso “aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência [...] a questão do poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 136-137). A análise enunciativa pressupõe, portanto, uma compreensão do princípio de raridade do enunciado/discurso e, assim, descrever suas lacunas, limites e ausências, bem como os procedimentos de exclusão do discurso que limitam sua circulação, que determinam, ou selecionam, aqueles que podem ou não falar. Logo, precisamos compreender as relações de poder que são estabelecidas quando um enunciado é produzido e não outro.

Outra característica da análise enunciativa é que ela trata os enunciados na forma sistemática de sua exterioridade. Isso implica que a análise restitui os enunciados à dispersão de acontecimentos, para considerá-los em sua descontinuidade e, assim, apreendê-los em sua irrupção no lugar e momento de sua produção e, portanto, pensar em sua existência enquanto acontecimento. Desse modo, a análise busca “[...] reencontrar o exterior onde se repartem, em sua relativa raridade, em sua vizinha lacunar, em seu espaço aberto, os acontecimentos enunciativos” (FOUCAULT, 2010b, p. 138). Essa exterioridade implica também em pensar nos lugares ocupados pelos sujeitos falantes, não importa quem fala, mas o lugar de onde ele enuncia.

Foucault (2010b) apresenta, ainda, um terceiro traço característico da análise enunciativa o qual ele chama de acúmulo. O acúmulo refere-se ao fato de que a análise enunciativa deve buscar identificar “[...] que modo de existência pode caracterizar os enunciados, independentemente de sua enunciação, na espessura do tempo em que subsistem, em que se conservam, em que são reativados, e utilizados [...]” (FOUCAULT, 2010b, p. 140). O acúmulo encontra-se relacionado à característica de repetição dos enunciados, como visto acima. Nesse sentido, a análise enunciativa precisa considerar a remanência dos enunciados, bem como a forma de aditividade que lhes é específica e os fenômenos de sua recorrência.

Podemos resumir o funcionamento da análise enunciativa com as palavras do próprio Foucault (2010b, p. 141):

Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia.

Sendo assim, é função da descrição ou análise dos enunciados identificar as condições históricas e sociais que lhe dão uma existência específica; as posições-sujeito que lhe são atribuídas; observar os elementos do campo em que coexiste; sua materialidade repetível e o acontecimento discursivo a sua volta.

Para relacionarmos a questão do enunciado, ou da análise do enunciado, com a ADF, podemos citar Gregolin (2006, p. 27):

Em sua natureza de acontecimento, o enunciado é a unidade central agenciada na *teoria do discurso*. Isso significa que a análise de discurso investiga o campo dos enunciados a fim de entender os acontecimentos discursivos que possibilitam o estabelecimento e a cristalização de certos sentidos em nossa cultura. O acontecimento é pensado como a emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentido. Esse projeto teórico compreende o enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica.

Ao apresentar uma análise do enunciado *on a gagné*, Pêcheux (2008) parte do enunciado para analisar os discursos, buscando estabelecer uma relação histórica com o acontecimento a sua volta ao mesmo tempo em que estabelece relações do enunciado *on a gagné* presente em outro campo enunciativo de domínio esportivo que é trazido para o campo político. Desse modo, o autor estabelece uma transferência de campo discursivo do mesmo enunciado, além de analisar o sujeito da enunciação. Entendemos, como já mencionamos, que Pêcheux traz para o campo da Análise do Discurso uma nova metodologia de análise e que, a nosso ver, se liga a proposta desenvolvida por Foucault (2010b). Essa nova metodologia que busca analisar os discursos a partir do acontecimento discursivo impõe, segundo Pêcheux (2008), certo número de exigências, as quais ele explicita rapidamente e aqui buscamos apresentá-las:

“A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (PÊCHEUX, 2008, p. 50). Isso implica que, ao analisarmos os discursos, precisamos fazer uma descrição que leve em consideração que a língua é

fundamentalmente atravessa pelo equívoco e pela falta e, por isso, precisamos descrever o jogo de diferenças, alterações, contradições e analisar o discurso na sua equivocidade e “heterogeneidade constitutiva”¹⁴.

A segunda exigência apresentada por Pêcheux (2008) refere-se ao fato de que a descrição e a interpretação devem ocorrer na Análise do Discurso de forma simultânea, numa espécie de alternância, num batimento.

Pêcheux (2008) encerra essas observações apresentando a discursividade como estrutura e acontecimento. O discurso ocorre sempre no interior de uma série de outros discursos e, por isso, “corre sempre o risco de absorver o acontecimento desse discurso na estrutura da série na medida em que esta tende a funcionar como transcendental histórico, grade de leitura ou memória antecipadora do discurso em questão” (PÊCHEUX, 2008, p. 56). Nesse sentido, deve ser preocupação do analista do discurso a interdiscursividade produtora de sentidos em um momento histórico.

Em suma, ao analisarmos os discursos precisamos definir as condições de produção de determinado enunciado; as relações que este estabelece com outros enunciados e/ou discursos (interdiscursos); sua materialidade repetível e as posições-sujeito que estão em jogo no momento da enunciação.

Dito isso, propomos analisar o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* buscando mostrar suas condições de produção, identificar os interdiscursos que o atravessam e produzem sentidos e, dessa forma, analisar os efeitos de sentidos produzidos e as posições-sujeito ocupadas pelo enunciatador.

3.2 Análise do *Corpus*

O discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* utiliza-se de mecanismos linguístico-discursivos que fazem emergir tipos identitários idealizados. É um discurso que reivindica o direito de dizer sobre e para o sujeito professor, pois se coloca como detentor de uma espécie de “segredo” que fará desse professor um profissional de sucesso, cujas características seriam o autocontrole emocional, a liderança, a sensibilidade, entre outras. Assim, tais características, se perseguidas, levariam o sujeito professor a revolucionar a educação, a partir de sua prática. O discurso de autoajuda que emerge da obra supramencionada orienta uma prática discursiva voltada à modelagem dos sujeitos pais e dos

¹⁴ Expressão que Pêcheux toma emprestada de J. Authier-Revuz (1982).

sujeitos professores e implica, portanto, em uma produção de subjetividade que pretende atuar nos corpos dos sujeitos, adaptando e ajustando comportamentos, ações e discursos. O foco apresentado encontra-se na atuação dos pais e professores e lhes propõe a construção de uma identidade que lhe seja própria, a qual seja a de pai brilhante e a de professor fascinante.

Na capa (figura 1), encontramos um enunciado que apresenta a proposta do livro: “A educação de nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes”. O enunciador propõe mostrar o caminho aos pais e professores de como desenvolver a educação dos sonhos, a educação que levará os jovens, filhos e alunos, a serem felizes e a desenvolverem suas capacidades intelectuais. Além do marketing para convencer os consumidores a comprarem o livro, este enunciado mostra uma relação com o senso comum que, comumente, mistura os papéis de pais e professores: é a ideia de educação escolar baseada em uma pedagogia paternalista, em que os professores precisam educar os jovens alunos como se fossem seus próprios filhos. Essa ideia também é vista na imagem, na capa do livro, de um adulto segurando a mão de uma criança em uma praia, sem definir se esse adulto é um pai ou um professor, já que o livro se propõe a falar da atuação desses dois sujeitos.



Figura 1

Ao enunciar que a educação dos sonhos pode formar “jovens felizes e inteligentes”, se estabelece uma relação com o mercado da felicidade, em que todos devem ser felizes e, não há espaço para a infelicidade. O enunciador estabelece uma aproximação com os pais e professores que sonham em ser agentes da felicidade de seus filhos e alunos, e que, ao mesmo tempo, acreditam que serão felizes se seus filhos forem felizes; ou no caso de professores, acreditam que serão felizes se forem eficientes como profissionais (podem comprovar que são eficientes com a formação de jovens felizes e inteligentes).

O título do livro *Pais brilhantes, professores fascinantes* também mostra uma mistura dos papéis sociais entre pais e professores. O autor escreve um livro para falar da atuação de pais e professores, os quais em determinado momento do livro são classificados como educadores, e por isso teriam algumas características, ou certos erros em comum, como observamos no capítulo intitulado “os sete pecados capitais dos educadores”, que analisamos mais a frente. O título revela ainda um discurso que busca interferir nas subjetividades, que propõe tipos identitários idealizados para pais e professores carregados de adjetivos que expressam a qualidade de quem chama a atenção do outro, daquele que se diferencia, que se sobressai.

O que vemos já no título do livro é um jogo de palavras que pretende levar os consumidores a comprarem e lerem o livro. O título do livro, ao trazer a palavra “brilhantes” ligada a “pais” e a palavra “fascinantes” ligada a “professores”, deixa claro a quem se destina a obra, qual é o seu público, e tenta, com tais adjetivos, aproximar seus interlocutores através do elogio: a recompensa da leitura da obra será que os pais leitores poderão se transformar em “pais brilhantes”, e os professores, em “professores fascinantes”. É importante ressaltar que ambas as atuações, de pais e professores, por vezes não são valorizadas, e partindo dessa premissa o enunciador busca lhes oferecer lugares de destaque, como observamos no título do livro.

O que observamos nessas descrições enunciativas da capa do livro, até o momento, é o que Pêcheux (1997b, p. 77) afirma: “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Ou seja, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* se realiza mediante certas condições de produção as quais apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação e retomamos aqui: o mercado da felicidade, em que se propaga a felicidade a todos, seja pela via do consumo ou pelos relacionamentos interpessoais e assim há um discurso que promete felicidades aos jovens, tendo como agentes dessa felicidade pais e professores que consequentemente ficarão felizes ao “cumprirem” seus papéis, e uma segunda condição de produção de tal discurso que é a possível “crise

identitária” que pais e professores possam sofrer, já que suas atuações por vezes não são valorizadas, entrando em cena um discurso que lhes promete a possibilidade de se tornarem “pais brilhantes” e/ou “professores fascinantes”. Nesse sentido, vimos emergir um discurso diante de determinado contexto sócio-histórico que pretende oferecer aos seus leitores um lugar de identificação idealizado do sujeito bem sucedido, um tipo de identidade *prêt-à-porter*.

No alto da capa vem o nome do autor do livro, Augusto Cury, em sequência a expressão: “Autor de *Você é insubstituível*”, um dos seus livros mais vendidos. O editor caracteriza o autor como alguém que já escreveu um outro livro que foi sucesso de vendas, buscando, assim, fazer com que, os leitores que conhecem o sucesso de *Você é insubstituível*, se sintam impelidos e lerem *Pais brilhantes, professores fascinantes*. De forma mais detalhada, Augusto Cury é apresentado por seu editor da seguinte forma:

Publicado em mais de 40 países. Augusto Cury é psiquiatra, pesquisador da Psicologia e escritor. Ele é professor de pós-graduação e conferencista em congressos nacionais e internacionais. Desenvolveu uma importante teoria sobre o processo de construção de pensamentos e funcionamento da mente, chamada Inteligência Multifocal (orelha do livro).

Esta apresentação do autor do livro marca as posições-sujeito do enunciador no discurso ao mesmo tempo em que produz certos efeitos de sentidos. O editor não começa a apresentação com o nome do autor/escritor, mas com o enunciado “publicado em mais de 40 países”, que na verdade é uma jogada de marketing que pretende convencer as pessoas a lerem o livro pela qualificação do seu escritor, que já foi publicado em várias partes do mundo. O editor ao anunciar que o escritor do livro, que os leitores têm em mãos, já foi “publicado em mais de 40 países”, pode produzir sentidos como “esse escritor deve ser realmente bom, pois já publicou em tantos países”; “vou ler esse livro, já que pessoas de outros países já leram o que esse escritor escreveu”; “o que esse escritor escreveu nesse livro deve me ajudar mesmo, pois tem gente do mundo todo lendo seus livros” etc.

