

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO
PROFESSOR NA MÍDIA: evidências da materialização de
valores sociais



ARARAQUARA – S.P.
2015

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

A (DES)CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO
PROFESSOR NA MÍDIA: evidências da materialização
de valores sociais

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de letras da
Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Bacharel em letras.

**Orientador: Profa. Dra. Marina Célia
Mendonça**

ARARAQUARA – S.P.
2015

Lara, Marina

A (des)construção da imagem do sujeito professor
na mídia: evidências da materialização de valores
sociais / Marina Lara – 2015
58 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

1. Dialogismo. 2. Estilo. 3. Gêneros do discurso. I.
Título.

Aos amados escolhidos por Deus para fazerem de mim quem eu sou: João e Silvia. A vocês minha eterna gratidão, minha admiração, respeito, amor e minha vida em agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, doce Amigo e protetor que possibilita tantas realizações em minha vida, e que, portanto, também possibilitou a realização do meu maior sonho: cursar Letras em uma universidade pública e concluir o curso com sucesso.

À Profa. Dra. Marina Célia Mendonça, por ter acreditado em mim e no meu trabalho, por ter me dado a oportunidade de estudar o tema que aqui foi desenvolvido e pelo qual eu me apaixonei, e por toda dedicação e amizade demonstrada neste período.

Aos meus pais, João Lara e Silvia Lara, por tornarem meus sonhos reais, por fazerem-me acreditar que sou capaz de construir todos os meus pequenos castelos e por fornecerem cada material necessário para essa construção. O caminho foi mais fácil, pois sabia que em algum lugar vocês estavam cuidando de mim. Obrigada pelo colo sempre disponível, pelo ombro sempre amigo, pela compreensão, pelo financiamento e por todo crédito que sempre depositaram em mim. Obrigada por serem os primeiros que me fizeram acreditar na educação e em sua importância fundamental para a constituição de um ser humano. Individualmente: obrigada, pai, por sempre ter sido um exemplo de leitor ativo, por ter me ensinado a “viver a vida” com calma, paciência e serenidade, por todos os conselhos, discernimento, encaminhamentos e por não deixar de cuidar de mim, ainda que “crescida” (ainda preciso muito de seus cuidados!). A você, mãe, meu muito obrigada por ser esse exemplo de mulher, por ser essa “mulher da selva”, como diz seu nome, que, ainda com toda garra e energia, não perde a doçura, a alegria e, principalmente, a sensibilidade. Obrigada pelo seu “sim” à minha vida, por sempre me lembrar da sua alegria naquela sexta-feira de 1994, e por, desde então, ser meu ponto de equilíbrio, minha melhor amiga e meu espelho. Pai e mãe: há muito de cada um de vocês em mim.

À Julia, minha irmã e “xerox”, meu muito obrigada por ter me feito um ser humano melhor desde que nasceu e por me lembrar de que sempre temos motivos para sorrir e brincar. Ao Jhonny, meu melhor amigo e eterno namorado, por todo carinho, companheirismo, paciência, prontidão e interesse que demonstrou em todos esses anos de relacionamento e, em especial, nesses anos de graduação. A você, amor, obrigada por ter “aparecido” na minha vida, mas, principalmente, obrigada por ter permanecido.

Às minhas companheiras de casa e de vida, Patrícia e Naiara, por terem sido minha família Araraquarense nesses quatro anos. Por tantas alegrias divididas, por toda amizade e lembranças que ficarão para sempre na memória.

Aos meus amados amigos/irmãos de graduação Amanda Tinós, Ana Carolina da

Silva Mota, Marina Calsolari, Marcela Rangel, Jéssica Fabrícia e Tamires Mielo, por terem sido as melhores pessoas que poderiam ter cruzado o meu caminho. Obrigada pelas manhãs, tardes, noites e madrugadas divididas sempre com tanta alegria e harmonia. Que seja sempre assim.

Ao CUCA, pelo financiamento, por ter me concedido a oportunidade de ser uma profissional melhor, por aprimorar meu olhar ao próximo e por despertar minha paixão pela docência.

Aos meus amados alunos, por me lembrarem, a cada aula e com cada sorriso, o motivo pelo qual vivo, estudo e amo a docência.

Enfim, a todo corpo docente e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pelo conhecimento transmitido e por toda infraestrutura disponível para que meu sonho de ser graduada em uma universidade pública se concretizasse.

“Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossas palavras. O professor, assim, não morre jamais” [Rubens Alves]

RESUMO

O objetivo principal do presente trabalho centra-se na investigação de como o estilo da revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*, da Editora Escala, revela uma materialização, em seus enunciados, de valores sociais que circundam nossa sociedade acerca da classe docente. Além disso, pensamos em como acontece a construção de um “outro” – professor – por meio do discurso do “eu” (o enunciador). Ademais, refletimos como se dá a movimentação do gênero artigo de opinião, e se há, quando direcionado à classe docente. Todas essas questões foram discutidas sob a perspectiva teórico-metodológica Bakhtiniana, centrando nossas análises nas noções de enunciado, dialogismo, estilo e gêneros do discurso. Nossas análises apontam para uma materialização de valores sociais em aspectos sintáticos e para uma hibridização de gêneros quando o destinatário constitui um professor.

Palavras – chave: Dialogismo. Estilo. Gêneros do discurso.

ABSTRACT

The main objective of this study focuses on investigate how the style of the "Conhecimento Prático Língua Portuguesa" magazine, from "Escala" publisher, reveals a materialization, in its wordings, of social values that surround our society regarding the teaching class. Besides, we thought about the construction of an "other" - teacher - by means of the "I" speech (the enunciator). Furthermore, we reflected on how happens the genre opinion article handling and whether there is, when aimed to the teaching class. All these questions were discussed under the perspective of Bakhtin's theory, focusing our analysis in the wording notions, dialogism, style and speech genres. Our analysis indicates a materialization of social values in syntactic issues and a hybridization of genres when the addressee is a teacher.

Keywords: Dialogism. Style. Speech genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração	27
Figura 2	ECA	28
Figura 3	Camões	28
Figura 4	Jean Piaget	28
Figura 5	Linguagem de Machado	40
Figura 6	Dom Casmurro	40
Figura 7	De Gaulle	41
Figura 8	Antonio Candido	41
Figura 9	Woody Allen	41
Figura 10	Síndrome de Peter Pan	41
Figura 11	Paul Valéry	41
Figura 12	“Pra começar”	41
Figura 13	Motivação dos alunos para narrativas	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	14
2.1 Enunciado e diálogo	14
2.2 Estilo	18
2.3 Gêneros do discurso	21
3 A imagem do professor na revista <i>Conhecimento Prático Língua Portuguesa</i>	25
3.1 “A relação professor-aluno em sala de aula”	26
3.2 “ <i>Machado de Assis para menores</i> ”	39
3.3 “ <i>Escrever é mais divertido que desenhar</i> ”	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

Os postulados de Bakhtin e seu Círculo são de extrema importância para a área das ciências da linguagem e, mais especificadamente, para o campo da Análise do discurso, pois lançaram novas perspectivas para o estudo dos fatos linguísticos, considerando como fatores indispensáveis para a análise da língua os sujeitos e o contexto sócio histórico de produção dos enunciados.

A teoria Bakhtiniana de análise de discursos contribui, portanto, com um novo olhar para os fatos linguísticos. Um olhar voltado para as características individualizantes da linguagem, mas também para as características cristalizadas, em associação a tantos outros elementos que revelam a edificação de um sujeito axiológico. Esse olhar Bakhtiniano aponta, ainda, para uma noção de linguagem viva, heterogênea, dialógica e marcada sócio historicamente.

Ademais, esse novo olhar sustenta as reflexões de Bakhtin e seu Círculo acerca de gêneros discursivos, os quais, para a teoria, consistem em uma estrutura organizacional de orientação dentro de cada esfera de atividade humana. Na perspectiva Bakhtiniana os gêneros deixam de ser simplificados em características estáveis e passam a ser analisados a partir de sua dinamicidade, em sua intrínseca relação com as atividades verbais. A relação entre os gêneros e cada esfera de atividade humana os define e atualiza constantemente; cada elemento que compõe um enunciado (conteúdo temático, organização composicional e estilo) são definidos a partir dessa relação intrínseca entre gêneros e esferas de atividade humana. Os enunciadores modelam seus usos da língua de acordo com cada gênero e com a esfera na qual estão inseridos.

A partir dos pressupostos Bakhtinianos, apresentamos aqui nossa proposta de análise de enunciados, considerando fatores linguísticos e extralinguísticos que marcam os discursos, a fim de pensar sobre as particularidades dos enunciados, suas esferas de atividade, suas relações com outros discursos e seus efeitos de sentido.

Com base na teoria de Bakhtin e seu círculo, “A (des)construção da imagem do sujeito professor na mídia: evidências da materialização de valores sociais” nasce de uma inquietude frente à realidade da classe docente nas últimas décadas, sobretudo, nos últimos anos, em que vemos claramente o sucateamento da educação e a banalização do papel do professor na sociedade. Pensamos ser incabível como, em pleno século XXI e diante de todo avanço da sociedade atual, inclusive a brasileira, foram cristalizados tantos estereótipos a respeito dos professores, fato que já foi vastamente estudado e destacado,

mas que, ainda assim, parece estar normalizado mesmo entre os professores. Nossa análise abrange – sobretudo – considerações feitas por Wanderley Geraldi e Marina Mendonça acerca do papel do professor em sociedade. Em *Portos de Passagem*, por exemplo, livro publicado em 1992 por Geraldi, o autor afirma que o exercício do professor, à época, poderia ser comparado com o de um capataz de fábrica. Nossos dados, duas décadas depois, apontam para uma possível atualização dessa conclusão do autor, a qual apresentamos no capítulo 3.

Uma de nossas inquietações ao conceber esse trabalho foi o seu diferencial. Em que ele inovaria dentre outros trabalhos com a mesma temática? Como já apontado, o tema da imagem do professor já foi bastante discutido por diversos pesquisadores de diferentes áreas. Entretanto, após muitas discussões, frente aos nossos dados, e após olharmos para nosso próprio “eu”, como professores, diante de nossos dados, concluímos que ainda é preciso dizer muito sobre a imagem do professor. Não há o porquê se calar, se nada ou pouco ainda mudou e se ainda estamos inseridos em uma sociedade na qual o professor é marginalizado, reprimido, pago com valores irrisórios e desvalorizado, logo aquele que é formador de todos os profissionais da sociedade.

Portanto, este trabalho, nascido – apropriando-nos da teoria adotada - de uma atitude responsiva ativa frente ao *corpus*, centrado na perspectiva teórico-metodológica Bakhtiniana, procura analisar, através de aspectos estilísticos do *corpus* analisado, a imagem do sujeito professor (des)construída na mídia atual por meio de um discurso que vai de professor para professor. Entendemos, nesse trabalho, a estilística dos textos – em especial os elementos: vocativo, formas verbais e pronomes - como primordial na construção do sentido do discurso veiculado na revista em análise. Assim sendo, nossas análises partem desses elementos para a construção de um “outro” por meio do discurso do “eu”.

A análise desenvolvida foi de cunho qualitativo e a seleção dos enunciados da revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*, da Editora Escala, foi feita com base na recorrência de marcas estilísticas relevantes para a constituição do sujeito professor. Ao todo foram analisados três artigos, sendo um deles da edição de número 42 da revista, do ano de 2013, e dois deles da edição de número 53, de 2015. A escolha da revista se deu devido ao objetivo da mesma: a transmissão de conhecimentos práticos aos docentes de língua portuguesa. Pensamos, aqui, como essa transmissão de conhecimento foi feita, qual a movimentação do gênero quando direcionado ao público alvo da revista – a classe docente – e se o estilo dos enunciados em análise reflete valores sociais.

O trabalho ora apresentado é composto por quatro capítulos: o primeiro consiste na introdução; o segundo, denominado “Fundamentação teórica”, consiste em explanações acerca dos principais pressupostos da teoria bakhtiniana que serviram de base para nossa análise; o terceiro capítulo abrange as análises dos artigos selecionados que compõem o *corpus* do trabalho e é subdividido em três subcapítulos, cada qual destinado à análise de um artigo especificadamente; o quarto e último capítulo é reservado para nossas considerações finais e conclusões a partir das análises desenvolvidas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão explanadas as ideias Bakhtinianas – teoria base de nosso trabalho – que serão utilizadas para efetuar a análise do nosso *corpus*. Ater-nos-emos nos conceitos de enunciado, discurso, dialogismo, estilo e gêneros do discurso da teoria do Círculo de Bakhtin. É importante a ressalva de que os conceitos recortados da teoria bakhtiniana para esse trabalho são fundamentais para a compreensão das ideias de Bakhtin e seu círculo e para nosso trabalho de análise.