Na sequência, o editor enuncia sobre a formação acadêmica do autor que “é psiquiatra, pesquisador da Psicologia”. Para Pêcheux (2009, p. 146, grifos do autor), “[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. Sendo assim, ao marcar a posição do sujeito-autor do livro como “psiquiatra, pesquisador da

Psicologia”, o editor, lhe atribui uma posição ideologicamente marcada, que lhe confere autoridade para dizer o que diz, estabelecendo, assim, uma relação de poder/saber no discurso.

A psiquiatria e a psicologia são ciências que buscam estudar e conhecer o psiquismo das pessoas, o comportamento humano e suas emoções. Nesse sentido, ao apresentar o autor como psiquiatra e pesquisador da psicologia, ou seja, um profissional ligado à área da saúde mental, que se propõe a auxiliar, socorrer os sujeitos professores nas situações adversas do seu cotidiano profissional, que lhes causam angústia, sofrimento e estresse, o editor, aqui, no papel de enunciador, atribui a Augusto Cury um lugar de autoridade, buscando legitimar a obra. Dessa forma, entendemos que o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* está associado à prática do *ritual*, um dos procedimentos de controle dos discursos apresentados por Foucault (2009), em que se determina a qualificação do enunciador de determinado discurso e a posição que deve assumir para anunciá-lo. Nesse caso, o enunciador reivindica está autorizado, institucionalmente, a pronunciar o discurso sobre a atuação dos sujeitos pais e dos sujeitos professores pela posição que ocupa de psiquiatra e pesquisador da psicologia.

Ao anunciar que o discurso construído nas páginas do livro parte de um saber psíquico, confere-se valor de verdade ao que será dito, pois a obra encontra-se baseada em um saber científico sobre o comportamento humano. Cury é ainda apresentado como criador de uma teoria da inteligência denominada *Inteligência Multifocal*¹⁵. É a partir dessa teoria da Inteligência Multifocal que Cury desenvolve o que ele chama de hábitos/técnicas que ajudarão os professores a revolucionar a educação, e se tornarem professores fascinantes.

Nesse sentido, observamos uma interdiscursividade do discurso científico/psicológico no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Essa presença interdiscursiva do saber científico/psicológico pode ter o objetivo de provocar certos efeitos de sentidos, buscando afirmar que o que está sendo dito é *verdadeiro*, é comprovado cientificamente. Logo, tal enunciado produz um efeito coercitivo que nos leva a pensar sobre as relações sujeito, saber e poder a partir das posições-sujeito ocupadas pelo enunciador, que é apresentado não somente como psiquiatra, mas também como professor de pós-graduação, terapeuta, criador de uma teoria da inteligência e escritor de vários livros como forma de legitimar seu dizer. Sendo assim, outro procedimento de controle dos discursos apresentado por Foucault (2009), emerge nesse discurso de autoajuda, a *vontade de verdade*. Segundo o

¹⁵ Essa teoria da inteligência criada por Cury é chamada, por ele mesmo, de *Teoria Multifocal do Conhecimento* (TMC). Para uma maior compreensão sobre a TMC, consulte o material do próprio autor Cury (1998), ou ainda para um trabalho em Análise do Discurso que utiliza esse livro como *corpus*, consultar Duarte (2008).

filósofo francês, esse procedimento estabelece a oposição entre o verdadeiro e o falso, apoiado por um suporte institucional, nesse caso, a instituição é o saber psíquico, o qual o enunciador do discurso de *Pais brilhantes, professores fascinantes* reivindica possuir, e por isso, defini o que diz sobre o sujeito professor como o verdadeiro, e os demais discursos/saberes sobre tal tema como falsos.

Foucault (2010a), ao falar das ciências com radical “psico”, como a psicologia e a psiquiatria, expõe o seguinte:

Todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”, têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do *status*, substituindo assim a individualidade do homem memorável pelo homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2010a, p. 184, grifos do autor).

Logo, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, baseado em um suposto saber psíquico e enunciado por um estudioso da psicologia, assume esse lugar científico-disciplinar (FOUCAULT, 2010a) de dizer ao sujeito professor como deve ser sua atuação para ser bem sucedido na sua profissão. Como vimos no enunciado que apresenta o autor, o enunciador lhe garante o poder de reivindicar o direito de determinar a individualidade do professor, utilizando-se de uma tecnologia e um poder disciplinar que lhe é conferido pelo lugar que ocupa, a partir do suposto conhecimento científico que possui sobre o ser humano. Sendo assim, esse poder disciplinar que, para Foucault (1999, p.42) funciona como “um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza”, determina certas disciplinas que devem ser seguidas pelos sujeitos professores que querem se tornar professores fascinantes. Essas disciplinas funcionam, portanto, como regimes de verdades sobre o sujeito professor, mediante o poder institucional que lhe é reivindicado, o qual seja o saber psíquico, configurando-se, assim, modos de subjetivação do sujeito professor. Portanto, o que vemos por toda a obra é o uso de disciplinas que pretende prender sujeitos professores em uma malha discursiva, regulando suas ações e controlando os corpos para que sejam dóceis e úteis. Instituinto, assim, uma forma de atuação docente, por meio de um discurso que se diz científico, por isso, tem suas bases como instância social autorizada a dizer a verdade sobre tal atuação.

No prefácio, escrito pelo próprio Cury (2003), consta o seguinte fragmento:

Este livro falará ao coração dos pais e professores. Eles lutam pelo mesmo sonho – o de tornar seus filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios –, **mas jamais estiveram tão perdidos na árdua tarefa de educar**. Ambos sulcam e cultivam os territórios mais difíceis de serem trabalhados, os da inteligência e da emoção. (CURY, 2003, p. 9, grifos nossos).

Neste recorte, o enunciador marca a suposta posição-sujeito dos seus interlocutores (leitores): pais e professores que estariam perdidos em sua tarefa de educar. O enunciador caracteriza, portanto, seu leitor como aquele que se identifica com a falta projetada por ele próprio (o enunciador). Na verdade ele generaliza, coloca todos no mesmo plano, pois acredita que todos os pais e professores estão perdidos em suas atuações e por isso ele (enunciador), que possui o saber e, portanto, tem o poder, mostrará a esses pais e professores o caminho, a solução, a direção para salvação. Vimos emergir uma espécie de poder pastoral, que é uma forma de poder que produz verdades sobre o sujeito e basear-se num discurso de ajuda e cuidado ao outro que está perdido, sem direção e que precisa de alguém, um agente, detentor do conhecimento sobre ele (neste caso: pai/mãe e/ou professor) e que lhe guie no caminho correto até chegar à salvação. O Estado moderno ocidental, segundo Foucault (1995), passou a integrar em sua política o poder pastoral, antes exclusivo da igreja, e trabalha a partir das instituições para determinar verdades sobre o sujeito, nesse sentido, podemos dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais funcionam a partir desse poder pastoral, e a autoajuda filia-se a esta formação discursiva, como veremos mais no final deste capítulo, com o objetivo de produzir individualidades sobre o sujeito professor.

As palavras do enunciador revelam esse lugar (poder pastoral) de cuidador: “este livro falará ao coração dos pais e professores”; “ambos sulcam e cultivam os territórios mais difíceis de serem trabalhados, os da inteligência e da emoção”. Ou ainda por meio de metáforas como no seguinte recorte:

Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (CURY, 2003, p. 9).

São palavras que produzem efeitos de sentidos que visam o encorajamento dos leitores, buscando despertar-lhes a esperança e lhes oferecer, assim, não só o cuidado, mas o caminho para mudanças que os levem a saúde emocional, a felicidade e ao sucesso nas suas

atuações, seja como pai ou como professor, que se encontram “perdidos” e por isso precisam de alguém que lhes diga como fazer ou como ser um “pai brilhante” ou um “professor fascinante”. Mas que na verdade buscam convencer os seus leitores de que estes precisam crer em tal discurso e assim desenvolverem as práticas ensinadas como verdades absolutas.

Com surgimento de um discurso como esse, que pressupõe que pais e professores estão perdidos em suas tarefas de educar e que lhes oferece ajuda e lhes promete a solução para tal problema, precisamos retomar o que dissemos antes sobre as possibilidades de produção desse discurso e ao mesmo tempo os efeitos de sentidos produzidos por esses discursos diante de tais condições de produção. As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas influenciaram nas relações entre pais e filhos, alunos e professores. Nesse sentido, o atual contexto social, com a fragmentação das estruturas sociais provocam inseguranças e levam os sujeitos a uma “crise identitária”.

Diante dessa “crise identitária”, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* pode fazer sentido ao sujeito professor, pois, segundo seu enunciador, encontra-se perdido na sua tarefa de educar, e assim propõe um lugar de identificação para esse professor, sendo esse lugar, um lugar de fascínio, de destaque, que o levará a ter os refletores novamente voltados para seu trabalho, como forma de reconhecimento. Como se todos os problemas que envolvem a educação estivessem na figura do professor que precisa apenas adaptar-se a determinados padrões ensinados pelo enunciador para resolver os problemas.

Observamos nesse discurso de autoajuda um apagamento em relação às questões sociais, históricas e políticas que envolvem a educação no Brasil. O discurso não observa que as mudanças precisam ocorrer no próprio sistema de educação brasileiro, por meio de uma reforma político-educacional, pois mesmo com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas em relação à disponibilidade de informação, a escola em geral continua atuando da mesma forma, e o professor sendo o responsável por transmitir e executar os projetos curriculares, geralmente fechados e que se baseiam na transmissão de conteúdos para os alunos. É, portanto, um discurso, que responsabiliza o sujeito professor pelos problemas da educação, já a solução de tais problemas depende unicamente do próprio professor, buscando, a nosso ver, calar o sujeito-professor, tornando-o dócil em sua atuação como profissional.

Outra questão importante que permite a emergência desse discurso de autoajuda é que na sociedade contemporânea surge a figura do homem/mulher de sucesso, e essa figura da pessoa bem sucedida torna-se o padrão a ser buscado nos terrenos de uma profissão, é um tipo de identidade *prêt-à-porter* como menciona Rolnik (1997). O discurso de autoajuda de *Pais*

brilhantes, professores fascinantes trabalha justamente com a promessa de tornar esse professor (leitor) um profissional “fascinante”, ou seja, bem sucedido. Esse discurso do “bem sucedido” encontra-se atrelado a outro discurso, comum nas sociedades capitalistas, que é o discurso da felicidade. Nesse sentido, uma pessoa bem sucedida é uma pessoa feliz, pois se realiza profissionalmente e financeiramente. Aqui vale destacar que o discurso de autoajuda em análise, ao tratar de reconhecimento do professor, não inclui questões financeiras, pois trabalha nas vias do reconhecimento numa perspectiva pastoral, num sentido de vocação, a profissão de professor pode ser vista como um sacerdócio, em que o reconhecimento e a compensação estariam em formar “jovens felizes e inteligentes”. Sendo assim, o professor se sentiria feliz por proporcionar uma boa formação a seus alunos e contribuir para a felicidade deles. Portanto, esse discurso também trabalha a partir do princípio de prazer, como vimos no primeiro capítulo, em que o homem busca a felicidade e evita o sofrimento, como aponta Freud (1996).

Voltemos aos enunciados:

Não comentarei regras, pois, no calor dos problemas do cotidiano, elas se evaporam. **Discutirei ferramentas psicológicas** que poderão promover a formação de pensadores, educar a emoção, expandir os horizontes da inteligência e produzir qualidade de vida. (CURY, 2003, p.9-10, grifos nossos).

Compartilharei minha experiência como psiquiatra, educador e cientista da psicologia. Apesar das minhas limitações, muitas pessoas têm se encantado com as ideias que venho apresentando em congressos nacionais e internacionais. (CURY, 2003, p.9-10, grifos nossos).