2.1 Enunciado e diálogo

O conceito de enunciado é muito destacado na teoria bakhtiniana e é por meio dele que são possibilitados estudos de todas as áreas que lidam com materiais linguísticos concretos, como as áreas da linguística e da filologia, pois é dos enunciados que podem ser extraídos os fatos linguísticos necessários para a pesquisa dessas áreas. É ainda, por meio dos enunciados concretos, segundo Bakhtin (2000), que a vida penetra na língua, já que é por eles que os indivíduos expressam-se, marcando suas formas individuais, e constroem uma infinidade de gêneros nas diferentes esferas de atividade humana. Além disso, com os enunciados é possível compreender melhor a língua como sistema, ou seja, as palavras e orações. Sobre o melhor entendimento da língua como sistema, vale lembrar que, ainda que os enunciados sejam formados por unidades da língua (palavras, sons, orações), não são esses elementos que possuem a unidade de sentido e as propriedades dialógicas, que conceituaremos posteriormente, mas, sim, o enunciado como todo, já que ele possui, como postula Fiorin (2006), enunciator e destinatário determinados, além de serem construídos com base em enunciados e em resposta a outros, e de serem acontecimentos singulares, somente olhando o enunciado em sua totalidade todos esses aspectos podem ser identificados e interpretados. Para Bakhtin (2000, p. 310):

[...] não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a *significação* dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um *sentido concreto*: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). Ou seja, de acordo com a citação do teórico, as expressões, as emoções e os juízos de valor são pertencentes à totalidade do enunciado concreto, e não à individualidade da palavra na língua: ao optarmos por uma palavra ou outra, fazemos escolhas que convêm à totalidade da nossa

intencionalidade discursiva. Pensamos “individualmente” em palavras que são compatíveis com o que desejamos expressar, entretanto a expressividade não é resultado da escolha de uma ou outra palavra, mas sim produto do discurso como um todo em associação à atitude responsiva do interlocutor, dentro da esfera de comunicação. O conceito de esfera da atividade humana é relacionado a posicionamentos sociais, axiológicos e culturais.

Como já supracitado, a língua manifesta-se em forma de enunciados – sejam eles orais ou escritos – nas diferentes esferas comunicativas. Esses enunciados refletem características individuais daquele que os produz, o que é chamado por Bakhtin de estilo.

Por meio do enunciado, podem ser apreendidas as características e os objetivos de cada esfera de atividade humana, devido, segundo Bakhtin (2000), a três elementos que se fundem nos enunciados: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Ainda segundo o teórico, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p.279), ou seja, há a interdependência entre enunciados e esferas comunicativas, sendo que as esferas determinam e influenciam nos discursos produzidos em seu seio. Para nosso trabalho, esses conceitos que se fundem para a formação do enunciado, além da noção de esfera de atividade humana, são fundamentais, pois é pelos enunciados, seus componentes e contexto que se dá a (des)construção da imagem do professor na mídia.

Segundo Bakhtin (2000, p. 316) “um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera”, já que todo enunciado estabelece relação com outros enunciados já produzidos e estabelecerá com outros que ainda serão produzidos a partir dele. Essa relação de interdependência entre enunciados garante-lhes completude, sustentação, referência, conformidade e, de certa forma, garantia de concretude e veracidade. Nessa perspectiva, nunca se pode analisar um enunciado individualmente, separado de seus elos. Devido a isso a afirmação do teórico (2000, p.16):

os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Fica a ressalva de que a reiteração de enunciados em outros não pressupõe repetição

de enunciados, mas, sim, ressignificações, de acordo com as intenções, as interpretações e os contextos de produção. Por essa constante aglutinação e ressignificação de enunciados na qual estamos inseridos conclui-se que um locutor nunca é o primeiro a explicar sobre um objeto.

A hipótese fundamental de nosso trabalho – a de que o discurso produzido na mídia a respeito do professor é a materialização de um valor social e que essa materialização é marcada pelo estilo do texto – justifica assertivamente a metáfora Bakhtiniana dos enunciados como elos. Os discursos que serão analisados neste trabalho são, portanto, elos, em uma cadeia discursiva muito maior, que vem, segundo nossa hipótese, sustentando o discurso da incompetência e incapacidade da classe docente há muitos anos. Segundo Bakhtin (2000, p.317),

Por mais monológico que seja um enunciado [...] por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também [...] uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível.

Os enunciados, portanto, são sempre construídos em resposta a outros enunciados em uma dada esfera de comunicação verbal, o que Bakhtin (2000) denomina como atitude responsiva ativa. Produzimos enunciados e esperamos respostas acerca deles, assim como produzimos respostas para outros enunciados, podendo essas respostas ser manifestadas verbalmente ou não; essa declaração, entretanto, não pressupõe proximidade nessas relações dialógicas, ou seja, não podemos entendê-las como sinônimo de conversa, mas, sim, de interação, o que é independente de proximidades espaciais, culturais, destinatários concretos, etc. Pela interação verbal é que se constituem a linguagem e os sujeitos.

Essa característica dialógica dos enunciados é, ainda, uma afirmativa da ideia do caráter social dos enunciados, já que eles se constroem por meio da alternância de vozes advindas de outros enunciados em uma atitude responsiva, dependentes das situações comunicativas, da esfera de atividade humana e de forma dinâmica e heterogênea.

O diálogo marca sempre essa relação de um “eu” e um “outro” nos enunciados, devido à presença de interlocutores, nos quais o “outro” é construído por meio do discurso do “eu”, e é nessa construção que ocorrem, além da construção dos sujeitos, as tensões sociais. Segundo Geraldi (1992, p. 6),

o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho

social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Ainda nessa perspectiva, podemos afirmar que, para Bakhtin, “o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido” (BAKHTIN, 2000, p.340- 341). Essas postulações do teórico russo nos levam a um enunciador que constrói a imagem de seu interlocutor por meio do diálogo com este outro e com todas as referências sócio- históricas envolvidas no momento de produção do discurso. Por meio do discurso do outro o interlocutor assume seu espaço e papel no mundo e reconhece a si mesmo. Retomando, nunca há um sujeito completo, mas, sim, sujeitos que se constroem pelos e nos enunciados através do dialogismo e da esfera comunicativa. Para Bakhtin (1999, p. 113)

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

No caso de nosso trabalho, foi importante refletirmos sobre a relação eu-outro para pensar na construção da imagem do professor atual, já que, em nosso *corpus* o “eu” e o “outro” compartilham de mesmo lugar social: o da classe docente. Observamos, ainda, as palavras, as expressões e os recursos sintáticos utilizados pelo enunciador e propomos uma possível interpretação da contribuição desses usos para a materialização de um valor social acerca da classe docente, o que será analisado no capítulo 2.

Outro aspecto importante do enunciado é a possibilidade de relação entre discursos oriundos de esferas sociais diferentes. As esferas sociais, por serem sócio-históricas, também estabelecem relações dialógicas com outras esferas.

As esferas dialógicas, como já explicitado, abrangem tipos relativamente estáveis de enunciados, o que foi chamado por Bakhtin de gêneros do discurso. Portanto, pela natureza de cada esfera discursiva, e dos enunciados, depreendem-se as especificidades de cada discurso. Através da análise das especificidades dos discursos é possível determinar as influências externas que os compõem, como a influência de discursos de outras esferas

comunicativas, de outros gêneros, fato que ocorreu na análise do *corpus* deste trabalho.

Sobre a elaboração de obras e a relação do enunciador com seu público, Bakhtin (1997, p. 268) afirma:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal numa dada esfera cultural.

As relações dialógicas, entre enunciados e esferas discursivas são um dos conceitos mais importantes da teoria Bakhtiniana e terão base fundamental para a análise dos artigos selecionadas neste trabalho, já que, por terem como base a sócio-historicidade, ajudar-nos-ão a encaminhar nossa análise para a materialização de valores sociais

2.2 Estilo

Segundo Bakhtin (2000, p.284) “o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado”. Logo, não há gênero sem estilo. Neste trabalho, tomaremos o estilo como imprescindível para a construção de sentido dos textos selecionados para análise.

O conceito de estilo, segundo a teoria Bakhtiniana, está intimamente ligado às noções de enunciado, discurso, dialogismo e esfera da atividade humana. Isso porque, como já postulado anteriormente, a língua manifesta-se em enunciados, advindos de diferentes esferas comunicativas e com modos de enunciação diferenciados, por conseguinte. Além disso, é dentro do discurso que as palavras manifestam-se com dinamicidade e por meio das relações dialógicas que temos a construção de sujeitos sociais, edificados pela relação “eu-outro”.

Se o discurso é dialógico, ou seja, construído com base em diferentes enunciados e, portanto, social, pois é construído por diversas vozes sociais, temos, de antemão, que o estilo também é social, pois é empregado por diferentes sujeitos, já que todo enunciado possui estilo e nunca somos completamente inovadores em nossas produções discursivas. Para o nosso teórico, a interação verbal é realidade fundamental da língua.

Segundo Bakhtin (2000, p. 279)

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

De acordo com a afirmativa, entende-se, portanto, que os aspectos indissoluvelmente ligados no enunciado – temático, estilístico e de construção composicional – são reflexos, da esfera comunicativa à qual pertence o enunciado. Cada esfera comunicativa produz seus tipos relativamente estáveis de enunciado, o que chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000).

As relações dialógicas estão na base da composição do estilo. O estilo não se restringe à individualidade do sujeito. Por ser dialógico, o estilo é construído pela produção de sentido advinda da união de diferentes vozes sociais. A individualidade só pode ser percebida dentro do dialogismo, pois os indivíduos são únicos e, ao mesmo tempo, sociais. Ademais, se o estilo é também dialógico, ele fica situado no tempo e no espaço e em cada tempo e espaço é ressignificado, o que reafirma seu caráter social, e, agora, histórico.

Sobre a escolha dos recursos linguísticos que compõem o estilo dos textos, Bakhtin (2000, p.316) afirma:

A escolha dos recursos linguísticos, de acordo com a concepção estilística habitual, efetua-se a partir de considerações acerca do objeto do sentido e da expressividade. É com base nesses aspectos que se determina um estilo, tanto um estilo da língua, quanto o estilo de um movimento ou o estilo individual.

Com base nessa afirmação, entendemos que para a definição do estilo do enunciado devem ser considerados o enunciador do discurso e todo seu contexto sócio-histórico e axiológico, o objeto sobre o qual será enunciado e o interlocutor desse discurso. Com isso temos, novamente, a relação da estilística com o dialogismo e com o social, pois o enunciador, ao construir seu enunciado, estabelece relações com outros enunciados do mundo sobre o objeto alvo, em uma atitude responsiva.

Para Bakhtin (2000, p. 286) “Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico”, e essa afirmativa sustenta nossa hipótese de trabalho, pois, em nossa análise, destacaremos como os aspectos estilísticos utilizados pelo enunciador, quais sejam: vocativo, formas verbais – predominantemente imperativo - e pronomes – majoritariamente 1ª pessoa do plural -, foram fundamentais para a (des)construção da imagem do professor nos textos selecionados, lembrando que: “as

palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários” (BAKHTIN, 2000, p.309), e isso nos mostra que, em outros contextos ou esferas de comunicação, os mesmos recursos estilísticos destacados em nosso trabalho como relevantes para a construção da significação do “outro” na relação “eu-outro” podem assumir significações e funções outras. Os aspectos sintáticos só assumem esta ou aquela significação dentro de cada enunciado e o enunciador opta por um ou outro recurso estilístico de acordo com suas intenções e com o efeito pretendido, mas também de acordo com as possibilidades sócio-históricas do dizer, dentro de determinados gêneros do discurso.

Além disso, sobre construção do enunciado, Bakhtin (2000, p. 321) destaca

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevenido, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

A partir dessa afirmação podemos entender o processo de constituição de um enunciado, e, por conseguinte, do estilo desse enunciado. O enunciador é o principal edificador do estilo, pois insere no discurso a partir de suas escolhas linguísticas, referências, valores e características sócio-históricas, seu posicionamento acerca do objeto enunciado. Entendemos também, a partir desse excerto da teoria Bakhtiniana, que o enunciador constrói o seu “modo de dizer” e, a partir dele, seu *ethos* e a imagem de seu interlocutor, com base na imagem que possui previamente desse destinatário e de tudo que pressupõe sobre ele. Sobre o destinatário entendemos que, sendo ele concreto ou não, ele é relevante na construção do estilo, pois faz com que sejam impressas – ou não - no enunciado, certas características que variam de acordo com a imagem que o enunciador possui de seu público-alvo e com a relação do enunciador de proximidade ou distanciamento com o destinatário ou com o objeto enunciado. Esse entendimento sobre enunciador e destinatário nos remete, novamente, ao social, já que o estilo e a construção do enunciado são, portanto, delimitados pela situação comunicativa, pelas relações entre os

indivíduos participantes do ato comunicativo ou próximos a ele, pelas posições sociais e pelo contexto discursivo.

Esses fatos encaminham à conclusão da relação intrínseca entre estilo e esferas de comunicação, lembrando que conceito de esfera da atividade humana é relacionado a posicionamentos sociais, axiológicos e culturais, já que cada estilo pertence a um gênero que pertence a determinada esfera: o enunciador realiza escolhas linguísticas devido à sua esfera de ação. O destinatário é determinado pela esfera comunicativa. A concepção do locutor acerca dos seus destinatários é associada à esfera cuja qual pertence esse destinatário e, por fim, os gêneros possuem seus destinatários relativamente delimitados.