O enunciador afirma que não irá comentar regras, mas sim discutir “ferramentas psicológicas”. Embora diga que não irá comentar regras, o que ele propõe como hábitos dos professores e dos pais são, na verdade, regras que devem ser seguidas se o professor/pai quiser torna-se “fascinante” e “brilhante”. O verbo “discutir” produz o sentido de uma possibilidade de *feedback*, de participação do leitor, de discordância, de uma troca de experiências, mas o que vimos no decorrer do livro é um discurso autoritário que diz possuir o segredo (verdade) para o sucesso na atuação de pais e professores e, portanto, seus ensinamentos devem ser seguidos e não cabem questionamentos. O verbo “poder” no futuro do indicativo produz o efeito de possibilidade, porém, no decorrer da obra observamos que essa “possibilidade” é responsabilidade dos leitores, pois se os leitores desenvolverem adequadamente os hábitos, irão alcançar o que o enunciador propõe, caso contrário, não se

tornarão pais brilhantes ou professores fascinantes, mas por sua própria incompetência, e não por falha na proposta do enunciador.

No enunciado seguinte, observamos o verbo “compartilhar” seguido da expressão “minha experiência como psiquiatra, educador e cientista da psicologia”. Entendemos que essa expressão pode produzir pelo menos dois efeitos de sentidos: i) o primeiro é que o enunciador se coloca no lugar de alguém com um conhecimento que não está apenas no campo da teoria, mas também da experiência e que, portanto, tem autoridade para dizer o que vai dizer sobre a atuação dos leitores enquanto pais e/ou professores, estabelecendo uma relação de saber poder sobre o outro; ii) o segundo efeito é no campo do cuidado que esse enunciador tem com seu leitor; ele se coloca no lugar de alguém preocupado com a situação dos pais e professores, diante de sua ineficácia na tarefa de educar filhos e alunos e se coloca à disposição para ajudá-los, é o discurso do poder pastoral: alguém que sabe o caminho da salvação (o enunciador/pastor) e se coloca como responsável para conduzir seus leitores (ovelhas) por esse caminho até alcançarem o objetivo final (o céu). O discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* se realiza, portanto, a partir de um enunciador que ocupa dois lugares, que estão inter-relacionados: i) o de portador de um conhecimento científico, que possui as “ferramentas psicológicas” e tem experiência como pesquisador e cientista da psicologia, logo, diz possuir o saber sobre as condições que produzem sofrimento em seus leitores; ii) a de pastor, alguém interessado nas condições que se encontram seus leitores, e que por ter o conhecimento para guiá-los se importa a tal ponto com suas condições miseráveis que resolve “compartilhar” com esses “pobres coitados” seu saber, que os levará a outra condição, a de “pais brilhantes” e “professores fascinantes”. Nesse sentido, é importante retomar as palavras de Foucault (2010b, p. 56), quando faz os seguintes questionamentos sobre o sujeito enunciador de um discurso:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

Ao colocar-se no papel de médico e de pesquisador, o enunciador da autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, atribui a si mesmo certo status a fim de legitimar seu próprio dizer. Assim, o enunciador estabelece uma relação de poder com seu leitor, marcada

pelo lugar do saber que ocupa e concede a si mesmo uma posição de autoridade conquistada mediante o status que a instituição lhe concede, enquanto “psiquiatra, educador e cientista da psicologia” (CURY, 2003, p.9). Sendo assim, esse discurso, ao ser enunciado por um sujeito marcado ideologicamente por um lugar, institucional do saber psíquico, produz certos sentidos, podendo assumir um lugar de verdade e ampliar o valor do que se está sendo dito, como podemos ver nas palavras de Pêcheux (2009, p. 147-148, grifos do autor) “[...] *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas*”. Portanto, precisamos observar a força do sentido que têm as palavras empregadas por um psiquiatra e professor de pós-graduação (segundo o editor), isso, a partir de uma perspectiva ideológica sobre as posições ocupadas pelo enunciatador, principalmente pensando no lugar que ocupa as ciências com radical “psico”, como referências nos estudos sobre o psiquismo e o comportamento humano.

Nessa relação do enunciatador com seu dizer, vale destacar também a recorrência da primeira pessoa do singular ao iniciar as orações nos dois enunciados acima e em vários outros enunciados do texto. Tal recorrência produz efeitos de comprometimento do enunciatador com o que se enuncia: o enunciatador busca mostrar-se credor do que diz, pois o que diz é verdadeiro e “funciona”. Esses efeitos são acompanhados, na sequência enunciativa, por outro, o de falsa modéstia explícita, “apesar de minhas limitações [...]”, afirma o enunciatador, “[...] muitas pessoas têm se encantado com as ideias que venho apresentando [...]” (CURY, 2003, p.9-10), essa sequência enunciativa apresenta, na verdade, uma posição-sujeito de superioridade, que possui atributos e conhecimentos acadêmicos/científicos, mas permanece humilde apesar de suas qualificações, assumindo ainda que reconhece suas “limitações”. Ao afirmar que suas ideias têm encantado as pessoas no Brasil e no mundo, busca convencer seus leitores que eles também se encantarão com o que ele tem a dizer. O enunciatador prossegue no prefácio:

Chegou a hora de publicar um livro específico sobre educação, pois tenho recebido incentivo de milhares de psicólogos, educadores, médicos e pais para publicá-lo. Gostaria de destacar alguém para representar as pessoas que gentilmente me incentivaram. Ele é considerado dos mais conceituados professores de comunicação e oratória do país: Alkindar de Oliveira. Sua mensagem me comoveu. Ele me disse que acordou de madrugada, perdeu o sono e começou a ler minhas idéias sobre educação.

A leitura o surpreendeu. Por isso, ao amanhecer, ele me escreveu, dizendo: **‘Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que**

elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai.’ (CURY, 2003, p. 10, grifos do autor).

A expressão “chegou a hora” apresenta uma ideia de algo que estava sendo esperado e que finalmente chegou. O que nos leva a questionar: quem estava esperando? E o que esperavam? O enunciador fala de quem estava esperando, são anunciados como incentivadores para escrita de um livro sobre educação (o que esperavam): “**milhares** de psicólogos, educadores, médicos e pais”. O enunciador busca novamente dar credibilidade ao que será dito, mas agora não mais a partir de suas qualificações, mas falando do incentivo que recebeu de profissionais respeitados para publicar que direta ou indiretamente estão ligados ao tema que será tratado (SILVA, 2010). Além é claro de pais, que o incentivaram à publicação, que seriam o público-alvo de sua escrita. O que se observa é a busca pela legitimação do que será dito, por meio de pessoas que representam instituições que autorizaram e legitimaram o que será dito.

Entre os profissionais que o incentivaram, o enunciador, destaca Alkindar de Oliveira, e revela a posição-sujeito ocupada por esse, com o objetivo de dar credibilidade e autoridade ao que diz: “ele é considerado dos mais conceituados professores de comunicação e oratória do país”. Enunciador faz menção a um texto que recebeu de Alkindar de Oliveira, que o comoveu e o motivou a escrever o livro que estamos analisando. Cury (2003) transcreve um trecho do texto que recebeu de Alkindar de Oliveira: “Aqui está a solução da educação no mundo. Se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial. Sugiro que você as publique num livro acessível, para que elas cheguem às mãos de cada escola, de cada professor, de cada mãe, de cada pai”. Observamos a proposição inicial do texto “aqui está a solução da educação no mundo”, o enunciador se vale de um dizer de um outro para reafirmar a importância de seu projeto em solucionar os problemas da educação. Logo em seguida, ao referendar pela voz do outro “se você só divulgar essas técnicas e não fizer mais nada na vida, já cumpriu sua missão existencial”, produz sentido que o enunciador tem a obrigação moral e existencial de publicar tal livro para ajudar pais e professores em suas tarefas, e o enunciador assume para si tal obrigação e, por isso, publica o livro o qual acredita ser realmente a solução para os problemas da educação como vimos no seguinte enunciado:

Agradeço estes elogios, mas não os mereço. Entretanto, creio sinceramente que os hábitos dos educadores e as técnicas pedagógicas que comentarei poderão **revolucionar a educação para sempre**. Se praticados, poderão enriquecer a relação entre pais e filho, professores e alunos! A família

poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula, um lugar aprazível. (CURY, 2003, p. 10).

No início desse parágrafo, observamos novamente uma falsa modéstia. Chamamos de falsa modéstia, pois, logo após o enunciador afirmar que não merece os elogios que lhe foram proferidos, inicia uma nova oração com uma conjunção adversativa – entretanto –, que mostra um contraste com o que foi dito na oração anterior, valorizando o que será dito na oração subsequente. Assim, na sequência enunciativa o autor afirma crer que sua proposta para pais e professores poderá “revolucionar a educação para sempre”.

Aqui vale destacar o verbo “crer” e relacionarmos ao que dissemos no primeiro capítulo desta dissertação. O discurso de autoajuda de forma geral e o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, especificamente, trabalha com a crença naquilo que é enunciado, é preciso crer para ver acontecer, para que as promessas se realizem. Ao afirmar “creio sinceramente que os hábitos dos educadores e as técnicas pedagógicas que comentarei poderão revolucionar a educação para sempre”, o enunciador assume que acredita no que está sendo enunciado, como um pastor ou padre de uma igreja se diz crente no sermão que prega, nesse jogo discursivo, afirma que seu interlocutor/leitor, também precisa crer para que o prometido se concretize. Como vimos na sequência dos enunciados: “se praticados, poderão enriquecer a relação entre pais e filhos, professores e alunos! A família poderá se tornar um jardim de flores, e a sala de aula, um lugar aprazível”. Veja que ele usa o verbo “poder” no futuro do indicativo, o que mostra uma condição para que *a relação entre pais e filhos e professores e alunos seja enriquecida* e para que *o a família se torne um jardim de flores e a sala de aula um lugar aprazível*, a condição implica em fé, crença no que está sendo dito e, a partir dessa crença, os “hábitos” ensinados sejam praticados.

Ao trabalhar com crenças, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, não permite questionamentos, pois tal sistema exige do sujeito apenas crer nas assertivas que são enunciadas como verdades. Sendo assim, tal discurso estabelece uma relação interdiscursiva com a religião, que trabalha justamente com esse regime de verdades que não permite questionamentos, mas fé e ação. O que vimos emergir é um discurso fantasioso, típico das religiões, que prometem ilusões e responsabiliza os “fiéis” quando as promessas não se concretizam, se é que há concretização em algum momento. É uma venda de ilusões, muitas vezes compradas por muitos interlocutores que, em busca de evitar o sofrimento e diminuir o mal-estar, por vezes acreditam, justamente por sentirem-se acolhidos em tal instância, protegidos por alguém que supostamente se importa com seus problemas. É

uma tentativa de se obter a felicidade e alcançar o sucesso em suas atuações, seja de pai ou de professor.

Na introdução do livro, em que o enunciador intitula “para onde caminha a juventude”, é descrita várias ações de pais e professores que, com boa vontade, estão levando as crianças e jovens a vários erros. O autor fala que a geração atual quis oferecer o melhor para suas crianças e jovens, como compensação ao que não possuíram enquanto crianças, mas tais ações não ajudam muito na formação dos jovens. Diz que bons pais e bons professores se empenharam para que “os jovens fossem solidários, empreendedores e amassem a arte de pensar” (CURY, 2003, p. 12), mas, ao contrário disso, os jovens vivem alienados, sem projeto de vida e sem pensar no futuro. Pais e professores obstruíram a inteligência das crianças e adolescentes, quando ocupam o tempo desses não permitindo que fossem crianças, não os incentivam a lidar com perdas e sofrimentos. Pais e professores erram quando não ensinam as crianças e os jovens a usarem corretamente os papéis da memória e quando não educam as emoções e nem estimulam “o desenvolvimento das funções mais importantes da inteligência, tais como contemplar o belo, pensar antes de reagir, expor e não impor as ideias, gerenciar os pensamentos, ter espírito empreendedor” (CURY, 2003, p 15). O enunciador utiliza-se da primeira pessoa do plural (como vemos nos recortes a seguir) para enunciar todas essas falhas na educação dos jovens e crianças, buscando, assim, amenizar o efeito de culpa sobre os seus leitores, já que ele também se inclui nas falhas, como se tais falhas ocorressem por pura ignorância e que, de agora em diante, conhecendo a verdade que ele apresenta, teriam condições de serem melhores pais e professores. E, uma vez conhecendo a verdade e as técnicas de como lidar com a educação de seus filhos e alunos, se não colocarem em prática, nesse caso, seriam negligentes e reprovados.