Em adendo às ideias desenvolvidas anteriormente, relacionando-as agora, brevemente, ao nosso trabalho, e considerando nosso enunciador a mídia, um instrumento social, destacamos a problemática que será posteriormente discutida sobre a materialização de valores sociais acerca da classe docente no discurso de nosso *corpus* de trabalho, que influencia, inclusive, na escolha estilística dos enunciados.

Para efetuarmos uma análise estilística de nosso *corpus* com base no suporte teórico- metodológico bakhtiano analisaremos “o *todo* do enunciado [...] dentro da cadeia da comunicação verbal da qual o enunciado é apenas um *elo* inalienável” (BAKHTIN, 2000, p. 326), já que, segundo Brait (2010, p.96) “[...] não pode separar-se da ideia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento”.

2.3 Gêneros do discurso

Devido ao nosso interesse no estudo do enunciado e, por conseguinte, do estilo dos enunciados, deparamo-nos com a necessidade do estudo sobre gêneros do discurso, já que os conceitos não são independentes: quando analisamos um enunciado estamos analisando o discurso de um gênero de uma dada esfera comunicativa. Não há enunciado sem estilo, não há gênero sem enunciado, e não há gênero sem estilo, todos os conceitos são interdependentes.

A ideia comum sobre os gêneros do discurso é de um conjunto de regras, uma “receita” que deve ser seguida para se obter textos de um ou outro gênero. Por se tratar de

uma “receita”, estamos falando sobre formas fixas, propriedades formais imutáveis e insubstituíveis. Em Bakhtin, a noção de gênero é outra, que nada se compara a do senso comum. Para o teórico, os gêneros são heterogêneos, dinâmicos, compostos por diferentes vozes, relativamente estáveis e pertencentes às esferas de atividade humana; não há interesse direto no estudo de suas propriedades formais e sim em sua dinamicidade, em seu uso na vivacidade da língua.

A língua manifesta-se em enunciados que pertencem a esferas comunicativas. Não há produção discursiva fora de uma esfera de atividade humana, pois estamos sempre imersos nelas. Dessa maneira, os enunciados refletem, por meio de sua construção composicional em associação ao conteúdo temático e ao estilo do texto, as características da esfera da qual são oriundos. Dessa relação de dependência pode ser estabelecida outra relação fundamental na língua entre gênero e esferas de atividade humana. Os gêneros emergem dessas esferas e de cada esfera espera-se um tipo determinado de gênero. Portanto, ao enunciar, sempre atentamo-nos às características da esfera na qual estamos imersos, podendo, dessa forma, produzir uma infinidade de gêneros, de acordo com a situação comunicativa à qual estamos expostos. Para Bakhtin (2000), existe uma infinidade de gêneros do discurso, pois a variabilidade da atividade humana é também infinita. Assim sendo, cada esfera de atividade humana possui seus determinados gêneros que se diferenciam à medida que a esfera se atualiza.

Segundo Bakhtin (2000, p. 284):

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Para Bakhtin, uma característica fundamental dos gêneros do discurso é a propriedade de serem relativamente estáveis dentro de cada esfera de atividade humana e, por assim serem, embora tenham propriedades definidas, são abertos para mudanças. Por serem frutos de esferas comunicativas – que se atualizam frequentemente devido à dinamicidade que possuem por sua natureza sócio-histórica – os gêneros também são modificados de acordo com a realidade da esfera à qual pertencem: se a esfera se desenvolve, o gênero atualiza-se com ela, seu repertório é incrementado com as novidades e devido a isso temos a inesgotável existência de gêneros do discurso. Todos esses fatos

comprovam a relação direta entre gêneros e esferas comunicativas, além de mostrarem como os aspectos sociais influenciam na linguagem.

Entretanto, Bakhtin (2000) ressalta que, embora o gênero sempre se renove, como anteriormente explanado, ele mantém algumas de suas características antigas, e isso justifica o termo “relativamente estável”, pois ao mesmo tempo em que se renova, preserva características anteriores. Devido a essa propriedade é que se pode afirmar que o gênero, ao mesmo tempo em que se preserva, se desenvolve, é velho e novo concomitantemente. Todavia, não é a preservação de características arcaicas que é privilegiada pela teoria de Bakhtin e seu círculo e sim a propriedade da dinamicidade, que se relaciona às relações dialógicas, pois há interação e embate entre diferentes vozes sociais. Dessa forma, não há como classificar os gêneros com base em rígidas propriedades, pois eles estão sempre se renovando devido às situações de uso.

É importante destacar que a estabilidade dos gêneros permite a identificação de sua esfera discursiva, o que auxilia no direcionamento de nossas atitudes frente ao outro e na compreensão das ações dos outros, permitindo atitudes responsivas dentro do contexto da determinada esfera de atividade. Em se tratando de esferas de atividade humana, estamos falando de fatores sócio-históricos que circundam os gêneros discursivos, além de aspectos como tempo e espaço. Não há como se pensar um gênero fora de sua esfera e de uma dimensão espaço-temporal,

Ademais, essa característica de serem “relativamente estáveis” dos gêneros do discurso permitem que haja a hibridização, ou seja, gêneros construídos pela mistura de vários outros gêneros. Por todas essas propriedades, não há como estabelecer padrões que enquadrem os textos em determinado gênero, a classificação ocorre por semelhanças que possibilitam afirmar que um texto pertence a certo gênero do discurso relativamente estável, não desconsiderando que cada texto possui suas particularidades. É dessa forma que os gêneros são constituídos e classificados: por suas características relativamente estáveis e suas singularidades.

Devido à infinidade e à heterogeneidade dos gêneros existentes Bakhtin (2000) propôs uma classificação dos gêneros do discurso em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários, sendo os primários “simples” e os secundários “complexos” e, somente se elucidará a natureza do enunciado pela análise de ambos os gêneros: “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do

mundo)” (BAKHTIN, 2000, p.282). Ambos os gêneros, primários e secundários, advêm de mesma natureza - os enunciados verbais -, e relacionam-se, uma vez que os gêneros secundários se originam dos primários, e podem hibridizar-se, assumindo novas características.

Os gêneros primários estão ligados a situações de comunicação verbal mais espontâneas, cotidianas, informais, imediatas e, geralmente, orais. Já os gêneros secundários aparecem em situações de comunicação mais elaboradas, como no romance, no discurso científico e no teatro, e manifestam-se, predominantemente, na forma escrita. Em sua formação, os gêneros secundários absorvem os primários e os modificam, adequando-os ao novo gênero e dando-lhes novas características, díspares daquelas que se ligam imediatamente à realidade.

Tendo em sua natureza os enunciados verbais, construídos sempre em resposta a outros enunciados, tem-se que os gêneros também são construídos dialogicamente, por atitudes responsivas dos interlocutores em associação a valores sociais. Portanto, os gêneros também são dependentes de valores sociais imersos no contexto comunicativo dos interlocutores, e, dessa forma, vemos a relevância da influência de fatos extralinguísticos na construção do discurso.

Assim sendo, os gêneros devem ser pensados dentro de seu contexto, de sua espaço- temporalidade de produção; são manifestações da “grande-temporalidade”, de acordo com Bakhtin: são produzidos no presente, mas podem recordar o passado ou projetar-se ao futuro, rompendo com atualidade, relacionando-se dialogicamente com novos aspectos espaço- temporais e, assim, sofrendo constantes processos de ressignificação, por meio da abrangência de novas características, mas, também, por gerar e abrigar novas atitudes responsivas, lembrando que nenhum enunciado é único e primeiro a enunciar sobre um objeto, são apenas elos na cadeia discursiva, que não podem ser separados dos elos anteriores que os determinaram.

Atentando-nos ao gênero que aqui será analisado, o artigo de opinião, é preciso afirmar que, ainda que as propriedades formais do gênero tenham sido preservadas, pôde ser observada uma confluência de características de diferentes gêneros no discurso da revista, o que pensamos ter relação com o projeto editorial da revista em análise e com os valores sociais disseminados na sociedade acerca do professor, público-alvo da revista.

3. A imagem do professor na revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*

Para verificar como ocorre a construção da imagem do professor na mídia, foram selecionados três artigos da revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*, da editora Escala para análise, quais sejam: *A relação professor-aluno em sala de aula*, de Hamilton Werneck, *Escrever é mais divertido que desenhar*, de Alexandre Lobão e *Machado de Assis para menores*, de Roberto Sarmiento Lima. Todos os autores dos artigos são estudiosos e escritores da área de Pedagogia ou Letras.

A escolha da revista em análise foi feita devido ao pouco aproveitamento desta em *corpus* de trabalhos acadêmicos e também devido ao seu projeto editorial, que é oferecer conhecimentos práticos aos docentes ou estudantes de licenciatura. A escolha do gênero se deu pelo nosso interesse em investigar a imagem do sujeito professor na mídia. Sendo a revista um suporte midiático, a opção por esse tipo de *corpus* atendeu a nossa proposta de análise.

A revista é destinada a professores e estudantes de letras e suas edições são compostas por artigos que – nas edições analisadas –, por exemplo, têm a proposta de apresentar dicas, curiosidades, novos métodos, novos conteúdos e análises de relacionamento interpessoal no ambiente escolar a esses profissionais. Os artigos selecionados para análise foram retirados das edições de nº 42 e 53 da revista, dos anos de 2013 e 2015, respectivamente. O critério de seleção foi a recorrência dos aspectos estilísticos que nos chamaram atenção nos artigos das edições como um todo e que, portanto, utilizamos em nossa análise: formas verbais, vocativos e pronomes. Pensamos que os textos escolhidos são prototípicos de um estilo que compõe nosso *corpus*.

Nosso propósito, com essa análise, é evidenciar, com base nos pressupostos Bakhtinianos, a partir dos aspectos estilísticos dos artigos desta revista, como esses autores – também professores – constroem a imagem do professor na mídia, partindo da hipótese de que poderíamos encontrar marcados, nesses enunciados, valores que se materializam na sociedade acerca da classe docente. Mostramos, ainda, como se constituem esses discursos e quais as modificações do gênero, caso haja, quando o destinatário consiste em um professor. Ademais, apresentamos as características gerais da revista, como a disposição e conteúdos dos inúmeros *boxes* informativos.

Voltando-nos à teoria, tem-se que é por meio da análise do discurso que podemos estabelecer relações entre língua e ideologia, e ainda, é por meio dela que podemos depreender a construção da imagem de um “outro” – no caso, professor – por meio

do discurso do “eu”, também professor (em nosso *corpus*). Tomamos como base para nossas reflexões sobre sujeitos a perspectiva Bakhtiniana de que estes são constitutivamente heterogêneos e marcados sócio-historicamente. Ainda com base na teoria Bakhtiniana, que constrói a metáfora dos enunciados como elos, retomamos, neste trabalho, os textos de Geraldi (1992) e Mendonça (1995), que destacam uma imagem disfórica do professor nas esferas midiáticas e em outras esferas de atividade humana. Durante a análise evidenciamos outros aspectos da teoria Bakhtiniana, além dos citados anteriormente, e direcionamos nossos olhares aos aspectos estilísticos recorrentes dos discursos analisados, tais como: vocativo, formas verbais e pronomes. A seleção desses aspectos estilísticos deu-se em função do que encontramos em uma pré-análise do *corpus*.

Atendo-nos aos gêneros do discurso e à característica instável dos gêneros ressaltada na teoria de Bakhtin, pensando no gênero aqui analisado tivemos que, ainda que as propriedades formais do gênero “artigo de opinião” tenham sido preservadas, verificamos a confluência de discursos de outras esferas de atividade humana, o que nos mostra como a fronteira entre os gêneros é instável, e como os gêneros discursivos se renovam constantemente dentro das esferas de atividade humana. Questionamo-nos, durante a análise, se essa confluência de gêneros, que modificou a estrutura dos discursos, é decorrente da imagem que se tem do público-alvo da revista.

3.1 “A relação professor-aluno em sala de aula”

Nossa primeira análise é do artigo *A relação professor-aluno em sala de aula*, de autoria de Hamilton Werneck, presente na edição nº53 da revista, originalmente nas páginas 12 a 17.

No artigo em análise, o conteúdo geral é a relação professor-aluno. O enunciador explana sobre essa relação em sala de aula, especificadamente após a criação do ECA – Estatuto da criança e do adolescente –, que estabelece parâmetros para a relação entre adultos e crianças. Além disso, o enunciador tem a preocupação de classificar os tipos de professores que, segundo ele, existem, e de apontar pontos positivos e negativos na adoção de cada uma destas posturas.

Brevemente, gostaríamos de explicar sobre características adicionais das páginas em que encontramos este artigo na revista. As características aqui destacadas são importantes para traçar o caminho que evidencia nossa hipótese inicial de materialização de

valores ideológicos no discurso da revista.