Nossa geração quis dar o melhor para as crianças e os jovens. Sonhamos grandes sonhos para eles. Procuramos dar os melhores brinquedos, roupas, passeios e escolas. [...] criamos um mundo artificial para nossas crianças e pagamos um preço caríssimo. Produzimos sérias consequências no território da emoção, no anfiteatro dos pensamentos e no solo da memória deles. (CURY, 2003, p. 11-12).

Fizemos da memória de nossas crianças um banco de dados. (CURY, 2003, p. 13).

Deveríamos ter a geração de jovens mais felizes que já pisaram nesta terra. Mas produzimos uma geração de insatisfeitos. (CURY, 2003, p. 14).

Não estamos educando a emoção nem estimulando o desenvolvimento das funções mais importantes da inteligência [...] (CURY, 2003, p. 15).

O que observamos é um discurso que se apropria do discurso proferido pelo cristianismo, em que culpa os pecadores por seus erros e pecados e, lhes oferece o caminho para remissão e salvação, a diferença é que a promessa de salvação para o pecador resgatado pelo cristianismo é em uma outra vida, pós morte, e o discurso de autoajuda promete uma salvação ainda nesta vida, a solução para os problemas do cotidiano. No caso de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, a salvação seria que pais e professores se transformariam em “pais brilhantes” e “professores fascinantes” por saberem utilizar corretamente as técnicas que revolucionariam a educação. Nesse sentido, é preciso reafirmar que o discurso de autoajuda da obra em análise reforça a ideia de poder pastoral, que promete guiar pais e professores no caminho correto da educação de seus filhos, ao mesmo tempo em que trabalha como um poder disciplinar estabelecendo disciplinas aos sujeitos que podem tornassem modos de subjetivação dos sujeitos professores, produzindo individualidades.

Todo esse jogo discursivo que culpa os pais e professores, ao mesmo tempo em que os absorve de tal culpa, serve para que o enunciador apresente sua proposta:

Devemos procurar soluções que ataquem diretamente o problema. Precisamos conhecer algo sobre o funcionamento da mente e mudar alguns pilares da educação. As teorias não funcionam mais. Bons professores estão estressados e gerando alunos despreparados para vida. Bons pais estão confusos e gerando filhos com conflitos. Existe no entanto uma grande esperança, mas não há soluções mágicas. (CURY, 2003, p. 16)

O enunciador inclui seus leitores em seu projeto, como se estes fossem parceiros na busca de soluções, “devemos procurar soluções que ataquem diretamente o problema”, na verdade ele já tem a solução, o que cabe ao leitor é a crença e prática das soluções apresentadas. Embora o enunciador afirme que “as teorias não funcionam”, ele se utiliza de várias teorias para desenvolver sua proposta como a psicologia positiva. Ao não assumir que tenta embasar seu pensamento num viés teórico, sendo que a proposta para “revolucionar a educação” encontra-se fundamentada na *Teoria Multifocal do Conhecimento* (TMC), ou seja, supostamente uma nova teoria que ele criou, cria-se o efeito de sentido de “as teorias não funcionam, mas essa que eu desenvolvi, não apenas funciona, como revolucionará a educação”. Sendo assim, por mais que pais e professores tentem se esforçar, eles não conseguirão realizar suas tarefas com eficiência, “bons professores estão estressados e gerando alunos despreparados para vida” e os “bons pais estão confusos e gerando filhos com conflitos”, ou seja, pais e professores precisam de uma solução e quem a possui? O

enunciador possui a solução e afirma que “existe [...] uma grande esperança”, mas é preciso que seu leitor se comprometa com o que propõe:

Os pais **precisam adquirir hábitos** dos pais brilhantes para revolucionar a educação. Os professores **precisam incorporar hábitos** dos educadores fascinantes **para atuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade dos seus alunos**. (CURY, 2003, p. 16, grifos nossos).

Precisamos ser educadores muito acima da média **se quisermos formar seres humanos inteligentes e felizes**, capazes de sobreviver nessa sociedade estressante. A boa notícia é que pais ricos ou pobres, professores de escolas ricas ou carentes podem igualmente praticar os hábitos e técnicas propostos aqui. (CURY, 2003, p.16-17, grifos nossos).

Observamos que, ao afirmar ter a solução para os problemas da educação, o enunciador busca, por um lado, fazer com que seus leitores se sintam culpados por não conseguirem atuar com eficiência, seja como pai ou como professor, e, por outro, oferece-lhe a solução, mas que também depende que seus leitores creiam e pratiquem os hábitos/técnicas dos professores fascinantes e dos pais brilhantes: “os pais **precisam adquirir** hábitos dos pais brilhantes”; “os professores **precisam incorporar hábitos** dos educadores fascinantes”. Ao anunciar que seus leitores conseguirão revolucionar a educação e poderão “formar seres humanos inteligentes e felizes”, o enunciador busca trabalhar na crença de seus leitores para que acreditem no que está sendo anunciado. O discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* funcionaria como medida paliativa de alívio do sofrimento do tipo que busca “extraí luz diante das desgraças” (FREUD, 1996, p. 83). Nesse sentido, pais e professores, buscando a felicidade e a solução para as dificuldades encontradas na formação de seus filhos e alunos, podem se identificar com tal discurso para amenizar o sofrimento e a infelicidade causada pela frustração de suas incompletudes. Identificamos um discurso que se propaga justamente pela falta e, por isso, o seu anúncio: “a boa notícia é que pais ricos ou pobres, professores de escolas ricas ou carentes podem igualmente praticar os hábitos e técnicas propostos aqui”. É um discurso que surge em meio ao “desespero” de pais e professores com uma boa nova: hábitos e técnicas que os farão pais brilhantes e professores fascinantes.

Nos dois primeiros capítulos, o enunciador apresenta os hábitos dos pais brilhantes e dos professores fascinantes: “Sete hábitos dos bons pais e dos pais brilhantes” e os “sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”. Como o objetivo deste trabalho é analisar a proposta de constituição do sujeito professor no discurso de autoajuda, focamos no

segundo capítulo de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, que trata dos “sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”, embora, como já mencionamos e foi possível observar até o momento, por vezes, o enunciador mistura os papéis de ambos, mostrando, de certa forma, a sua visão sobre a atuação do professor e, com isso, uma proposta de constituição identitária do professor.

No título do capítulo, “Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”, bem como na explanação do que o enunciador chama de hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes, observamos claramente a produção de um efeito persuasivo que busca intimidar o leitor, pois quando se compara bons professores com professores fascinantes, mostra que o profissional que escolher continuar sendo um bom professor e se negar a praticar os hábitos dos professores fascinantes, irá prejudicar a formação de seus alunos, e esse prejuízo na formação será culpa exclusiva desse professor. Já o que escolher praticar os hábitos dos professores fascinantes irá revolucionar a educação e fará com que seus alunos tenham um futuro feliz e sejam bem sucedidos. Ao utilizar a expressão “bons professores” o enunciador utiliza-se de um eufemismo, com objetivo de amenizar o que será dito.

Ainda pensando no título deste capítulo, retomamos as palavras de Woodward (2008, p. 39-40), apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2008, p. 39-40, grifos da autora).

Nesse sentido, observamos no título do capítulo, “Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”, certo sistema classificatório como aponta Woodward (2008), que marca a diferença do professor fascinante, o ideal identitário a ser buscado pelo professor, segundo o enunciador do discurso de autoajuda em análise, em relação ao bom professor, aquela identidade que precisa ser deixada de lado, já que não corresponde aos ideais e representações que se esperam do sujeito professor. Nessa marcação da diferença, os bons professores são aqueles que se esforçam para realizar o seu trabalho, mas não conseguem êxito, pois estão fazendo a coisa errada. Logo, tal discurso estabelece que os bons professores precisam praticar os hábitos dos professores fascinantes, pois, se não praticarem

tais hábitos, por mais que sejam dedicados, não passarão de professores medíocres. Portanto, o professor teria duas opções, segundo esse discurso: ser um professor fascinante, revolucionário, que faz a diferença na vida de seus alunos, ou, continuar sendo um bom professor que, por mais que se dedique não fará diferença no mundo nem na vida de seus alunos e permanecerá mediano.

Foucault (1995), ao mencionar o objetivo do seu trabalho em investigar os modos como os seres humanos se tornam sujeitos em nossa cultura, apresenta três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos e destacamos, aqui, o segundo, as *práticas divisoras*, “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo é objetivo. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Nesse sentido, observamos no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, práticas divisoras do sujeito professores ao comparar os hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes. Sendo assim, tal discurso funcionaria como modo de objetivação dos sujeitos professores, que visa dividir o sujeito em seu interior e em relação aos outros como bom professor ou professor fascinante.

Aqui vale retornar um recorte mencionado anteriormente: “precisamos ser educadores acima da média se quisermos formar seres humanos inteligentes e felizes, capazes de sobreviver nessa sociedade estressante” (CURY, 2003, p. 16). Veja que o enunciador diz que é preciso ser educador acima da média para fazer diferença na vida de seus alunos, sendo assim, o bom professor (mediano), equivale ao medíocre e precisa deixar de ser mediano para tornar-se fascinante, ou seja, que cumpra seu papel social e torne-se útil à sociedade. Desse modo, os “hábitos” que o enunciador propõe funcionam como disciplinas que, como expõe Foucault (2010, p. 199), “funcionam cada vez mais como técnicas fabricando indivíduos úteis”. Tais práticas buscam, por um lado, objetivar os sujeitos professores com o objetivo de torná-los eficazes (faz do professor um objeto) e, por outro, o subjetiva, produz modos de subjetivação que pretende levar a mudanças de comportamento e a identificação com a posição-sujeito professor fascinante.

Vamos à descrição dos “hábitos” propostos por Cury (2003). Elaboramos um quadro, com o objetivo de facilitar a visualização dos hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes, conforme descritos pelo enunciador. Nesse quadro, buscamos também descrever algumas relações interdiscursivas que os enunciados estabelecem com outras teorias, pois embora o enunciador afirme que “as teorias não funcionam mais” (CURY, 2003, p. 16), ele se utiliza de várias teorias para desenvolver sua proposta que tem a pretensão de ser inovadora.

Quadro 1

	Bons professores	Professores fascinantes	Relações interdiscursivas
1	“Bons professores são eloquentes” (p. 57)	“Professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente” (p.57) “Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver os pensamentos, administrar as emoções, ser líder de si mesmo, trabalhar perdas e frustrações, superar conflitos” (p.57)	Esse e outros “hábitos” propostos por Cury (2003) relacionam diretamente com os princípios da chamada “Psicologia Positiva” ¹⁶ , na qual a base é de que o sucesso e a felicidade podem ser mentalizados e colocados sob domínio do pensamento, seus propagadores visam tornar práticas o que eles chamam de “as leis da mente”, propondo, com isso, uma psicologia pragmática que trabalhe na construção e reforço de determinadas competências individuais buscando assim a excelência. (RÜDIGER, 1996)
2	“Bons professores possuem metodologia” (p. 64) “Bons professores falam com a voz” (p.64)	“Professores fascinantes possuem sensibilidade” (p. 64) “Professores fascinantes falam com os olhos” (p. 64) “Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: auto-estima, estabilidade, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar” (p. 64)	Este hábito se relaciona com uma técnica psicoterápica desenvolvida pela Terapia Cognitiva Comportamental chamada de “treinamento de habilidades sociais”, que tem sido muito utilizada em disciplinas de cursos técnicos ou superiores ligados a gestão de negócios, que buscam oferecer técnicas para o desenvolvimento de certas habilidades, com a pretensão de tornar as pessoas mais sociáveis. É importante destacar que essas propostas começam a surgir com um teste psicológico que diz medir essas habilidades sociais em trabalhadores, estudantes etc., chamado Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (CABALLO, 2006)
3	“Bons professores educam a inteligência lógica”(p. 66) “Bons professores ensinam	“Professores fascinantes educam a emoção” (p. 66) “Professores fascinantes	Relação com a teoria da inteligência emocional de Daniel Goleman (2007), que propõe uma nova forma de

¹⁶ Para mais informações sobre a Psicologia Positiva, além do texto de Rüdiger (1996) é possível acessar o site da Psicologia Positiva no Brasil - <http://www.psicologiapositivabr.com/> - Acesso em 17/06/2013.

	seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo.” (p. 66)	ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser.” (p. 66) “Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: segurança, tolerância, solidariedade, perseverança, proteção contra os estímulos estressantes, inteligência emocional e interpessoal”. (p. 66)	avaliar a inteligência, que não deve mais ser medida por um quociente de inteligência, o famoso teste de QI, e apresenta a Inteligência Emocional (QE) como responsável pelo sucesso ou insucesso de uma pessoa, já que as pessoas, principalmente nos ambientes de trabalho, estão em constante relação com outras pessoas e, por isso, pessoas mais amáveis, gentis, compreensivas, teriam mais condições de serem bem-sucedidas.
4	“Bons professores usam a memória como depósito de informações” (p. 68)	“Professores fascinantes como suporte da arte de pensar” (p. 68) “Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: pensar antes de reagir, expor e não impor as ideias, consciência crítica, capacidade de debater, de questionar, de trabalhar em equipe”. (p. 68)	Este hábito relaciona-se tanto com as propostas do Treinamento das Habilidades Sociais como da Psicologia Positiva.
5	“Bons professores são mestres temporários” (p. 72) “Um bom professor procura os alunos” (p. 72) “Um bom professor é admirado” (p. 72)	“Professores fascinantes são mestres inesquecíveis” (p. 72) “um professor fascinante é procurado por eles” (p. 72) “um professor fascinante é amado” (p. 72) “Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: sabedoria, sensibilidade, afetividade, serenidade, amor pela vida, capacidade de falar ao coração, de influenciar pessoas” (p. 72)	Aparentemente esse “hábito” relaciona-se com dois outros trabalhos de autoajuda, o primeiro <i>A arte de influenciar pessoas</i> de John C. Maxwell (2007), em que o autor fala da obrigatoriedade de todo líder em ter bons relacionamentos e, com isso, influenciar pessoas; o segundo é uma outra obra do próprio Cury, na verdade uma coleção de livros intitulada <i>Análise da Inteligência de Cristo</i> (Cury, 2000), em que o autor se utiliza de narrativas bíblicas para propor, a partir, de exemplos de Jesus, modelos de como protege a mente e os pensamentos, e como trabalhar na mente e inteligência de outras pessoas (discípulos).

6	“Bons professores corrigem comportamentos” (p. 75)	<p>“Professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula” (p. 75)</p> <p>“Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: superação da ansiedade, resolução de crises interpessoais, socialização, proteção emocional, resgate da liderança do eu nos focos de tensão” (p. 75)</p>	Este hábito relaciona-se tantos com as propostas do Treinamento das Habilidades Sociais, como com a Inteligência Emocional de Daniel Goleman, já mencionado.
7	“Bons professores educam para vida” (p. 79)	<p>“Professores fascinantes educam para vida” (p. 79)</p> <p>“Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: solidariedade, superação de conflitos psíquicos e sociais, espírito empreendedor, capacidade de perdoar, de filtrar estímulos estressantes, de escolher, de questionar, de estabelecer metas” (p. 79)</p>	Este último hábito se relaciona com a Psicologia Positiva, mas também se assemelha com algumas teorias pedagógicas que trabalham com a ideia de que a função da escola é preparar os alunos para vida, teorias essas presentes também nos PCNs, em especial no de “linguagem, códigos e suas tecnologias”.

O que observamos nesses enunciados é uma tática discursiva que constrói determinados valores e propõe um modelo ideal de educação e, com isso, um ideal identitário do sujeito professor. O enunciador estabelece práticas disciplinares, ou melhor, autodisciplinares, ao sujeito professor que dão forma a uma identidade docente e buscam posicionar esse sujeito, tornando-o adaptado e homogêneo e isso com base em uma promessa de torná-lo fascinante, o que numa perspectiva foucaultiana configura-se num modo de subjetivação do sujeito. Na verdade, observamos uma proposta de fabricação de professores em série, que tenham autocontrole, sensibilidade, autodisciplina e cumpram seu papel profissional sem reclamar ou fazer reivindicações, veja que o foco é colocado sobre o sujeito professor e sua responsabilidade de “revolucionar a educação”. É colocada nos ombros do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos, pela sua própria carreira, pela transformação social e pela qualidade na educação.

No Quadro 1, tentamos relacionar os hábitos dos professores fascinantes, propostos por Cury (2003), com algumas teorias que, a nosso ver, estão direta ou indiretamente presentes em sua proposta. Observamos que as relações interdiscursivas ocorrem com teorias psicológicas de linha pragmática que trabalham com técnicas de adaptação, autocontrole e

habilidades sociais, que visam estabelecer programas, normas práticas para os relacionamentos interpessoais e para a vida como um todo. Estas técnicas são as bases de vários livros de autoajuda, principalmente aqueles voltados ao sucesso profissional e ao empreendedorismo. Embora tenhamos tentado definir quais técnicas aparecem em cada hábito, na verdade, elas se misturam de forma generalizada em todos eles, propondo pedagogias de adaptação e controle das emoções e da mente.

No primeiro hábito listado, o sujeito enunciator fala que “bons professores são eloqüentes” e continua “bons professores têm uma boa cultura acadêmica e transmitem com segurança e eloqüência as informações em sala de aula” (CURY, 2003, p. 57). Essa visão de que o professor precisa ser eloqüente é fruto de uma representação social que se tem do sujeito professor, como aquele que possui total domínio de um determinado conhecimento e sabe transmiti-lo de forma que seus alunos compreendam.

O enunciator de tal discurso, entretanto, diz que não basta ao professor ser eloqüente, o professor precisa “conhecer o funcionamento da mente dos seus alunos para educar melhor” (CURY, 2003, p. 57), isso implica que esse professor precisa levar aos seus alunos informações e transmiti-las como experiência de vida. O enunciator observa que é preciso ensinar aos alunos aquilo que lhes seja útil para vida, é preciso ensiná-los a selecionar as informações, pois no mundo em que eles (alunos) vivem há um acúmulo de informações que chegam com muita velocidade e produzem nos alunos o que Cury chama de síndrome do pensamento acelerado (SPA). Nesse sentido, os professores fascinantes seriam aqueles capazes de gerenciar o seu próprio pensamento e ensinar seus alunos a fazerem o mesmo para que tenham qualidade de vida e saibam utilizar a inteligência. Essa ideia de gerenciar os pensamentos que, de certa forma, implica em autocontrole da mente, se relaciona diretamente com os ensinamentos e práticas da Psicologia Positiva, como podemos observar no seguinte enunciado de um de seus defensores: “o segredo do sucesso, da realização e da consecução dos objetivos da vida de todos os homens do mundo reside na descoberta do poder miraculoso do pensamento” (MURPHY, 1996, p. 52 *apud* RÜDIGER, 1996, p. 88).

Woodward (2008, p. 17) ao fazer menção dos sistemas de representação expõe que: “a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”. Nesse sentido, observamos o enunciator do discurso de *Pais brilhantes, professores fascinantes* utilizando de representações sociais sobre o sujeito professor numa relação do ele que é ser “bom

professor” e do que poderá se tornar “professor fascinante”, baseando-se numa representação da identidade ideal, do sujeito bem sucedido e feliz, propagada pelo marketing.

No segundo hábito, o enunciador propõe que o professor fascinante possua sensibilidade, isso implica que o professor fascinante deve seguir as seguintes orientações: “fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos” (CURY, 2003, p. 64). A força dos verbos no imperativo iniciando as orações: “fale”, “mude”, estão presentes em vários momentos da obra, é a (re)produção de um discurso de imposição, anunciado por alguém que se diz detentor da verdade sobre o outro, e por isso se sente autorizado para orientar esse outro, mediante as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores, o sujeito-enunciador que ocupa a posição-sujeito do saber científico, e a posição-sujeito professor, perdido na sua função de educar (posições-sujeito marcadas pelo próprio enunciador como vimos anteriormente).

O sujeito-enunciador sente-se autorizado a propor aos seus leitores certas disciplinas: “fale com uma voz que expresse emoção”; “Mude a tonalidade enquanto fala”, tais expressões mostram um poder disciplinar, que se utiliza de diferentes técnicas para individualizar os sujeitos e prendê-lo a determinadas normas de conduta. Tais disciplinas configuram-se modos de subjetivação do sujeito professor, que podem ou não aderirem a tal discurso.

A descrição desse segundo hábito se encerra com as seguintes palavras:

Os educadores, apesar das suas dificuldades, **são insubstituíveis**, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos (CURY, 2003, p. 65, grifos nossos).

Com a expressão “são insubstituíveis” observamos que o enunciador utiliza-se de um jogo discursivo que impõe e ao mesmo tempo busca “valorizar” seus leitores, tentando convencê-los que o que ele (o enunciador) faz o que faz por preocupar-se com o leitor que precisa de sua ajuda – evidências de um poder pastoral.

Observamos na descrição desse hábito princípios presentes nos treinamentos de habilidades sociais, desenvolvidos nas terapias Cognitivas Comportamentais, em especial, quando o enunciador propõe determinadas disciplinas a respeito do uso e tonalidade da voz que o professor fascinante deve observar e, também, quando enuncia que “a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”. Assim, o

enunciador determina que os professores devem, não apenas cultivar as habilidades sociais em seus relacionamentos, mas também ensinar aos seus alunos a colocarem em prática. Desse modo, o professor subjetivado, adaptado, torna-se um agente que busca subjetivar por meio de disciplinas outros sujeitos (alunos). Logo, observamos relações de poder, que numa perspectiva foucaultiana se realiza por meio de diferentes táticas e estratégias, sempre pensado nas articulações com os saberes envolvidos. Sendo assim, o enunciador de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, que ocupa um lugar de saber, pretende determinar aos sujeitos professores sobre sua atuação profissional, que, por outro lado, estão envolvidos numa relação de poder com seus alunos e assim deve ensiná-los a desenvolver as práticas propostas, verdadeiras disciplinas que buscam fabricar sujeitos dóceis e úteis.

A proposta do terceiro hábito é apresentada por Cury (2003, p. 66) da seguinte forma: “Bons professores educam a inteligência lógica, professores fascinantes educam a emoção”. Observamos uma relação direta com a teoria desenvolvida por Goleman (2007), conhecida como *Inteligência Emocional*, em que seu criador afirma que o controle das emoções contribui de forma determinante para o desenvolvimento da inteligência das pessoas. Sendo assim, a proposta de Cury (2003) estabelece um diálogo com essa teoria, já que, segundo ele, o professor fascinante precisa “educar a emoção”:

Eduque a emoção com inteligência. E o que é educar com inteligência? É estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor de sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com contradições da vida. (CURY, 2003, p. 66).

Novamente observamos um verbo no imperativo iniciando uma oração, “eduque”, mostrando que o que se diz é norma e precisa ser seguida pelos professores leitores se quiserem ser professores fascinantes. Esse hábito determina que o professor não só precisa educar sua própria emoção, mas também ensinar seus alunos a fazerem o mesmo. Dessa forma, observamos um discurso que busca disciplinar, moldar, influenciar sujeitos (professores) que disciplinarão, moldarão, influenciarão outros sujeitos (alunos). Podemos então dizer que esse discurso funciona como uma espécie de evangelização, em que um sujeito (missionário, conhecedor da verdade) leva a mensagem de salvação a um grupo de sujeitos (perdidos) e os prepara para se tornarem missionários dessa mensagem e assim levarem-na a outros sujeitos. Nesse sentido, notamos o que Foucault (2011) apresenta como micropoderes, presentes nas relações entre professores e alunos, que visam disciplinar, controlar, manipular. Controle que observamos nas orientações de Cury (2003, p. 66) aos

professores sobre o que é educar as emoções: “é estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor de sua história [...]”.