O primeiro ponto a ser destacado é a figura principal de ilustração do artigo, que também faz parte da composição da capa da revista:

Figura 1 – Ilustração



Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.13)

Essa imagem revela muito do que posteriormente será explanado durante o artigo. Temos uma figura feminina, construída em um visual estereotipadamente esperado de uma mulher - vestido, colar, maquiagem e sapato de salto alto – que, em proporção maior que a criança-aluno representada na imagem (evidenciando sua superioridade e autoridade), rega a criança (de tamanho bastante inferior em relação à mulher, colocada sentada em uma carteira escolar com um vaso de flores sob sua cabeça) com amor. O ambíguo, nessa imagem, é quanto à questão de a mulher representada consistir na figura materna ou docente. Pode-se chegar à conclusão de que, devido ao contexto, a figura possivelmente representa a classe docente, entretanto pensamos que essa ambiguidade remete à associação – problemática - que será feita, durante o texto, da educação familiar à educação escolar.

Essa imagem, que é repetida muitas vezes durante o artigo, além de na capa da revista (com a pequena diferença de que a cada imagem, na sucessão das páginas, uma flor vai nascendo no vaso sob a cabeça da criança-aluno), representa a ideia que se

materializa no texto de o professor ser aquele que propaga o amor e que, com essa prática, obtém a simpatia dos alunos. Através dessas atitudes, o professor obtém o domínio da sala, atingindo, dessa forma, o suposto principal objetivo da atividade docente atual.

Outros elementos que podem ser considerados em nossa análise para evidenciação de uma possível (des)construção da imagem do professor são os *boxes* explicativos, como, por exemplo:

Figura 2 - ECA



Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.14)

Figura 3 - Camões



Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.15)

Figura 4 - Jean Piaget



Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.16).

Boxes explicativos como os anteriores estão presentes em todas as edições da revista que é *corpus* deste trabalho, em grande número em cada artigo, compondo o que, em nossa hipótese, é o projeto editorial da revista. Os conteúdos desses *boxes* podem nos revelar a imagem prévia que os editores da revista em análise possuem de seus leitores: profissionais mal formados, maus leitores e iniciantes nas ciências da linguagem.

Durante a análise do *corpus*, questionamo-nos sobre a relevância dos conteúdos expostos nos *boxes*, já que se pressupõe, na maioria dos casos, que os leitores já possuem conhecimento das informações ali veiculadas, afinal, o público alvo da revista são estudantes da área de língua portuguesa ou profissionais já graduados, mas uma análise

aprofundada desse fato não compôs essa pesquisa. O que fica para nós nesse momento é que esses *boxes* contribuem para a (re)construção do discurso da incompetência do professor, já discutido por Geraldi (1992), pois trazem informações, ainda que “adicionais”, de todo tipo de conceito, personalidade ou referência trazida no texto pelo enunciador, mesmo aquelas de que se pressupõe que um docente tem conhecimento, devido à sua formação.

Atendo-nos, doravante, a alguns trechos retirados dos artigos, gostaríamos de destacar, de início, alguns fatos: durante o texto o enunciador ora se inclui como professor, assim como se dirige aos leitores-professores, ora se exclui, estabelecendo um jogo de vozes que o exclui de críticas e o inclui em características positivas acerca da conduta docente, e esse fato é marcado pelo uso – ou não – da 1ª pessoa do plural dos verbos e dos pronomes empregados no texto, como será analisado a seguir.

Ademais, nesse artigo, retomando a característica apontada por Bakhtin de os gêneros serem relativamente estáveis e compostos por diferentes vozes, oriundas de diferentes esferas de atividade humana, destacamos, em alguns exemplos, a invasão do discurso de outras esferas comunicativas nos enunciados, o que contribui para a ideia de instabilidade dos gêneros.

Dando início à nossa análise, que está organizada por meio de conjuntos de aspectos estilísticos, sem respeitar a ordem de ocorrência dos trechos no artigo original, gostaríamos de destacar, de antemão, a primeira frase do artigo: “Os tempos mudaram” (p.12). Logo no primeiro período do artigo, com essa sentença, já foi introduzida a ideia de que este texto direcionará o professor para uma perspectiva de mudança, que, no decorrer do texto, poderá ser concluído que consiste em uma mudança de uma posição de autoritarismo, para alguma outra, que poderá ser escolhida – ainda que essa escolha seja induzida - pelo leitor, de acordo com a classificação das personalidades docentes que serão apresentadas pelo enunciador. Esse caráter de escolha de postura a partir de moldes prontos já aponta para um discurso de um “eu” que encara seu “outro” como um ser que precisa de ajuda para tomar decisões ou, até mesmo, para definir uma personalidade própria, já que se encontra “em aprendizagem” no ofício da carreira que escolheu.

Optamos por, neste momento, apresentar trechos em que as alterações nas pessoas do discurso, nos modos verbais, os vocativos e a imersão de discursos de outros gêneros são representativas para a (des)construção da imagem do professor:

- (1) “Nós saíamos de um regime autoritário e, em sala de aula, exercíamos um poder quase absoluto porque, na verdade, os limites estavam determinados pelos regimentos escolares” (p.12).

Em (1) temos o objetivo de destacar a pessoa dos verbos ‘saíamos’ e ‘exercíamos’ – 1ª pessoa do plural - para apresentar que esse é um dos momentos em que, através dos verbos, o enunciador se coloca como professor, assim como seu leitor. Assim ele diz que, após a criação do ECA, os adultos não tinham mais o domínio total sobre as crianças e adolescentes e, dessa forma, já apresenta a ideia de “domínio” dentro de sala de aula, a ideia de que, para ser um bom professor basta controlar a sala e já é o bastante.

Em *Portos de Passagem* (1992), Geraldi fala sobre a mudança histórica do papel do professor: primeiramente, na antiguidade, o professor era aquele que produzia conhecimentos e saberes e não era visto como alguém a ser instruído. Nesse tempo, que, segundo o autor, foi até os inícios na modernidade, não há uma separação clara daquele que produz conhecimento daquele que ensina. Essa divisão deu-se, segundo Geraldi, no início do mercantilismo, fase em que ocorreu uma divisão social do trabalho. Com o mercantilismo o “mestre” não é mais aquele que produz o saber, mas, sim, aquele que sabe um saber já produzido, e o repassa. Foi também nesse período da história que ocorreu a universalização do ensino, a ideia de escola para todos. Houve, com isso, uma urgência por mais “mestres”, por mais pessoas para instruir todos esses alunos que passaram a ter acesso à escola; assim, segundo o autor, surgiu o professor, que deixou de ser um produtor de conhecimento, mas passou a ser um transmissor: “[...] trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido” (GERALDI, 1992, p. 92). Da mesma forma, segundo Geraldi, os “instruídos” deixaram de ser discípulos e tornaram-se alunos. Para o autor, nesse momento, o professor constituía socialmente um sujeito que dominava certos saberes, mas que não os produzia. Desde essa época, o papel desse profissional então era sempre atualizar-se com as últimas descobertas ou postulados sobre sua área, o que significa estar sempre desatualizado. Na continuidade do texto o Geraldi mostra outra mudança de período histórico que influenciou também as divisões de trabalho: a passagem do mercantilismo para o capitalismo contemporâneo. Nesse momento, segundo o autor, mudam-se as relações inclusive na produção científica: não há mais sábios ou cientistas, mas, sim, pesquisadores. Essa mudança também se deu por uma exigência de produtividade na sociedade. Foi nesse período também que, segundo o autor, surgiram os livros didáticos

(e também outros recursos didáticos) para “auxiliar” o trabalho de transmissão e, dessa forma, o professor não precisava nem mais fazer as relações para pensar na melhor forma de se ensinar aquele conteúdo que ele dominava por ter buscado nas fontes que produziam os saberes. Com a entrada do material didático Geraldi chega à metáfora do “capataz de fábrica” (GERALDI, 1992, p.94), pois o trabalho do professor passa a ser “controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no manual do professor, marcar o dia da verificação da aprendizagem [...] etc” (GERALDI, 1992, p.94).

Hoje, duas décadas depois da publicação de Geraldi, já podemos hipotetizar, considerando nossos dados, que talvez a postura do professor já esteja se alterando novamente, para algo que se aproxima de um “gerenciador” de comportamentos, além de tempo e de aprendizado, de acordo com o que lhe é imposto. Apontaremos essa possível nova postura no decorrer de nossas análises.

A seguir, (2) nos mostra outra crítica à classe docente:

- (2) “A ECA ainda é vista como um estatuto negativo porque os educadores se esquecem de ler as obrigações que pesam sobre as famílias e sobre os próprios adolescentes” (p.12)

Em (2) temos um exemplo em que o enunciador, ao efetuar uma crítica aos educadores, que “esquecem de ler as obrigações”, ou seja, que são mau, ou não leitores, exclui-se da classe por meio do uso da 3ª pessoa. Nesse momento, ele critica educadores outros, que não ele, esquivando-se da culpa e do “erro da classe”.

- (3) “Convivemos, então, com quatro tipos de professores” (p.14)

Em (3), o enunciador inicia sua fala sobre os tipos de professores existentes em sua concepção, lembrando que este enunciador “fala” de um lugar de autoridade. Por meio desse discurso, pensamos que todos os professores, em todos os lugares do país, podem ser classificados segundo os parâmetros descritos. A escolha pela 1ª pessoa do plural, mais especificadamente, nesse momento, inclui o enunciador, marcando o discurso de uma classe. A classificação que será descrita servirá também de molde/receita para que aqueles que desejam mudar suas condutas para obter maior sucesso possam seguir. Pensamos que

característica de oferecimento de modelos de sucesso ou fracasso possa ser oriunda do gênero de autoajuda, como exposto por Pimenta e Oliveira (2006). Em sua tese, que aborda o gênero de autoajuda, a autora afirma que, nos livros de autoajuda:

as obras [...] apresentam um discurso messiânico capaz de inverter essa situação [de fracasso], apresentando modos de fazer, agir, proceder, apropriar-se de exemplos de pessoas bem sucedidas, parecendo evidente que o sucesso é constituído a partir de um discurso que garante a felicidade, o topo, o ápice. (PIMENTA E OLIVEIRA, 2006, p.35, grifo nosso)

Essas características expostas pela autora aparecem no momento em que o enunciador apresenta as classificações dos docentes.

Outro exemplo que pensamos ser uma evidência do discurso de autoajuda é (4):

- (4) “Quando uma escola não define seus parâmetros conforme deseja o projeto político pedagógico, cada professor faz o que pode para ensinar, sobreviver e atender às exigências legais”.

Em (4), quando o enunciador usa o verbo “sobreviver” para descrever uma das atividades docentes, evidencia um discurso assertivo que aponta para a temática das dificuldades as quais o professor é exposto na sociedade atual. O professor é submisso à escola e dentro dela faz o que pode, não tem voz, não tem autoridade e não precisa disso para exercer sua função.

Segundo o enunciador, as posturas docentes podem ser classificadas da seguinte forma:

- (5) “O controlador. Se ele pudesse algemava um aluno na porta da sala” (p.14);
- (6) “O permissivo. Aquele que julga que o futuro da vida vai marcar muito as pessoas e que elas, naquele momento, devem e podem fazer o que bem entenderem” (p.15);
- (7) “O protetor. Muitos professores sentem-se na obrigação de proteger as crianças e acabam desenvolvendo uma “despedagogia” (p.15) ;
- (8) [...] Os educadores. [...] [o educador é] Aquele que apresenta um pulso firme e um coração que ama” (p.16, grifo nosso);

Para cada classificação descrita em 3ª pessoa – marcando um distanciamento do enunciador - há um comentário, que já direciona o olhar do leitor para o que é “adequado ou não” em cada “tipo” de professor. No caso do exemplo (8), tido como o melhor modelo, vemos que a postura considerada adequada é aquela que é baseada no amor, conceito da literatura de autoajuda direcionada a professores, na qual o papel do profissional docente é reduzido a amar e propagar o amor para conquistar a turma e obter controle (e só, desconsiderando toda sua formação intelectual). Pensando ainda em (8) e na redução do educador àquele que possui um “pulso firme e um coração que ama” retomamos à ideia de uma possível atualização da ideia de capatazia de Geraldi (1992), afinal, como podemos verificar nesse exemplo, o “modelo ideal” de professor é aquele que possui um pulso firme para controlar o comportamento os alunos e um coração que ama para também conseguir controlar comportamentos e sentimentos desses alunos.

Outro ponto a ser destacado devido às classificações propostas no artigo relaciona-se com o postulado por Geraldi (1992) sobre a crise do professor, que, segundo ele, não é uma crise somente de expropriação de salários, mas também uma crise de crenças e identidades. Não há espaço para o profissional desenvolver aquilo para o que se graduou. Geraldi (1992, p. XVIII) afirma que ser professor “exige construção, permanente, sem cristalizações de construção, permanente, sem cristalizações de caminhos”. O fato de o público-alvo, provavelmente, buscar na revista “conhecimentos práticos”, não pressupõe que esteja procurando receitas: os leitores podem estar buscando apenas por respostas, conhecimentos, o que nos parece ser diferente do que pode ser encontrado nas páginas da revista em análise.

No decorrer das classificações o enunciador invoca o destinatário, por meio de interrogativas que marcam esse diálogo direto, como em (sobre a postura do controlador):

- (9) “Então não devemos controlar? Sim, devemos, contanto que seja um controle sobre o necessário e tudo o que envolva o bem comum dentro da sala de aula” (p.15).

Em (9) vemos que há uma orientação, como tal atitude deve ser feita. Entretanto essa orientação foi feita na 1ª pessoa do plural, incluindo o enunciador na orientação, pois é de serventia para toda a classe. Colocar-se como incluso nessa ordem também faz com que a orientação do enunciador seja mais facilmente seguida: é o discurso de uma autoridade dizendo o que faz e que, portanto, deve ser feito. Fica em nós a indagação sobre se esse tipo de orientação é realmente necessário para um profissional formado, se esse “ensinar a

ensinar”, já destacado por Geraldi (1992) é realmente válido.

Além dos modelos de docentes, são apresentadas também as consequências de cada um deles, sejam elas boas ou ruins, como, por exemplo:

- (10) “O resultado da permissividade é que os alunos não sabem o que é certo e errado, nem como devem conduzir-se nas tarefas diárias. Não há controle algum sobre os exercícios que os alunos devem fazer na sala ou fora dela, não há correções, fazendo com que erros permaneçam. O importante numa correção é perceber quais os erros cometidos para que possam ser corrigidos em classe. Quando um permissivo não corrige um exercício ou uma avaliação por mais de quinze dias, não há mais tempo de repor conhecimento. A avaliação não serviu para outra coisa a não ser cumprir a burocracia de enviar notas para as secretarias da escola. A este tipo faltam critérios e falta a observação. Não há diálogo, apenas permissão”(p.15).

Nesse caso temos, durante a apresentação da atitude permissiva – sempre em 3ª pessoa, excluindo o enunciador da crítica - a evidenciação da consequência dessa prática e, além disso, algumas instruções de como fazer ou como agir em sala de aula, como por exemplo, no trecho de (10) “O importante numa correção é perceber quais os erros cometidos para que possam ser corrigidos em classe”.

Em (11) também são apresentadas críticas utilizando a 1ª pessoa do plural:

- (11) As relações entre professores e alunos passam pelos caminhos de fazer-fazer. Nós já sabemos, eles precisam aprender. O protetor acaba atrofiando o desenvolvimento dos alunos. É mesma coisa se compararmos com uma família. Se Mariazinha pode retirar todas as bonecas do armário, ela pode e deve colocá-las no mesmo lugar. Se alguém fizer isso no lugar dela, não haverá desenvolvimento gradativo da responsabilidade, do sentido de ordem e de limpeza (p.15).

O interessante à nossa hipótese, nesse exemplo, além da utilização do pronome “nós”, 1ª pessoa do plural, retomando o discurso pela classe, é a comparação, agora

direcionada somente ao leitor: o enunciador expõe a crítica e faz uma comparação, como uma parábola, para ficar mais didático para o leitor, mais compreensível e mais acessível. Essa característica de trazer comparações, muitas vezes, infantilizadas, também é oriunda do gênero de autoajuda, como já destacado por Pimenta e Oliveira (2006), que assim faz, possivelmente, para que seja claro para seu leitor o que se deve fazer para alcançar a mudança de vida que procura. Além de oriundo do gênero de autoajuda, esse tipo de enunciado é bastante encontrado na esfera pedagógica, com objetivos possivelmente semelhantes: simplificar uma ideia para que ela se torne mais compreensível.

No próximo exemplo, novamente como uma receita, o enunciador diz o que é certo ou errado de se fazer para se atingir o sucesso em um diálogo direto com o leitor, marcado pelo vocativo “caro leitor”, que também nos parece uma expressão de carinho, como se nesse momento, após apresentar tantos modelos fracassados, fosse ser oferecido um afago, um consolo a esse profissional em crise:

- (12) “Não pense, caro leitor, que todos nós professores estamos condenados ao fracasso e que não existe um tipo que deva ser seguido. Existe sim!”
(p.16)

Na sequência de (12), o modelo é apresentado - chamado “educador” - como uma solução para esses profissionais que, segundo o projeto editorial da revista, têm sede de instruções e salvação. Nesse momento, como recurso também para causar empatia, o enunciador utiliza o pronome “nós”, marcando a primeira pessoa da plural e incluindo-se, portanto, no discurso da classe docente. Esse modelo apresentado ao leitor como ideal a ser seguido tem base no amor. O bom professor então, de acordo com o artigo, é “Aquele que apresenta um pulso firme e um coração que ama”, e basta. Novamente, nesse momento, temos a invasão do discurso da autoajuda sobrepondo os sentimentos às competências profissionais.

Para justificar a predileção por essa postura, o autor justifica:

- (13) “O aluno vê a bondade estampada numa determinação, numa orientação. Este educador consegue estabelecer limites, discutindo-os com os alunos, mostrando a necessidade e a vantagem de uma determinada ação. Geralmente, os educadores costumam escrever, junto com os alunos, algumas normas de conduta e deixá-las bem visíveis dentro da sala de

aula. Estes grandes mestres apresentam maturidade. Agem em sintonia com os demais colegas. Quando, numa reunião, alguma norma for decidida, ele explicará a mesma em sala e cumprirá o que foi decidido. Sem esta sintonia com os demais colegas, não teremos educadores e, sim, um grupo dividido que compete entre si para angariar a simpatia dos alunos. O relacionamento, na realidade, não será educativo. O profissional que não consegue esta sintonia deveria fazer terapia antes de entrar em sala de aula” (p.16).

Na justificativa em (13), podemos destacar quatro pontos principais: o primeiro deles é que a descrição é, majoritariamente, feita em terceira pessoa, marcando que o discurso ali proferido é só para o leitor, o que pressupõe que o enunciador – voz de autoridade da classe – já possui uma postura adequada. O segundo é que o enunciador afirma que o aluno será cativado caso o professor adote a postura do “educador”, do professor bom e amável, e esse discurso é extremamente persuasivo, além de também soar como uma receita, pois leva os profissionais a mudarem suas atitudes – emocionais - na esperança de encontrar a solução para seus problemas com um simples toque de afeto, como mágica, e sabemos, na prática, que não é essa a solução dos problemas, e que receitas “não produzem o mesmo bolo” (GERALDI, 1992, p. XXIV) e o terceiro é, a retomada da ideia de uma nova postura docente de “gerenciador de comportamentos”, evidenciada a partir da explanação, em (13), sobre regras, a suma importância delas (sem destacar outras coisas muito importantes também em sala de aula) e o efeito da presença ou ausência dessa postura. Temos, no exemplo, esses possíveis “gerenciadores de comportamentos” – o que basta – sendo chamados de “grandes mestres”, ou seja, aqueles que exercem com excelência seu ofício. Pensamos que esses discursos apontam para um novo papel profissional dos professores na sociedade atual: aqueles que conseguem ter domínio em sala de aula.

Não desconsiderando que uma postura agradável do professor seja relevante para o bom convívio em sala de aula e, por consequência, para o aprendizado, o que pensamos que poderia ser apresentado como ideal para a resolução de problemas de desinteresse dos alunos, no caso dessa revista, que apresenta como objetivo uma transmissão de conhecimentos práticos, seria, por exemplo, a sugestão de novas práticas pedagógicas, novas atividades, aproveitamento de novas tecnologias, entre tantos novos recursos que permitam construção, desenvolvimento, reflexão e não reprodução de padrões. E o quarto

ponto a ser destacado é referente ao seguinte período de (13) “o profissional que não consegue esta sintonia deveria fazer terapia antes de entrar em sala de aula”. Nesse trecho vemos o caráter de crise do próprio enunciador. Ele mesmo, professor, não acredita no papel do docente em sala de aula como aquele que “domina”, mas não porque é impositivo, não porque gerencia comportamentos, mas porque é bem preparado para o que faz e cativa os alunos por meio de seu conhecimento e didática. Novamente retomamos a ideia propagada na perspectiva desse artigo de que, atualmente, o bom professor é aquele que consegue obter controle da sala e ser amável, e, caso assim não seja, deve procurar uma terapia. Ademais, ao dizer: “o profissional que não consegue [...]” vemos, novamente, o enunciador se excluindo da crítica ao enunciar em 3ª pessoa do singular.

O exemplo (14) nos apresenta novamente a sobreposição dos sentimentos ao profissionalismo:

- (14) “o nosso futuro dependerá da educação que nossas crianças receberem hoje e em nosso relacionamento com ele em sala de aula é preciso que se discuta muitas vezes a importância dos limites e o valor do afeto. Se um professor gostar da disciplina que leciona, certamente obterá disciplina em sala de aula e seu relacionamento será harmonioso. Portanto, deixem que as crianças gostem de vocês, professores!” (p.17).

Em (14) o enunciador utiliza o pronome “nosso”, enunciando junto aos professores, pois as condutas docentes refletem também em seu futuro como profissional. Além disso, temos novamente a sobreposição dos sentimentos e vemos que a disciplina em sala é elencada novamente e relacionada ao gostar do professor da disciplina a qual leciona e ao controle em sala de aula. Se o professor gosta da disciplina que leciona ele assumirá uma postura amável e somente essa postura garantirá o bom desempenho de suas aulas, o que se sabe que não é suficiente para construir a educação de qualidade. Além disso, o último período de (14), qual seja: “portanto, deixem que as crianças gostem de vocês, professores!” apresenta uma ordem direta aos leitores, marcada pelo vocativo, que ressalta a imagem de ingenuidade e inexperiência concebida aos docentes e exclui o enunciador da crítica. Nos períodos seguintes essa imagem de ingenuidade e inexperiência é sugerida novamente, e o relacionamento interpessoal é sobreposto à competência profissional novamente:

- (15) “Relacionar-se bem com os alunos não significa nivelar-se a eles [...]. O

aluno precisa perceber que um professor, por mais diálogo que tenha, representa a autoridade em sala de aula. [...] Não lidamos com pregos, martelos ou chaves de fenda, lidamos com pessoas. Por isso, nossa primeira especialidade deverá ser especialista em gente; depois, em educação e, em terceiro lugar, na disciplina que lecionamos. Muitas vezes pensamos de modo contrário ou, ainda, somos altamente cartesianos quando desejamos que a escola instrua e a família eduque” (p.17).

No trecho (15), enunciado na 1ª pessoa do plural - o que evidencia, como em outros momentos do texto, que o enunciador se inclui como professor na prática das boas maneiras sobre as quais está explanando -, primeiramente, temos a explicação de como é se relacionar com os alunos. As explicações são sempre prezadas para que o leitor possa compreender adequadamente, o que já caracterizamos como uma possível invasão do discurso instrucional, da esfera pedagógica. Depois, o enunciador volta a falar da suma importância do bom relacionamento para com os alunos e coloca em ordem de importância quanto à dedicação do professor, primeiramente, o relacionamento interpessoal, depois, o conhecimento sobre a educação, de maneira geral e, em terceiro e último o conhecimento do professor sobre a disciplina que leciona. Essas predileções pelos relacionamentos acima de qualquer coisa também encaminham para a conclusão da invasão do discurso de autoajuda. O último período do exemplo (15) apresenta a antiga discussão sobre a educação familiar e a educação escolar e, claramente, o enunciador mescla as duas concepções de educação, fato que ainda é bastante discutido no campo da psicologia e da educação e que está ilustrado na figura 1, destacada anteriormente. A questão é que o papel do professor é diferente do papel familiar, embora a educação ocorra concomitantemente, e, além disso, conceder esse tipo de responsabilidade ao docente o desvia de sua formação profissional e altera seu papel em sociedade, novamente.

O último exemplo a ser destacado corresponde aos dois últimos períodos do artigo:

- (16) “Será a competência do professor, esta, sim, a primeira plataforma para ganhar a confiança e a admiração dos alunos. São esses, competentes e dedicados, que se transformam em consultores e conselheiros de muitos alunos” (p.17).

Esse trecho é o único que cita a competência do professor, mas a relaciona, novamente, a somente o relacionamento interpessoal, e a ressalta como a grande motivadora de professores tornarem-se “conselheiros de alunos”, como se esse fosse o grande objetivo que todo profissional deve alcançar.

3.2 “*Machado de Assis para menores*”

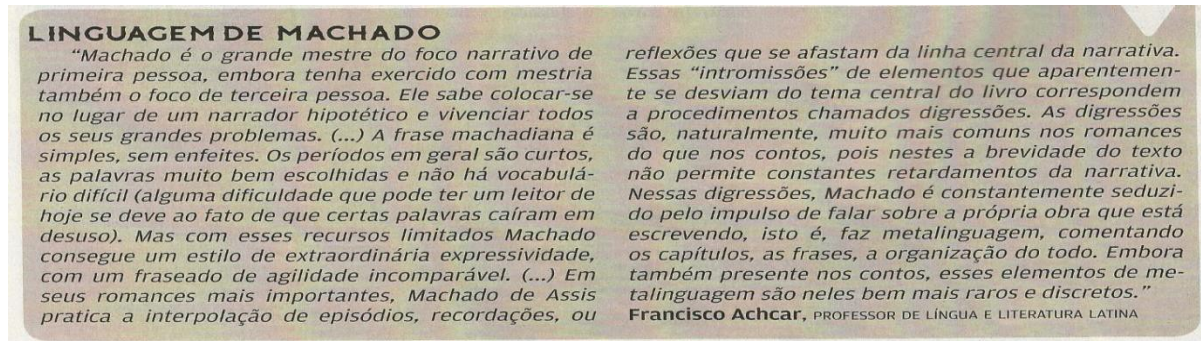
Nossa segunda análise é do artigo *Machado de Assis para menores*, de Roberto Sarmiento Lima, presente na edição nº 53 da revista, originalmente nas páginas 36 a 41.