O quarto hábito proposto por Cury (2003, p. 68) para um professor torna-se fascinante é assim anunciado: “bons professores usam a memória como depósito de informações, professores fascinantes usam-na como suporte da arte de pensar”. Baseado no princípio da Psicologia Positiva que sugere o controle e o uso da mente e do pensamento como ferramentas para que se alcancem os objetivos, o enunciador propõe aos sujeitos professores que queiram se tornar fascinantes que desenvolvam suas mentes, tornando-as criativas e se tornem pensadores e não apenas repetidores. Segundo Cury (2003, p. 68), esse hábito irá contribuir para que os professores fascinantes desenvolvam as seguintes ações: “pensar antes de agir”, autocontrole das ações; “expor e não impor as ideias”, melhorando as relações interpessoais por meio de controle do pensamento e assim, desenvolvendo suas habilidades sociais; o enunciador fala ainda que tal hábito dos professores irá desenvolver a “consciência crítica, capacidade de debater, de questionar, de trabalhar em equipe.” (CURY, 2003, p. 68).

Observamos na descrição desse hábito e no todo da obra de forma geral, em especial em enunciados como: “pensar antes de agir”; “expor e não impor as ideias”; etc., uma correlação com que Foucault (2010a) apresenta como o arranjo *Panopticon*. O *Panopticon* é observado por Foucault ao estudar as origens da medicina clínica e a arquitetura hospitalar no século XVIII, o princípio é de uma construção em anel com uma torre ao centro que permite a observação total dos corpos sem que o vigia pudesse ser visto, causando o efeito de autovigilância, já que o preso ou paciente nunca sabia se estava ou não sendo vigiado. Na contemporaneidade existem vários outros métodos de vigilância dos corpos, entre eles as câmeras espalhadas pelos mais diversos lugares, sejam públicos ou privados. Nessa perspectiva, a autoajuda funcionaria como um sistema de autodisciplina, com o mesmo princípio do *Panopticon*, em que o sujeito tem que autovigia-se, pois caso contrário será punido, e essa punição, no discurso de autoajuda em análise, é que o sujeito não alcançará seu objetivo de torna-se um professor fascinante, e não revolucionará educação e será responsável por um futuro incerto de seus alunos. É uma autodisciplina que se baseia em autopunição, sendo assim, o sujeito é vigiado por sua consciência.

O anúncio do quinto hábito parece mais uma tentativa de valorização do possível professor fascinante que a descrição de ações a serem desenvolvida por este: “bons professores são mestres temporários, professores fascinantes são mestres inesquecíveis”, e o enunciador continua: “um bom professor procura os alunos, um professor fascinante é procurado por eles. Um bom professor é admirado um professor fascinante é amado” (CURY,

2003, p. 2003). Mas o que significa ser um mestre inesquecível? Cury (2003) utiliza a figura de Jesus Cristo como modelo, exemplo de mestre inesquecível, e ele “se tornou mestre inesquecível não por atos sobrenaturais, mas porque arejou o anfiteatro da mente humana com habilidade ímpar. Nunca alguém tão grande se fez tão pequeno para tornar grandes os pequenos” (CURY, 2003, p. 73). Esse diálogo com o discurso bíblico e religioso cristão, em que aponta Cristo como exemplo de mestre, associando a figura de Cristo a do professor, pode produzir alguns efeitos de sentidos. Primeiro produz o efeito de sentido de persistência, de luta, de submissão a uma vontade maior, já que Cristo, sendo filho de Deus e, portanto, “grande”, poderoso, foi obediente aos mandamentos e ensinamentos de Deus a ponto de oferecer a sua própria vida a favor dos mortais. Logo, o professor também deve ser obediente e submisso a uma vontade maior (ao sistema), a exemplo de Cristo, que docilmente foi oferecido em sacrifício por amor ao próximo. Portanto, essa relação interdiscursiva instaurada pretende docilizar os corpos dos sujeitos professores, tornando-os obedientes e amáveis e úteis ao mercado de trabalho, já que como trabalhadores estão envolvidos em uma relação de produção.

A proposta do sexto hábito é apresentada da seguinte forma: “bons professores corrigem comportamentos, professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula”. Cury (2003) propõe técnicas de autocontrole emocional e de solução de conflitos. A técnica de solução de conflitos é muito presente nos cursos de relações interpessoais desenvolvidos por empresas e fazem parte do treinamento de habilidades sociais. O enunciador utiliza-se de tal técnica numa aplicação ao ambiente escolar:

[...] diante de qualquer atrito, ofensa ou crise entre os alunos ou dos alunos com o professor, a melhor resposta é não dar resposta alguma. Nos primeiros trinta segundos em que estamos tensos, cometemos nossos piores erros, nossas piores atrocidades. No calor da tensão, seja amigo do silêncio, respire fundo. (CURY, 2003, p. 76).

[...] Encante sua classe com gestos inesperados. Surpreenda seus alunos. Assim você irá resolver conflitos em sala de aula. Como? Leve-os a pensar, a mergulhar dentro de si mesmos, a se confrontar consigo mesmos. Não é uma tarefa fácil, mas é possível. (CURY, 2003, p. 76).

Vimos nos dois enunciados uma tentativa do enunciador em ensinar aos professores certos procedimentos diante dos conflitos. No primeiro enunciado ele deixa claro o que espera de um professor fascinante diante de um conflito: o silêncio, e explica os motivos: “os primeiros trinta segundos em que estamos tensos, cometemos nossos piores erros, nossas

piores atrocidades”. O enunciador propõe que o sujeito professor tenha autocontrole emocional diante dos conflitos, o que implica em resistir ao enfrentamento. No segundo enunciado, o que o enunciador espera do professor fascinante é que este “Encante sua classe com gestos inesperados. Surpreenda seus alunos”. Ele utiliza-se novamente de verbos no imperativo, mas verbos que não expressão muita clareza, o que seria encantar os alunos? Ou surpreendê-los? O enunciador responde estas questões da seguinte forma: “leve-os a pensar, a mergulhar dentro de si mesmos, a se confrontar consigo mesmos”. Embora seja uma resposta muito evasiva, revela que o enunciador espera que o professor fascinante trabalhe em seus alunos o autocontrole emocional e os ensine a resolver conflitos. Esse professor é quase um mago, um ser com uma força superior e interior capaz de fazer coisas surpreendentes. Assim como no quarto hábito, há novamente, o princípio da autodisciplina dos corpos, que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos professores que queiram ser fascinantes.

O sétimo e último hábito proposto por Cury (2003, p. 79), “bons professores educam para uma profissão, professores fascinantes educam para vida”, busca mostrar as características surpreendentes do professor fascinante: “professores fascinantes são profissionais revolucionários” e continua, “eles mudam paradigma, transformam o destino de um povo e um sistema social sem armas, tão-somente por prepararem seus alunos para vida através do espetáculo das suas idéias” (CURY, 2003, p. 79). É uma visão romântica da figura do professor observada pelo uso de metáforas para falar da “força” de sua atuação. É um tipo identitário idealizado e impossível de existir, mas que o enunciador diz ser possível buscando trabalhar nas crenças de seus leitores, para que tendo fé alcancem tal status de professor perfeito, fascinante, extraordinário, mago da educação.

Esse tipo identitário idealizado aparece no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* mediante as condições de produção em que se realiza, pois como aponta Pêcheux (1997b) são as condições de produção que possibilitam a realização de discursos. Sendo assim, na contemporaneidade, a figura do sujeito bem sucedido tornou-se o ideal identitário a ser buscado almejado pelos sujeitos, que diante das influências do capitalismo e de um mercado de trabalho que exige qualificação, capacitação e competências de seus trabalhadores, cria certas “identidades” idealizadas que devem ser perseguidas pelos trabalhadores se quiserem se manter no mercado de trabalho, tendo como aliada a literatura de autoajuda, que promete ensinar o caminho para chegar a esse tipo idealizado de sujeito profissional, mas que na verdade funciona como uma prática disciplinar que visa docilizar os corpos e torná-los úteis ao mercado.

Pela descrição desses enunciados, que o enunciador chama de hábitos, observamos um discurso que propõe determinadas práticas/técnicas baseadas em teorias psicológicas pragmáticas, que se configuram em disciplinas que engendram um conjunto de procedimentos desejáveis a prática profissional dos sujeitos professores que marca uma identidade idealizada para esses sujeitos. Em termos foucaultianos, há um discurso marcado por um poder disciplinar, que se apresenta como um poder pastoral, determinado pelas posições-sujeito dos interlocutores, marcadas pelo próprio sujeito que enuncia, a do enunciador detentor de um saber científico, psiquiatra e pesquisador da psicologia e, a do leitor, professor perdido em sua atuação profissional. Esse enunciador, que se autodenomina detentor da verdade sobre o sujeito professor, propõe-lhe disciplinas que, por um lado, podem objetivar o sujeito professor buscando torná-lo um corpo dócil e útil e, por outro, essas disciplinas podem indicar modos de subjetivação do sujeito professor, que trabalham para a constituição de um sujeito preso a uma identidade que lhe é conferida como própria: a de professor fascinante. A identidade de professor fascinante, nesse discurso de autoajuda, está vinculada à sua utilidade e ao seu desempenho profissional.

O sujeito professor é convocado a ser vigiado pela própria consciência e pela disciplinarização do corpo a fim de atender as exigências definidas pelo mercado de trabalho e pela própria sociedade, a partir das representações que se têm sobre o profissional professor. Nesse sentido, é importante retomarmos as palavras de Pêcheux (2009, p. 146), quando expõe que “é ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado francês, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc.”. Dessa forma, inferimos que o sujeito professor é marcado por uma ideologia que diz que o professor é aquele sujeito dedicado, atencioso, que deve possuir habilidades nos relacionamentos com alunos, possuir eloquência, e outros atributos, marcados pela ideologia e presentes na descrição dos hábitos dos professores fascinantes do discurso de autoajuda em análise. Isso implica que tal discurso se filia a ideologia dominante para reafirmar o ideal de professor, trabalhando disciplinas que moldem sua atuação, tonando-o dócil, um sujeito que não reivindica, não reclama, pois no capitalismo os bons profissionais são o que produzem independente das condições de trabalho.

Na sequência dos capítulos, Cury (2003) apresenta o que ele chama de “sete pecados capitais dos educadores”. São eles:

1. Corrigir publicamente.
2. Expressar autoridade com agressividade.

3. Ser excessivamente crítico: obstruir a infância da criança.
4. Punir quando estiver irado e colocar limites sem dar explicações.
5. Ser impaciente e desistir de educar.
6. Não cumprir com a palavra.
7. Destruir a esperança e os sonhos. (CURY, 2003, p. 83-102).

Nesse capítulo, o enunciador utiliza o vocábulo “educador” para referir-se a pais e a professores e, como já mencionamos, mistura as atuações de ambos. Aqui, especificamente, o enunciador lista os erros que podem ser cometidos (denominado de pecados) pelos pais e professores enquanto educadores. Isso nos faz pensar até que ponto o enunciador atribui certas características paternas aos professores, o que marcaria de certa forma um lugar de identificação para esse sujeito professor fascinante que o enunciador propõe.