O assunto abordado pelo enunciador nesse artigo é um projeto, enviado ao Ministério da Cultura, que propõe o feitiço de adaptações das obras clássicas da literatura brasileira, como, por exemplo, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Toda argumentação do enunciador do artigo direciona o olhar do leitor à repulsa por essa proposta.

Nesse artigo, novamente, os *boxes* presentes nas páginas da revista, pertencentes ao projeto editorial desta, trazem informações aos leitores – professores – sobre todas as referências feitas no texto e sobre a obra utilizada para exemplificar o projeto de adaptação em discussão, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, obra esta que boa parte desses profissionais da língua portuguesa, formada em cursos de letras, possivelmente já leu e lecionou sobre.

Como já mencionado, os *boxes* não foram nosso objeto de estudo, no entanto, de primeira análise, verificamos que eles contribuem para a apreensão da imagem do público-alvo que o enunciador e que a revista possuem de seus leitores. Ademais, os *boxes*, atendo-nos àqueles que tratam especificamente da obra machadiana, trazem informações básicas e gerais sobre o livro, informações que nos parecem selecionadas para propiciar material aos professores para uma possível reprodução de conteúdos em sala de aula. Esse papel dos docentes de reproduzir conteúdos já foi destacado também por Geraldi (1992). Esse fator pode ser afirmado, por exemplo, por meio do *boxe* Linguagem de Machado (figura 5), que explica, entre outras coisas, a questão do foco narrativo do livro e as estruturas das frases (o fato de serem curtas e com vocabulário acessível) da obra, aspectos que podem ser facilmente analisados por um especialista da linguagem durante uma leitura crítica da obra machadiana:

Figura 5 – Linguagem de Machado



Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.40)

Outros boxes encontrados nos artigos, com outros conteúdos, porém com os mesmos objetivos, que também auxiliam na (des)construção da imagem do professor e que também nos levam a indagar sobre a real relevância de seus conteúdos podem ser verificados a seguir:

Figura 6 – Dom Casmurro



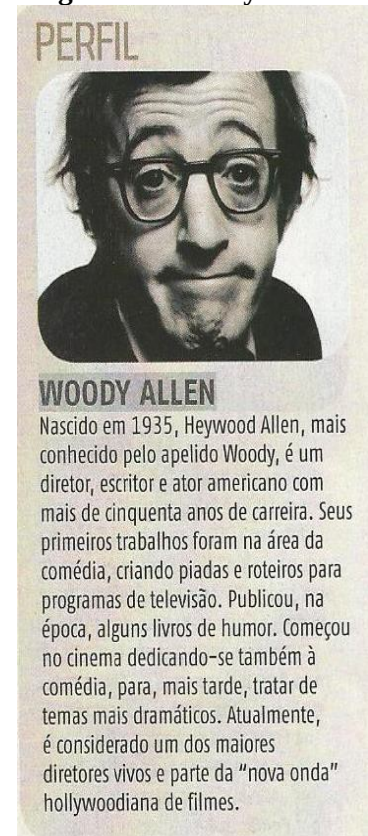
Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.38)

Figura 7 - De Gaulle

Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.39)

Figura 8 – Antonio Candido

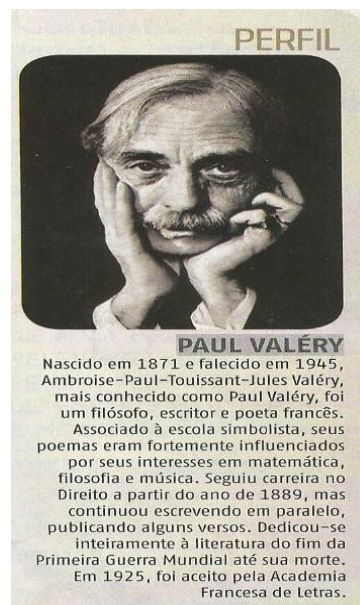
Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.39)

Figura 9 – Woody Allen

Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.40)

Figura 10 – Peter Pan

Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.40)

Figura 11 – Paul Valéry

Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.41)

Figura 12 – “Pra começar”

Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2015, p.41)

Dando início à análise dos trechos selecionados do artigo, destacamos os primeiros períodos:

- (17) “O Brasil é realmente surpreendente, instigante, provocante. Mas não para melhor, como gostaria que fosse. Para pior mesmo, como já é tradição por aqui, e, desse modo, nem espanto deveria existir mais. Tem circulado na internet, como em outros meios midiáticos, artigos dos melhores cronistas e educadores do país esbanjando indignação contra recente projeto, o qual – em tudo escandaloso e deletério, perdoem-me a falta de tato e gentileza para com quem pensa o contrário de mim, encampado e financiado pelo Ministério da Cultura, tem o declarado fim de tornar mais digerível a leitura dos clássicos da nossa pobre literatura.” (p.36).

O destaque de (17) nos mostra como já nos primeiros períodos depreendemos uma imagem desse enunciador: um sujeito autoritário, enunciando em 1ª pessoa do singular – marcando seu posicionamento -, pessimista e apelativo, que argumentará fortemente para que o leitor aprove e adira aos seus pensamentos sem questionamentos.

Pensando nessa desconsideração e até na “falta de necessidade” de pensamento do leitor, o que será evidenciado no decorrer do artigo, retomamos o trabalho de Mendonça (1995), que destaca esse fato em sua dissertação de mestrado que trata sobre o silenciamento de sentidos que são produzidos em exercícios de leitura nos livros didáticos. Um dos silenciamentos destacados pela autora é o da voz do professor, devido à suposta má capacidade de leitura desse profissional. Mendonça, neste mesmo texto, ressalta que a ausência de possibilidade de voz dos professores na produção de sentidos dos livros didáticos é indicativa de muitas ausências desse profissional em nossa sociedade: “ausência de salário, ausência de profissionalismo, de reconhecimento, de formação. [...] O professor precisa de respostas porque não ganha para responder, mas para repetir. Precisa porque não é profissional de formação reconhecida” (MENDONÇA, 1995, p. 143). A autora ainda destaca a reiteração constante da ideia de que o professor precisa ser orientado todo o tempo para que desempenhe bem suas atividades.

Na continuidade do artigo, após explicar no que consiste o projeto, de forma breve, afirmando que ele tem o objetivo de “tornar mais digerível a leitura dos clássicos da nossa pobre literatura”, como visto em (17), o enunciador questiona o destinatário, estabelecendo

com ele um discurso direto - por meio das interrogativas - que vai de professor a professor e que transmite a ideia de que o leitor não conhece sobre o que será tratado, embora o assunto abranja um de seus principais objetos de trabalho:

- (18) “Como é isso? Já ouviram falar? Pois bem. É assim, na prática, que se faz, prestem atenção na receita! Pega-se, por exemplo, o *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e, primeiro, pensa-se em, fatiando-o bem, reduzir suas duzentas e tantas páginas a, digamos, cinquenta, sessenta (talvez eu esteja sendo muito otimista, mas é um pouco mais ou um pouco menos). Está bom assim?” (p.36).

Outro trecho para destaque é:

- (19) “O teórico e crítico Antônio Candido, um belo dia, em uma crise de sentimentalismo e quase histeria, afirmou que deveríamos, sim, amar a literatura brasileira, porque, se nós não o fizéssemos – nós, que somos, bem ou mal, brasileiros -, quem o faria por nós? Sei lá! Nós mesmos! Que seja! Pois não é que nós estamos, com esse belíssimo projeto que foi bater no Ministério da Cultura, aprovando-o sem maiores discussões (bom, penso que não as houve, assim fica melhor dizer), a um passo de, também nós, desmerecermos – embora à minha e à sua revelia, leitor – a coitadinha da nossa literatura?” (p.38).

Nesse trecho, vemos, além da marcação dos pronomes sempre na 1ª pessoa do plural, entretanto, não abrangendo somente professores, mas, sim, todos os brasileiros, questionamentos direcionados diretamente ao leitor-professor que são respondidos logo em seguida, mostrando como esse leitor é encarado como alguém que precisa de respostas para todas as perguntas: [...] quem o faria por nós? Sei lá! Nós mesmos! Que seja!”. O apagamento da relevância e até da existência da opinião do leitor aponta para, além do discurso da incapacidade docente, para a existência de somente uma opinião válida e consistente: a do enunciador, que deve ser assumida e reproduzida por esse profissional-leitor que, nesse contexto, nos parece ser encarado como um ‘outro’ que não possui a capacidade de assumir seus próprios posicionamentos e de refletir consistentemente sobre os fatos. Isso nos parece refletir a intensa necessidade criada na sociedade contemporânea

de orientação do professor: é preciso que ele seja orientado para que saiba, ao mínimo, o que fazer e como fazer, é necessário que ele saiba quais ideias deve reproduzir. Na sociedade atual, os professores tornaram-se apenas reprodutores de conteúdos, instrutores, controladores de tempo de aula e controladores de alunos. Tudo o que um professor precisa saber e fazer, pensando, nesse momento, no contexto em sala de aula, está claramente exposto e detalhado nos livros didáticos, livros estes que já ensinam aos alunos o que eles necessitam e que exigem somente a presença de um instrutor: o professor.

Em outro momento do artigo o enunciador faz a seguinte afirmação:

- (20) “Se isso ficar, teremos daqui para frente Machado para menores. Menores, no sentido de pequenos mesmo, crianças e adolescentes começando a ler os clássicos (sim, ainda se faz isso nas escolas), sem poder, no entanto, crescer no talento e na experiência de ler, aprisionados todos da síndrome de Peter Pan” (p.39).

Nosso destaque em (20) é para o verbo “teremos” conjugado na 1ª pessoa do plural, que faz com que o enunciador, nesse momento, se inclua também na classe de seu leitor, pois também será afetado pelo projeto tido, no artigo, como deplorável.

Na continuidade, ainda na linha de pensamento da depreciação da literatura com a aprovação desse projeto, o enunciador afirma:

- (21) “Doravante, teremos leitores – ou melhor – arremedo de leitores – que dificilmente compreenderão o valor estético de uma obra” (p.39)

Com a afirmação de (21) e com, novamente, a escolha pela 1ª pessoa do plural em “teremos”, o enunciador se inclui na situação, coloca-se como prejudicado pelo fato de possivelmente serem formados maus leitores, mas não como contribuinte para isso, afinal sua posição no artigo é sempre de autoridade.

Outro trecho para destaque é:

- (22) “Se já é complicado e difícil hoje, com essa pedagogia da leitura amacacada que se vê nas escolas, públicas ou particulares, imaginem com a leva de livros drasticamente reduzidos, em todos os sentidos,

segundo essa meta criminoso de tornar mais “fácil” a leitura das obras. Pareço saudosista e atrasado, pouco desambientado com as novas tecnologias? Não, creio que não; não se trata disso. Não invertam meu argumento, por favor! Usem da lucidez uma vez na vida!” (p.39).

Nesse trecho, incisivo e autoritário, temos alguns pontos para destacar: o primeiro deles consiste no fato de que o enunciador afirma que é aplicada atualmente nas escolas uma “pedagogia amacacada”, ou seja, bagunçada, sem fundamentos. Fica a ressalva que, no momento dessa crítica, o enunciador se exclui da crítica à classe devido ao seguinte uso: “o que se vê nas escolas”, ou seja, o que os superiores/estudiosos (incluindo ele) veem nas escolas. Além disso, o enunciador afirma que essa pedagogia aplicada pelos profissionais – que não ele –, que já é bem ruim, piorará com a adoção das adaptações dos clássicos no trabalho em sala de aula. O segundo ponto a ser destacado em (22) são os últimos períodos: “Pareço saudosista e atrasado, pouco desambientado com as novas tecnologias? Não, creio que não; não se trata disso. Não invertam meu argumento, por favor! Usem da lucidez uma vez na vida!...”. Novamente, nesse trecho, temos perguntas feitas diretamente ao leitor-professor, marcando o diálogo direto entre enunciador-professor e destinatário-professor, e não temos espaço para que o leitor responda, já que o próprio enunciador já responde a todos os questionamentos, em defesa de si próprio. Por fim, o período de (22) “Usem da lucidez uma vez na vida!” nos parece carregar, através do uso da 3ª pessoa do plural e do conteúdo semântico do enunciado, a ideia da depreciação do professor, a ideia de que o professor não tem discernimento, que não sabe formar uma opinião frente aos fatos e por isso precisa de opiniões prontas, de materiais prontos para reprodução, e isso nos parece refletir a atual imagem do professor na sociedade, além de perpetuar o discurso da incompetência da classe docente.