A expressão “sete pecados capitais” tem sua origem no Cristianismo Católico e corresponde aos sete pecados que seriam os líderes, os “cabeças” dos demais pecados, ou seja, originariam os outros pecados. Cury (2003), ao tomar emprestada esta expressão do Cristianismo Católico, estabelece uma relação interdiscursiva com esse discurso religioso. Nesse sentido, e a partir da significação dos sete pecados capitais como aqueles que dão origem aos demais pecados, ao falar dos sete pecados capitais dos educadores, o enunciador de tal discurso os apresenta como originadores de outros pecados (erros) que os educadores poderão cometer caso não se autovigiem e evitem esses erros. Desse modo, tais pecados devem ser evitados para que não sejam generalizados e se criem outros e outros erros (pecados) no meio educacional.

Pecado corresponde a uma transgressão, portanto, ao utilizar esse vocábulo, alguns efeitos de sentidos podem ser produzidos nos leitores, pois podem acessar uma memória discursiva por meio da interdiscursividade que ocorre com o discurso religioso, um discurso que como propõe Foucault (2009, p. 22) faz parte dos

[...] discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer”.

Para Foucault (2009) o discurso religioso se insere em um grupo de discursos que possuem certa estabilidade e se repetem e se reformulam em outros discursos, permitindo a construção de novos discursos a partir de um discurso primeiro. Esse processo faz parte do que Foucault (2009) aponta como procedimentos internos de controle do discurso

denominado “comentário”. O comentário, embora não seja uma repetição pura do discurso primeiro e permita certa reatualização deste, “não teria outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2009, p. 25). Desse modo, ao utilizar o vocábulo “pecado” em seu texto, Cury (2003) retoma o sentido primeiro deste termo, acessando uma memória discursiva de significações em seus leitores que podem levá-los, numa relação interdiscursiva com o discurso religioso (já que vivemos em uma sociedade judaico-cristã, em que o pecado é uma ofensa à própria divindade e por isso precisa ser cessado ou punido), a produção de um sentido de punição pelo erro.

Dessa maneira, ao utilizar a palavra pecado para descrever os erros que devem ser evitados pelos educadores, o enunciador estabelece um discurso de punição caso o leitor (fiel) venha a cometer tais erros. No caso específico dos professores e pais que cometerem tais “pecados”, serão punidos, e essa punição implica na responsabilização pelo insucesso e por um futuro desastroso de seus alunos e/ou filhos. O discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* é um discurso que se utiliza da intimidação para convencer seus leitores a colocarem em ação sua proposta de atuação para pais e professores.

Pensando especificamente na descrição que o enunciador faz do que ele chama de “sete pecados capitais dos educadores”, notamos que, embora, apenas na descrição do sexto “pecado” apareça o advérbio de negação, todos demais pecados também cabem tal advérbio: “não corrigirás publicamente”; “não expressarás autoridade com agressividade”; e assim por diante, fazendo assim uma relação direta com os dez mandamentos bíblicos. Entretanto, o enunciador faz uma escolha na sequência enunciativa que permite amenizar um excesso de autoridade. Mas observamos que esse efeito de norma, mandamento é adquirido a medida que se vai enunciando, revelando um discurso coercitivo, atrelado por uma relação de saber e poder, marcados não somente pelas posições sujeitos determinadas, mas também pela interdiscursividade apresentada com o discurso religioso e científico (SILVA, 2010).

O numeral 7 (sete) é comum em livros de autoajuda e, na obra em análise, ele se repete em 3 dos título de capítulos: “sete hábitos dos bons pais e dos pais brilhantes”; “sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes” e “os sete pecados capitais dos educadores”. A força desse numeral implica primeiramente numa relação com o discurso religioso, a ideia de o sete ser um número perfeito, o número que completa um ciclo, assim como os sete pecados capitais propostos pelo cristianismo católico, além, é claro, a relação com os sete dias da semana, o que sugere, como aponta Silva (2010), que os hábitos dos pais brilhantes e/ou dos professores fascinantes, bem como os sete pecados capitais dos

educadores, são coisas que precisam ser praticadas ou evitadas diariamente, sete dias da semana, sem descanso, sem folga. Algo que é inerente ao sujeito, como o próprio nome já diz, um hábito, como escovar os dentes, ou seja, a prática sugerida pelo enunciador aos pais e professores deve ser ações cotidianas, que são praticadas sem se perceber, pois lhe é comum engendrado em sua *personalidade*.

Na sequência dos capítulos Cury (2003) apresenta o que ele chama de “A escola dos nossos sonhos”. Nesse capítulo, após expor os hábitos dos pais brilhantes e dos professores fascinantes e mostrar os pecados capitais dos educadores, o enunciador propõe “dez ferramentas ou técnicas psicopedagógicas” (CURY, 2003, p. 119) que fazem parte do que ele chama de “Projeto escola da vida”. Projeto esse apresentado da seguinte forma:

Muitos educadores no mundo todo dizem que não há nada de novo na educação. **Creio que aqui será apresentado algo novo e impactante.** Essas técnicas contribuem para **mudarmos para sempre a educação.** Elas constituem o projeto escola da vida e podem gerar a educação dos nossos sonhos. Podem promover o sonho do construtivismo de Piaget, da arte de pensar de Vigotsky, das inteligências múltiplas de Gardner, da inteligência emocional de Goleman. (CURY, 2003, p. 119, grifos nossos).

O enunciador nesse recorte se coloca como anunciador de algo “novo e impactante”, ou seja, ele tem a ilusão de que o que está dizendo é único, inovador, embora o que temos visto até o momento e poderemos ver também na lista dessas dez ferramentas que propõe no que ele chama de projeto escola da vida, é um atravessamento interdiscursivo em seu discurso. Fazendo-nos assim retomar a teoria dos esquecimentos proposta por Pêcheux (2009) em especial o esquecimento nº 1, aquele inconsciente e produz a ilusão de posse do dizer no sujeito. Embora, especificamente nesse discurso de autoajuda pronunciado por Cury (2003), essa reivindicação de estar apresentando algo novo, parece-nos mais uma estratégia de marketing do que um esquecimento como apresenta Pêcheux (2009).

O enunciador tem a pretensão de estar apresentando algo inovador que, segundo ele, permitirá a promoção do “sonho do construtivismo de Piaget, da arte de pensar de Vigotsky, das inteligências múltiplas de Gardner, da inteligência emocional de Goleman” (CURY, 2003, p. 119), produzindo um efeito de sentido de que o enunciador é superior a esses teóricos, eles sonharam e Cury irá colocar em prática esse sonho. Ele retoma esses teóricos que na sua maioria são estudados pelos professores em sua formação acadêmica, meio como afirmando que o que esses professores aprenderam com esses teóricos não tem muito valor sem aquilo

que o enunciador tenta ensinar e, portanto, se seus leitores quiserem mesmo revolucionar a educação, precisam colocar em prática os seus ensinamentos.

Na sequência dos enunciados, o enunciador afirma:

As técnicas não envolverão mudanças no ambiente físico e no material didático adotado, mas no ambiente social e psíquico dos alunos e dos professores. A aplicação dessas técnicas na escola depende do material humano: do treinamento dos professores e da mudança da cultura educacional (CURY, 2003, p. 119).

Observamos que as mudanças que o enunciador sugere não são no espaço físico das escolas, nem no material didático, nem no currículo, nem nas condições de trabalho e salário dos professores, mas nas relações sociais entre alunos e professores. O enunciador observa que a aplicação de tal técnica depende exclusivamente do sujeito professor de adaptar-se por meio de treinamento. Nesse sentido, e conforme essa proposta, a questão do sucesso ou fracasso escolar é sempre de responsabilidade do professor. Portanto, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* propõe técnicas de adaptação e automodelagem de professores, que funcionam como mecanismos disciplinares, que pretende prender o sujeito a uma prática discursiva que implica em ações descritas no que seu enunciador chama de hábitos dos professores fascinantes.

Listamos a seguir as técnicas e ferramentas que Cury (2003) propõe aos professores por meio do que ele chama de “projeto escola da vida”:

1. Música ambiente em sala de aula

Objetivos desta técnica: desacelerar o pensamento, aliviar a ansiedade, melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender, educar a emoção. (CURY, 2003, p. 120).

2. Sentar em círculo ou em U

Objetivos desta técnica: desenvolver a segurança, promover a concentração, diminuir conflitos em sala de aula, diminuir conversas paralelas. (CURY, 2003, p. 123).

3. Exposição interrogada: a arte da interrogação

Objetivos desta técnica: aliviar a SPA, reacender a motivação, desenvolver o questionamento, enriquecer a interpretação de textos e enunciados, abrir as janelas da inteligência. (CURY, 2003, p. 126).

4. Exposição dialogada: a arte da pergunta

Objetivos desta técnica: desenvolver a consciência crítica, promover o debate de ideias, estimular a educação participativa, superar a insegurança debelar a timidez, melhorar a concentração. (CURY, 2003, p. 179).

5. Ser um contador de histórias

Objetivos desta técnica: desenvolver criatividade, educar a emoção, estimular a sabedoria, expandir a capacidade de solução em situações de tensão, enriquecer a socialização. (CURY, 2003, p. 132).

6. Humanizar o conhecimento

Objetivos desta técnica: estimular a ousadia, promover a perspicácia, cultivar a criatividade, incentivar a sabedoria, expandir a capacidade crítica, formar pensadores. (CURY, 2003, p. 135).

7. Humanizar o professor: cruzar sua história

Objetivos desta técnica: desenvolver a socialização, estimular a afetividade, construir ponte produtiva nas relações sociais, estimular a sabedoria, superar conflitos, valorizar o “ser”. (CURY, 2003, p. 138).

8. Educar a auto-estima: elogiar antes de criticar

Objetivos desta técnica: educar a emoção e a auto-estima, vacinar contra a discriminação, promover a solidariedade, resolver conflitos em sala de aula, filtrar estímulos estressantes, trabalhar perdas e frustrações. (CURY, 2003, p. 143).

9. Gerenciar os pensamentos e as emoções

Objetivos desta técnica: resgatar a liderança do eu, resolver a SPA, prevenir a segurança, desenvolver espírito empreendedor, proteger a emoção nos focos de tensão. (CURY, 2003, p. 147).

10. Participar de projetos sociais

Objetivos desta técnica: desenvolver a responsabilidade social, promover a cidadania, cultivar a solidariedade, expandir a capacidade de trabalhar em equipe, trabalhar temas transversais: a educação ara a saúde, para a paz, para os direitos. (CURY, 2003, p. 151).

Muitas dessas “técnicas” apresentadas por Cury (2003) já são utilizadas há muito tempo por professores no cotidiano de suas em suas aulas, e o enunciador as apresenta em seu livro como algo inovador, revolucionário. Na verdade, observamos no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* um dizer que anuncia uma proposta inovadora, mas o que apresenta é um discurso que dialoga (e se constitui) com outros discursos, seja com teorias psicológicas e/ou da inteligência, como Psicologia Positiva e a inteligência emocional, seja com o discurso religioso cristão ou mesmo com práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula, ou ainda semelhanças com práticas pedagógicas apresentadas nos discursos institucionais sobre educação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse sentido, a proposta apresentada por Cury (2003) de regular, disciplinar, normatizar o trabalho docente se assemelha às propostas encontradas nos PCNs. Por isso propomos aqui apresentar alguns enunciados presentes nos PCNs, mas especificamente os PCNs de Ensino Médio – Linguagem, códigos e suas tecnologias, como forma de exemplificar as aproximações entre os dois discursos, o de autoajuda e dos PCNs.

Sobre a competência e habilidades dos professores que os PCNs – linguagem, códigos e suas tecnologias apresentam, é importante destacar que este recorre ao nome de Philippe Perrenoud, teórico que trabalha com profissionalização docente, como forma de legitimar o que será dito.

Philippe Perrenoud, um dos principais teóricos do desenvolvimento das matrizes de competências e habilidades na escola, sustenta a tese de que **o professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver algumas competências que terão reflexo direto no trabalho com os alunos**. Enumeramos e comentamos, a seguir, as dez competências para ensinar propostas por ele (2000). (BRASIL, 1999, p. 86, grifos nossos).