Em (23), já no caminho para o término do artigo, temos:

- (23) “Mas, se chegar a acontecer isso mesmo que estamos pensando que vai, deixaremos de refletir mais e melhor sobre a realidade. Da mesma forma, não mais surpreenderemos Bentinho fingindo fazer nascer, num momento de estudada contemplação dos olhos de Capitu, a metáfora “olhos de ressaca”, com que gera a mais enigmática expressão da nossa literatura, motivo de sua ambiguidade eterna, que os nossos professores,

ingênuos até certo ponto, insistem em querer decifrar (a pergunta inútil e ociosa é: Capitu traiu ou não traiu Bentinho? E só se pergunta ainda por isso porque não aprendemos ainda a ler tal romance). E, também, no meio de toda essa comédia de enganos, nunca chegaremos a saber o que significam “comborço” ou “aleivosia”, palavra que, consideradas hoje fora de catálogo, transitam bem nas páginas de Machado de Assis mas que ainda podem ser usadas, por que não?” (p.40)

Vemos em (23), logo no primeiro período “se chegar a acontecer isso mesmo que estamos pensando que vai”, o enunciador estabelece um diálogo que marca o certo compartilhamento de informações entre ele e seu leitor: “[...] estamos pensando que vai”, a escolha pela 1ª pessoa do plural no verbo marca esse compartilhamento. Nesse momento do texto, um trecho como o destacado é muito pertinente para um artigo que tem como finalidade encaminhar o leitor para uma única opinião tida como a melhor. Se retomarmos o início do texto, lá temos questionamentos do enunciador ao destinatário sobre, até mesmo, o conhecimento da temática que ali será abordada. Em contrapartida, nesse momento, no caminho para o final do artigo, temos o leitor sendo tratado como conhecedor pleno do assunto, que até compartilha da mesma opinião que o enunciador. O leitor passa de um estado de não conhecimento para o de conhecimento e opinião formada em poucas páginas, opinião esta que o enunciador tem certeza de que é a mesma que ele expôs, ou seja, na visão do enunciador, o discurso persuasivo foi eficaz, e que bom que assim foi, pois esses leitores- professores, para ele, parecem não ser lúcidos para formar opiniões autênticas.

No trecho que será destacado nesse momento, na continuidade da argumentação do enunciador, temos novamente o destinatário sendo tratado como inferior e como ingênuo. O discurso do enunciador é autoritário, e o vocativo “leitor” marca que o período é realmente direcionado ao leitor, não deixando dúvidas desse direcionamento:

- (24) “Paul Valéry disse um dia que resumir um texto acadêmico e científico nos leva a reter a essência desse tipo de texto; mas reduzir um texto literário nos leva a perder a essência das linhas escritas em um poema ou em um romance. Embora a palavra “essência” esteja sob vigilância constante e até merecidamente desacreditada, não finja, leitor, mesmo o não versado em filosofia contemporânea, que não entendeu o que quis dizer Valéry, para o seu próprio bem” (p.40).

A citação de Paul Valéry é também um argumento de autoridade que vai ao encontro da opinião do enunciador, e que, assim, reforça a superioridade do posicionamento do enunciador do artigo em detrimento a todos os outros posicionamentos que poderiam surgir. O trecho é terminado com “para o seu próprio bem”, como uma ameaça àqueles que talvez ainda estivesse discordando da opinião ali veiculada, um discurso apelativo, que tenta atingir emocionalmente o leitor-professor.

Para dar continuidade ao discurso apelativo e à persuasão, o enunciador afirma:

- (25) “Não quero anunciar o Apocalipse, e acho que nem chegaria a isso tal medida. Mas, seguramente, teríamos - ou teremos – um país mais empobrecido intelectualmente, se é que isso é possível” (p. 41),

Em (25), o enunciador inclui-se novamente na classe docente, por meio do uso da 1ª pessoa do plural em “teríamos” e “teremos” para aparentemente se vitimar, junto ao leitor, e para perpetuar seu processo de convencimento do leitor, afinal, professor nenhum quer empobrecimento intelectual, já que vai contra o seu próprio ofício em sociedade.

Nesse momento do texto, em que o enunciador se coloca como professor, como vítima, junto aos seus leitores-professores, ele afirma, durante sua argumentação, como a literatura é abordada hoje:

- (26) “O que se vê, então, é que a literatura se perdeu no meio de bilhetes e listas de compra. Isso, não há dúvida, faz parte do pacto sinistro, ainda que silencioso ou inconsciente, de apequenar o que já ficou pequeno. O negócio, então, se não estou totalmente errado, é diminuir, como quem achata o salário do professor (não sendo à toa tal comparação). Diminuir, até a exiguidade e não mais poder, o tamanho da sala, dos quartos, da despensa, do jardim, pensando no lucro máximo que tal “economia” traz; diminuir tudo, até chegar ao húmus, à poeira, à sombra, ao nada [...]” (p.41)

Em (26) o enunciador se reporta, em comparação à diminuição dos livros de literatura clássicos, à diminuição do salário do professor, fato que é validamente citado,

entretanto não é mais ou menos grave do que o fato do silenciamento que ocorre da voz do professor e dos discursos que corroboram para a ideia da incompetência da classe docente, como já apontado por Geraldi (1992) e Mendonça (1995) e que destacamos neste texto; a preocupação com a diminuição do salário do professor na atualidade é apenas uma parcela mínima de todos os problemas que assolam a classe docente atual.

3.3 “*Escrever é mais divertido que desenhar*”

Nesta seção, analisamos o artigo *Escrever é mais divertido que desenhar*, de Alexandre Lobão, presente na edição nº 42 da revista, originalmente nas páginas 16 a 22.

Esse artigo aborda uma temática que é a que mais se aproxima do que a revista dispõe como seu objeto de trabalho: uma proposta para o ensino dos gêneros narrativo e dissertativo. Entretanto, uma proposta (que consistiria no objetivo deste artigo) nos parece ser constitutivamente bastante diferente do que encontramos nessas páginas. O que encontramos, neste artigo, foram receitas do que se fazer ou não em sala de aula para que o ensino “dê certo”. Ademais, encontramos conteúdos teóricos acerca da constituição tradicional dos gêneros em questão. Temos, portanto, o “ensinar o conteúdo” ao professor e o “ensinar o professor a ensinar” o conteúdo.

Esse artigo é estilisticamente produzido com verbos em modo imperativo na estrutura “X + DEVE + INFINITIVO” marcando o discurso autoritário que, entre outras características, ensina nossos professores a ensinar e impõe padrões por meio das recorrentes “receitas”.

O enunciador, de início, problematiza a questão das produções nas escolas, afirmando que os alunos possuem muitas dificuldades para realizar tal ato devido à forma como são alfabetizados e na transição do momento da alfabetização para o da produção de textos, momentos estes todos marcados pela presença do professor como mediador/orientador.

Justificando-se nessa falha de como os gêneros são trabalhados na escola, o enunciador passa a apresentar modelos para o ensino dos gêneros propostos (narração e dissertação), as típicas “receitas”, ensinando desde a canônica estrutura textual propagada nas escolas, os tradicionais: introdução, desenvolvimento e conclusão, até o que constitui essas partes e como o professor deve ensinar seus alunos para produção de cada uma destas etapas. O interessante é que esse modelo não é apresentado como uma possibilidade de

trabalho, como esperado a partir da proposta editorial da revista, mas sim como o ideal de trabalho, o que deve ser obrigatoriamente feito. Em alguns momentos do texto são apresentadas até frases que os professores deveriam dizer em determinados momentos em sala de aula, como será exemplificado a seguir.

Geraldi (1992, p.XIX) afirma:

[...] quando se toma consciência da “crise escolar”, especialmente da escola pública, a primeira correlação que se estabelece é entre a desqualificação dos professores. E, em consequência, os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como ponto de partida, uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações. [...] o sistema escolar, em suas unidades de ensino, não possibilita condições de trabalho a seus profissionais que lhe permitam, no trabalho, desenvolver-se e, de outro lado, a existência continuada de programas especiais para formação contínua de professores retirando-os do trabalho para cursos esporádicos que acabam atendendo, aparentemente, a uma minoria e, por isso, não alteram concretamente a ação global do sistema de ensino. Acredito que somente mudanças globais que passem a considerar o professor um profissional do sistema de educação escolar poderão erradicar “a crise” da escola.

Com base nessa afirmação constatamos essa intensa necessidade de formação profissional, já que nós, professores, ainda não somos reconhecidos socialmente como profissionais formados, mas, sim, em constante formação, que necessitam de constantes cursos que nos ensinem a ensinar o que já ensinamos, o que não nos parece acontecer em outras áreas. Na ausência dos cursos e para até complementá-los temos os típicos modelos-receita, práticas altamente produtivas na sociedade atual e claramente reproduzidas na revista em análise, que nos parece ter os valores que permeiam a sociedade atual materializados em seus discursos.

Ademais, Geraldi (1992, p.177) afirma:

a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.

Ainda que em outro gênero, afinal a “receita” aqui propagada não está nos livros didáticos, como exemplificado por Geraldi (1992), temos, na revista em análise, um mesmo modelo que propicia repetição material, afinal reduz uma proposta de ensino a algumas orientações, fechando o conceito a possíveis reflexões dos professores. Tudo que é

necessário para desenvolver o papel de professor já foi pensado por outras pessoas e deve somente ser reproduzido, sem contraposições. Nessa perspectiva, é necessário que o professor seja encaminhado para conclusões e reflexões ditas “de qualidade”, para isso, orientações nunca são demais. Como já afirmado neste trabalho, na concepção da sociedade atual é necessário que o professor seja milimetricamente orientado para que cumpra com o mínimo de êxito o seu papel.

Listamos, nesse momento, todos os trechos do artigo nos quais a estrutura “X + DEVE + INFINITIVO” apareceu, direcionada ao professor, evidenciando esse discurso autoritário e que pressupõe reprodução de métodos e conteúdos, “tarefa de sujeito mandado”, como afirma Mendonça (1995):

- (27) “Após reforçar junto aos alunos a importância da pesquisa e lembrar que este aprendizado será útil no PAS, no vestibular e no correr de sua vida profissional, **o professor deve apresentar** as três partes da estrutura básica de uma dissertação” (p.18 – grifo nosso).
- (28) “ **O aluno deve ser lembrado** que a primeira etapa para redigir uma dissertação é escrever não um rascunho do trabalho, mas a sua organização, na forma de tópicos” (p. 18– grifo nosso).
- (29) “**O aluno deve ser lembrado** que deve sempre buscar conectar as ideias de um parágrafo a outro para gerar um texto mais coeso, onde tudo pareça ligado” (p.19– grifo nosso).
- (30) “Antes mesmo de iniciar o trabalho com a turma, **o professor deve trabalhar** sua motivação, empolgando os alunos com a ideia de criar uma história eles mesmos, mostrando que a redação é uma oportunidade de criar algo vivo e divertido” (p.20– grifo nosso).
- (31) “Criar personagens é sempre divertido, e **o professor deve trabalhar** este lado lúdico para estimular os alunos” (p.20– grifo nosso).
- (32) “**O professor deve deixar** que os alunos brinquem com a imaginação, lembrá-los de que o personagem pode ser uma pessoa, pode ser um animal, um vampiro, zumbi ou alienígena... Não os restringir , muito pelo contrário: estimular a inovação e destacar as ideias mais originais, de forma a trabalhar a fantasia dos alunos, tão importante na hora de escrever” (p.20– grifo nosso).

- (33) “Ao orientar os alunos para pensarem qual é a mudança que irá ocorrer na história, **o professor deve destacar** dois pontos importantes [...]” (p.20– grifo nosso).

Em sua dissertação, na qual a autora ressalta essa mesma estrutura verbal imperativa, entretanto presente nos livros didáticos, Mendonça (1995, p.145) afirma que “O discurso do dever permite, portanto, esse colocar-se como superior porque faz uso de atos indiretos de ordem [...]”. O imperativo é esse modo da ordem, que implica obrigatoriedade, altamente utilizado nos discursos direcionados aos professores, não só nos artigos dessa revista, mas em tantos outros gêneros. Os professores precisam de modelos porque são tidos como incompetentes, mal formados e sem capacidade de reflexão. É importante, ainda, ressaltar o conteúdo dos trechos acima apresentados: são dadas ordens para todos os momentos do ensino, inclusive para aqueles em que os alunos não estão necessariamente produzindo. É necessário que o professor saiba exatamente até como conduzir o momento em que ele está reproduzindo o que lhe foi estipulado, é tirado do professor seu caráter de sujeito social, pensante e agente.

Esse artigo, assim como os outros apresentados, também possui *boxes* explicativos, entretanto, neste caso, os *boxes* não são de autoria da revista, mas, sim, também do enunciador, pois neles também são apresentadas propostas, tangenciais ao conteúdo do artigo: durante o texto são apresentados os ditos “conceitos formais” dos gêneros em questão e, nos *boxes*, são apresentadas práticas de ensino lúdicas utilizando esses conceitos, é valorizada a prática motivacional dos alunos, discurso oriundo do gênero de autoajuda. Fica a ressalva de que, nos *boxes* o discurso do “dever fazer” (Mendonça, 1995) também é presente, como pode ser visto, marcando esse discurso autoritário do que deve ou não ser realizado pelo docente.