O discurso institucional dos PCNs faz menção à proposta de Philippe Perrenoud e afirma que “o professor contemporâneo precisa ele mesmo desenvolver alguns competência que terão reflexo direto no trabalho com os alunos”. Nesse sentido, observamos o mesmo discurso de responsabilização do sujeito professor sobre sua carreira, formação e desenvolvimento de competência que encontramos no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Além disso, observamos também que é proposto ao sujeito professor certas competência para ensinar, listando dez que devem ser desenvolvidas por ele para um melhor desempenho de sua função. São procedimentos desejáveis ao professor o que também Cury (2003), propõe, ao falar dos sete hábitos dos professores fascinantes.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua. (BRASIL, 1999, p. 86-90).

Ao mencionar e propor as dez competências para ensinar apresentadas por Philippe Perrenoud, os PCNs instituem uma forma de atuação docente, que supostamente é eficaz e é apresentada como verdadeira. Nesse sentido, assim como no discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, busca-se posicionar o sujeito professor em um lugar fixo e controlável, que lhe é atribuído como comum e lhe exige certas características que devem ser buscadas e utilizadas na sua prática docente.

Se deseja de fato desenvolver em seus alunos competências e habilidades que possibilitem um progressivo domínio dos recursos que a língua portuguesa oferece, o professor deve atentar **para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas que vêm norteando a educação brasileira**. Para tanto, é preciso que invista com rigor em sua formação geral e específica, consciente de que o profissional em serviço precisa estar em constante capacitação. Esse parece ser o melhor caminho para a construção de sua identidade no ofício docente (BRASIL, 1999, p. 90, grifos nossos).

O que observamos nesse enunciado é que, para os PCNs, o professor que não se filiar às orientações propostas com base em novos paradigmas e, portanto, atuais, não conseguirá desenvolver seu trabalho, e os mais prejudicados serão seus alunos. É um discurso que responsabiliza o professor por sua formação continuada, mesmo que não lhe seja dada condições para isso. E ainda afirma que “esse parece ser o melhor caminho para construção de sua identidade no ofício docente”. Desse modo, o discurso presente nos PCNs também se assemelha ao discurso de autoajuda em análise por propor ao sujeito professor a adaptação a determinadas normas e procedimentos que se tornem comum de se identificar enquanto docente.

Notamos que ambos os discursos, o institucional e o de autoajuda, responsabilizam o professor pela boa formação dos alunos, não implicando nisso as questões que envolvem a educação, sejam sociais, históricas ou políticas. Desse forma, como apresenta Silva (2010), há, tanto num discurso como no outro, uma proposta de construção identitária do sujeito professor que é idealizado, que se aperfeiçoa constantemente e possuidor de certas habilidades, semelhante a um super-herói, que com sua dedicação e com o desenvolvimento das técnicas e competências apresentadas nesses discursos poderá salvar a educação e revolucioná-la.

Podemos dizer que o discurso de autoajuda da obra em análise, em certo momento, se não se filia, pelo menos transita por uma formação discursiva institucional pedagógica sobre o perfil do sujeito professor, aqui exemplificada por enunciados retirados dos PCNs de Ensino Médio – Linguagem, códigos e suas tecnologias, buscando determinar o perfil dos sujeitos que atuam na docência, sem respeitar suas singularidades e deixando de lado suas heterogeneidades. Nesse sentido, diante das condições de produção desse discurso, parece-nos que a autoajuda se alia ao Estado como agente do poder pastoral/disciplinar com objetivo de controlar e moldar as práticas docentes.

A análise dos enunciados do discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes*, nos permite verificar que tal discurso funciona tanto como um poder disciplinar

que pretende impor certas disciplinas aos seus leitores, quanto um poder pastoral que reivindica o direito de saber a verdade sobre sua constituição, bem como o caminho para levar seus leitores, professores, a salvar a educação e, assim, ordenar o caos. São práticas que visam moldar e sustentar processos de constituição sobre o sujeito professor, lembrando que os leitores de tal discurso podem ou não se identificar com ele. É um discurso engenhoso que se utiliza de mecanismos linguístico-discursivos para convencer seus leitores de que o que está sendo dito é verdadeiro, e, por meio das relações interdiscursivas com discurso científico/psicológico, religioso e institucional, busca legitimar seu dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos no discurso de autoajuda um dizer sobre o sujeito professor focado no individualismo, que é uma das marcas da contemporaneidade. O capitalismo se apropria dessa visão individualista do homem, promovendo a expansão do trabalho assalariado. Nessa nova forma de trabalho, o indivíduo torna-se responsável pelo seu sucesso. A burguesia em expansão torna-se modelo de que através do trabalho se conquista o que se almeja. O capitalismo propaga como norma as exceções, anunciando que, a exemplo de camelôs que se tornaram empresários e de empregadas domésticas que se tornaram ministras, todos podem conseguir sucesso se se esforçarem, ou seja, o homem deve fazer por si. O sucesso passa a ser uma marca do capitalismo. A figura do homem/mulher bem sucedido(a) funciona, na contemporaneidade, como ideal identitário, um tipo de identidade *prêt-à-porter*. Nesse discurso do sucesso, o indivíduo precisa se dedicar para ser o melhor a fim de alcançar esse status do “bem sucedido”. Sendo assim, o sujeito professor, de modo semelhante a outros sujeitos trabalhadores, precisa obter competências no desenvolvimento de sua profissão, entrando em cena a autoajuda que lhe promete mostrar o caminho para o sucesso. O sujeito professor pode sentir-se impelido a buscar essa identidade *prêt-à-porter*: o discurso de autoajuda, com seu viés utilitarista e pragmático de garantia do sucesso, funciona a partir do desejo e da crença dos indivíduos.

Retomamos, assim, teoricamente as noções de Pêcheux (2009), quando este apresenta que o sujeito se constitui a partir da formação discursiva que o domina. Desse modo, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* é constituído por uma interdiscursividade com discursos outros, os quais se destacam: o religioso, o científico e o econômico capitalista, além do discurso institucional do MEC a respeito do perfil do professor, como podemos observar na descrição de alguns enunciados dos PCNs. Esses interdiscursos, portanto, produzem assim sentidos e discursos. Sentidos que vão desde a intimidação pelo discurso religioso, passando pelo regime de verdade do discurso científico e dos manuais institucionais, numa perspectiva capitalista sobre sucesso que revela assim, aquilo que o determina, enquanto discurso de autoajuda.

Sendo assim, o discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* numa configuração social e histórica (pensando na atualidade) produz subjetividades e visa construir verdades para e sobre o sujeito professor leitor, que se configura interlocutor de tal discurso,

lembrando que o sujeito-leitor pode ou não se identificar com esse discurso, como vimos em Pêcheux (2009), ao discutir sobre as modalidades de tomadas de posição.

O enunciador do discurso de autoajuda propõe ao seu interlocutor um lugar de constituição do sujeito professor de tipo idealizado, uma espécie de super-herói docente que irá revolucionar a educação para sempre. É um discurso que se utiliza de um poder disciplinar e de um poder pastoral para propor práticas disciplinares de automodelagem aos sujeitos professores com o fim de tornarem-se “professores fascinantes”. Essas disciplinas propostas pelo enunciador podem configurar-se em modos de subjetivação do sujeito professor que podem ou não aderir a tal discurso.

Observamos um discurso que visa normatizar, caracterizar e homogeneizar discursos e práticas docentes. É um discurso que culpabiliza o professor pelo seu insucesso profissional e o responsabiliza pelo futuro de seus alunos e da educação como um todo, e deixa de lado todo um contexto sócio-histórico e, por que não dizer, político, que envolve a educação no Brasil. Nesse sentido, esse discurso é um discurso perverso, que além de culpabilizar os professores pelo insucesso profissional e pelo futuro de seus alunos, é um discurso construído a partir de um suposto desejo dos seus interlocutores do “querer ser”, portanto, é um discurso que se realiza pela falta.

Diante da proposta de constituição do sujeito professor apresentada pelo discurso de autoajuda de *Pais brilhantes, professores fascinantes* só temos a dizer que concordamos com Foucault (1995, p. 239) quando afirma que “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”. Já que o discurso de autoajuda parece aliar-se ao Estado promovendo um silenciamento da categoria de professores, pois esse é responsabilizado pelos problemas na educação ao mesmo tempo em que é individualizado para que se distancie cada vez mais da coletividade e, portanto, proteste menos, reivindique menos.

É preciso respeitar as singularidades dos sujeitos professores. Nesse sentido, a proposta de Albuquerque (s/d) aos professores parece fazer mais sentido, pois esse propõe aos professores que pense na atividade de ensinar como autotransformação, mutação diária, que considere sua própria subjetividade, nada fixo e acabado como propõe Cury (2003). Albuquerque (s/d) propõe ainda o “ensinar como a abertura para se deixar afetar pela forças e matérias sociais que convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente para o estranho [...]”. Ao invés de ordenar, caracterizar, homogeneizar, buscar verdades sobre a prática docente, é preciso questionar tais práticas, respeitar as

heterogeneidades e singularidades, desmontar os modelos de subjetividades e as identidades, como as ensinadas nos livros de autoajuda, especialmente a de professor fascinante proposta pelo discurso que analisamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade*.

<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf > disponível em 14/04/2013.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A constituição do sujeito. In: _____. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 87-122.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4ª ed. Coleção Os Pensadores, v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneité montrée et heterogeneité constitutive: elements pour une approche de láutre dans Le discours. In: *DRLAV – Revue de Linguistique*, Paris, nº 26, 1982, p. 91-151.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *A arte da vida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

BRUNELLI, Ana Flora. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

CHAGAS, Arnaldo Toni Souza das. *A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

_____. *O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

CAMPILONGO, Maria Assunta. A noção de sujeito em Michel Foucault. *Educação, Subjetividade e Poder*, Porto Alegre, nº 26, 1999, p. 63-72.

CORTINA, Arnaldo. A literatura de massa na perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n 5. 2011, p. 133-150.

_____. O gênero e o estilo na literatura de autoajuda. In: PAULA, Luciene de; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 219-258.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. *Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

DUARTE, Sirlene. *Práticas de subjetivação e construção identitária: o sujeito no entremeio da auto-ajuda e da ciência*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara. Araraquara, 2008.

_____. Literatura de auto-ajuda: prática contemporânea de subjetivação. In: SANTOS, João Bôsco Cabral dos (org.). Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 245-260.

FERNANDES, Cleudemar A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FONSECA, Márcio Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: _____. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003, p. 22-38.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RAVINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O que são as Luzes? (1984). In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/Michel Foucault – Ditos e Escritos II*. Trad. Eliza Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 335-351.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização (1930). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: standard brasileira*. vol. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 64-148.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. 3ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. *Estudos e Língua(gem)*, Vitória da Conquista, nº 1, 2005, p. 61-67.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 103-133.

HARA, Toni. *Ensaio sobre a singularidade*. São Paulo: Intermeios; Londrina: Kan Editora, 2012.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMAN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra e CAZARIN, Ercília A. (orgs). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9-33.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder (Introdução). In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011, p. VII-XXIII.

MAXWELL, John C. *A arte de influenciar pessoas: sozinho não se chega a lugar algum*. Trad. Omar de Souza. São Paulo: Mundo Cristão, 2007.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Miriani et al. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a, p. 311-319.

_____. Análise automática do discurso (AAD 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Miriani et al. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b, p. 61-161.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RÜDIGER, Francisco R. *Literatura de auto-ajuda e individualismo*. Porto Alegre: Ed. da Universidade do Rio Grande do Sul, 1996.

SHINYASHIKI, Roberto T. *Sucesso é ser feliz*. São Paulo: Editora Gente, 1997.

SILVA, Samuel Cavalcante da. Modos de subjetivação e constituição do sujeito professor na literatura de autoajuda. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 14, nº 2, 2010, p.177-192.

SOBRAL, Adail Ubirajara. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

STAFUZZA, Grenissa; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-72.