O *boxe* a seguir destacado, entre os que compõem o artigo, é o “Motivação dos alunos para narrativas”:

Figura 13 – Motivação dos alunos para narrativas

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA NARRATIVAS

“Escrever é mais divertido que desenhar?”

Ao escrever isso no quadro, a reação da turma geralmente é a mesma: risinhos e descrença. Mas é uma ótima forma de chamar a atenção dos alunos, especialmente no ensino fundamental. Para aumentar a curiosidade, o professor deve fazer uma pequena enquete: “Levante a mão quem prefere desenhar” e, a seguir, “Agora, quem prefere escrever”.

Os resultados são sempre os mesmos: a larga maioria dos alunos prefere desenhar. É quando o professor pede desculpas pela qualidade de seu desenho, vai ao quadro e faz um primeiro desenho: um boneco simples, de cabeça redonda e careca.

Enquanto termina o desenho, o professor reforça o que escreveu no quadro: pois hoje vou provar a vocês que escrever é mais divertido que desenhar. Apontando para o quadro, ele pergunta: “O que é isso?”

As respostas são variadas, algumas mais imaginativas que outras: “um menino careca”, “uma bola”, “um rabisco”... O professor, então, desenha uma panela na cabeça de seu boneco:

Independente da qualidade do desenho, as respostas agora são unânimes: “É o Menino Maluquinho!”.

É a hora do professor falar que o desenho não é o Menino Maluquinho, é apenas um menino com uma panela na cabeça. A turma ri, mas o professor reafirma: “É verdade. Isso é um desenho de um menino com uma panela na cabeça. O Menino Maluquinho não é um desenho, é um personagem de um livro do Ziraldo.”

O professor deve então explicar que é por isso que escrever é mais divertido que desenhar, porque desenhar é bom, mas quando você escreve uma história, você dá vida ao seu desenho: é como você criasse um desenho animado, só que com palavras!




Fonte: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* (2013, p.19)

Nesse *boxe* é retomado o título do artigo: “Escrever é mais divertido que desenhar”. Nele, é apresentada uma proposta tida como adequada para motivar os alunos, nesse caso, de EF I ou EF II, a produzir textos.

O intrigante, nesse *boxe*, é que todos os mínimos detalhes para que a prática proposta tenha sucesso são apresentados: o que o professor deve escrever na lousa, o que o professor deve falar, os gestos que deve fazer, o momento em que o professor vai se desculpar, o desenho que o professor deve fazer e, talvez, o mais importante, a conclusão que o professor deve apresentar. Tudo está devidamente pensado e claramente explicitado. Além disso, são apresentadas até as reações que os alunos vão ter e o que vão responder a determinadas perguntas, para que o professor se prepare e não seja surpreendido por algo a que não saiba como reagir, já que teria “faltado” na receita. A possibilidade de autenticidade e reflexão do docente parece ser descartada, ou melhor, nem cogitada.

Acreditamos que esse *boxe* é um exemplo prototípico do valor axiológico acerca da classe docente que circunda a sociedade atual. Além disso, esse *boxe* é fruto da mentalidade de que existe um modelo do que os professores devem ou não fazer em sala de aula para abordar determinados assuntos, e é preciso que os professores sigam fielmente estes

modelos, pois, nessa perspectiva, são mal formados e possuem pouca capacidade reflexiva. Além disso, o boxe traz um juízo de valor sobre a atividade de escrita, mitificando-a, que deveria ser assumido pelo professor. Neste caso, também o professor é tomado como sujeito que deve pensar “x” ou “y” acerca dos conteúdos a serem ministrados na escola. O boxe desqualifica a atividade artística do desenho em favor da atividade de escrita, em movimento muito pouco ético, passando uma péssima receita para o professor de Língua Portuguesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões aqui apresentadas foram depreendidas a partir de análises dos enunciados de nosso *corpus*: duas edições da revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*, da Editora Escala, dos anos de 2013 e 2015. Enunciados estes, que, em nossa concepção, dialogam com os valores morais que circundam em sociedade acerca da classe docente, evidenciando o conceito Bakhtiniano de dialogismo, no qual os enunciados são tidos como elos na cadeia comunicativa, carregando consigo valores axiológicos.

Ainda considerando a perspectiva bakhtiniana, concluímos que o estilo dos enunciados analisados marca os valores morais acerca da classe docente, o que reafirma que o estilo também é conceito importante para buscar, no enunciado, seu caráter social e, portanto, dialógico.

Pensando no suporte no qual os artigos são veiculados e também no “projeto editorial” da revista em análise, é importante destacar a problemática de discursos como os analisados na mídia, já que esta é um mecanismo de influência social, capaz de refletir/refratar (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999) visões de mundo, estigmas e preconceitos. Assim, os discursos veiculados nos meios de comunicação, de maneira geral, podem se “refletir” negativamente nos sujeitos, influenciando-os e, muitas vezes, criando uma imagem negativa acerca dos fatos, nesse caso, criando uma imagem negativa do sujeito professor, mesmo entre professores, que já são tão desvalorizados em suas profissões, e fortalecendo esses discursos da incompetência docente nas diferentes esferas comunicativas.

Além dos enunciados verbais, as imagens dispostas na revista auxiliam a edificação de um “outro” (leitor-professor) em crise e incompetente, que tem como solução, na maioria dos casos, para todos os seus problemas, o amor e o afeto.

Chamou-nos atenção nos artigos analisados, sobretudo, o uso dos pronomes, dos verbos e dos vocativos. Esses elementos contribuem para a construção do “outro” por meio do discurso do “eu” e edificam a imagem do professor como um sujeito mau leitor, mal formado e iniciante nas ciências da linguagem.

Os verbos aparecem majoritariamente na 1ª pessoa do plural, marcando o discurso de uma classe e estabelecendo uma relação de proximidade do enunciador com o leitor. Entretanto, em certos momentos dos artigos, a conjugação dos verbos no plural ou a escolha dos pronomes plurais é deixada de lado, principalmente nos momentos em que é colocado em pauta algum suposto “defeito” ou “deslize” dos professores. Dessa forma, em alguns momentos, o enunciador se inclui como classe docente assim como os leitores de seu texto,

e, em outros, se exclui, já que, por ser superior, não compartilha das “imperfeições” da classe descritas.

Gostaríamos de destacar, ainda sobre os verbos, o uso do modo imperativo, que caracteriza os discursos impositivos e de ordem e são produtivos nos momentos de se orientar esse profissional tido como incapaz de trilhar caminhos consistentes sozinho. Essas orientações, marcadas pelo modo imperativo, corroboram para a conclusão de que o professor é visto, em sociedade, como alguém que não consegue ser autêntico ou independente, que não sabe ao menos o conteúdo que vai ensinar, e que “deve obedecer” a todas as orientações fornecidas para que obtenha o mínimo de sucesso e que seja um pouco, ao menos, competente.

O uso do vocativo evidenciou o estabelecimento de uma proximidade entre enunciador e destinatário, marcando um tipo de discurso que vai de professor a professor, que ora o saúda, ora o repreende.

Refletindo sobre a instabilidade dos gêneros dentro da perspectiva Bakhtiniana, percebemos na revista *Conhecimento Prático Língua Portuguesa* a presença de enunciados, assim como os dos livros de autoajuda, que transmitem mensagens de experiências frustradas, fracassadas e de pessoas infelizes, por meio de discursos didáticos e ao mesmo tempo impositivos, que, ao relatar essas experiências, dão soluções e caminhos de sucesso ditos como os ideais para se alcançar a prosperidade, a felicidade e uma transformação de estado desses destinatários colocados em uma posição de quem é inferior e necessita de orientação.

Além da invasão do discurso de autoajuda, percebemos nos enunciados de nosso *corpus* a invasão de discursos da esfera pedagógica, os instrucionais, que possuem como marca as formas do “dever fazer” e “como fazer”, já apontados por Mendonça (1995; 2013), o que contribui também, ao lado da imersão do discurso do gênero de autoajuda, para reflexões sobre a noção de instabilidade de gêneros. O discurso da revista, devido a essa imersão do discurso dessa esfera, é prescritivo e não exige de seu leitor uma capacidade reflexiva, já que tudo o que precisa ser entendido, sabido e feito é didaticamente explicitado pelo enunciador, deixando para o leitor, dessa forma, o papel de somente limitar-se ao cumprimento das ordens e instruções dadas. O curioso nesse fato é a questão de que o público-alvo da revista são os docentes, quem se pressupõe que já possua os conhecimentos necessários para a autonomia em seu trabalho, entretanto esse não é o mesmo posicionamento dos editores da revista.

Verificamos, portanto, que há uma movimentação no gênero “artigo” quando

direcionado à classe docente, e essa movimentação é justificada pela imagem prévia que se tem desses profissionais. Além disso, o estilo dos textos também marca essa imagem que se tem deste “outro”, destinatário dos textos.

Com isso, podemos afirmar que temos nos discursos analisados valores sociais materializados nos enunciados, pois, como visto, tem-se uma imagem do profissional docente que é a que circunda a sociedade atual e também a que circundava há décadas como notado por meio dos estudos de Geraldi. Dessa forma reafirma-se o conceito bakhtiniano de que os enunciados são instâncias sócio históricas.

Considerando estudos de Geraldi (1992) em nossa análise, que afirmam sobre o ofício da capatazia do professor – o que ainda existe na sociedade atual, como apresentamos em nossas análises - percebemos, sobretudo na análise do artigo “*A relação professor-aluno em sala de aula*” uma possível atualização da ideia de Geraldi. Além de, portanto, de acordo com o autor, o professor ser um gerenciador de tempo e de aprendizado, os professores, na atualidade, são aqueles que conseguem gerenciar comportamentos dos alunos para ter domínio em sala de aula.

Por fim, como afirma Geraldi (1992), esses discursos constantes de orientação à classe docente, como vimos nos artigos que compõem o nosso *corpus*, marcam sempre um “isto está dentro da proposta, isto está de fora. Agindo assim, não só a proposta vira receita. Também os professores viram tarefeiros, aplicadores” (GERALDI, p. XXVI). Pensamos que reduzir o papel do docente ao de reprodutor de modelos e controlador de comportamentos é descartar milhares de novas técnicas pedagógicas de ensino, é calar um ser crítico e pensante, é anular um sujeito social, é descartar novas ideias e, não menos importante, é vitimar alunos que serão cobaias dessa mecanização do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: . (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p.9-31.
- BRUNELLI, A. F.. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CAVALCANTI, J. R. No “mundo dos jornalistas”: interdiscursividade, identidade, ethos e gêneros. 2006. 200f. Tese (doutorado em linguística). Departamento de estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CITELLI, A (org.). *Educomunicação: Imagens do professor na mídia*. São Paulo, Editora Paulinas, 2012.
- CORTINA, A. O gênero e o estilo na literatura de autoajuda. In: Luciane de Paula e Grenissa Bonvino Stafuzza. (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 3, p. 219-258.
- GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo. Vol. 4. N.11 p.11-25. Nov 2007.
- FIORIN, J.L.*Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Editora Ática,2006.
- LIMA, R. S. Machado de Assis para menores. In: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*. São Paulo. Ed. 53. P. 36-41. 2015
- LOBÃO, A. Escrever é mais divertido que desenhar. In: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*. São Paulo. Ed. 42. P.16-23. 2013
- MENDONÇA, M.C. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. 1995. 177 f. Dissertação (mestrado em linguística). Departamento de estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MENDONÇA, M. C. Representações do professor e sua compreensão responsiva: uma análise da produção de sentido nas margens do discurso. In: Edna Maria Fernandes Santos Nascimento; Maria Regina Momesso; Maria Silvia Olivi Louzada. (Org.). *Leitura: linguagens, representações e práxis*. 1ed.Franca: Edifran, 2009, v. 4, p. 107-130.

MENDONÇA, M. C. ; O discurso do senso comum sobre língua e o discurso científico: uma análise do ethos na NA “CARTA AO LEITOR” DA REVISTA “LÍNGUA PORTUGUESA”. In: Marlon Leal Rodrigues. (Org.). *Linguagem, identidade, gênero, história*. 1ed. Rio de Janeiro: Litteris Ed./ Quártica Premium, 2011, v. 1, p. 259-276.

MENDONÇA, M. C. *O discurso sobre a produção textual de gêneros literários*. Letras & Letras (Online), v. 29, p. 1-15, 2013.

MENDONÇA, M. C. ; GRECCO, N. . Aquisição da escrita e estilo. In: Alessandra Del Ré; Luciane de Paula; Marina Célia Mendonça. (Org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1ed.São Paulo: Editora Contexto, 2014, v. 1, p. 49-60.

GRECO, E. A; PERES, A. F. *O sujeito professor de língua portuguesa: a construção de uma imagem*. In: Entretextos, Londrina, v.14, n.1, p. 190 - 205, jan./jun.2014.

PIMENTA E OLIVEIRA, S. F. *Discurso, gênero e argumentação na auto-ajuda de Shinyashiki*. 2006. 196f. Tese (dourado em linguística). Departamento de linguística e língua portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

WERNECK, H. A relação professor-aluno em sala de aula. In: *Conhecimento Prático Língua Portuguesa*. São Paulo. Ed. 53. P.12-17. 2015