

13

CAPÍTULO

PROFESSOR TEM ESTILO?¹

Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

13.1 O PROBLEMA DA “BOA AULA”

Os procedimentos adotados por quem analisa uma aula de Língua Portuguesa por vezes não são explícitos ou claramente definidos – é comum que variem dentro de um mesmo trabalho. A leitura de relatórios de estágio e outros textos que se propõem a esse tipo de discussão mostra que o tratamento das práticas de ensino quase sempre toma uma das seguintes formas:

1. O *pesquisador dá sua opinião sobre a aula discutida*. Esse procedimento resulta em afirmações do tipo “a escolha do texto pelo professor infelizmente não foi muito adequada à faixa etária/à realidade/ao nível de leitura dos alunos”, ou inversamente, “a atividade foi muito produtiva, os alunos participaram fazendo

¹ O presente trabalho é resultado do projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

muitas perguntas”. Seja ao criticar ou ao referendar a aula, esse procedimento não dá maiores esclarecimentos sobre as causas dos problemas ou do sucesso constatados. É comum, aliás, que a opinião do pesquisador apareça sem apoio em dados ou quaisquer outras evidências.

2. *O pesquisador compara o que foi feito pelo professor com o que está proposto numa determinada bibliografia.* Nesse caso, a discussão limita-se a determinar se a aula “está de acordo com X”. Por vezes, discute-se se uma aula “está de acordo com X” quando ela não foi elaborada com o objetivo de “estar de acordo com X”; sendo assim, então, seria mais lógico partir dos objetivos que o professor tentou contemplar em sua aula antes de avaliar se ela estava ou não de acordo com eles. De qualquer forma, esse tipo de discussão não contribui para o avanço da própria proposta “X”, já que a toma como referencial da comparação – o único objeto passível de mudança é a própria aula, e sempre no sentido de reproduzir mais fielmente um conjunto de preceitos já tomados como ideais. Dificilmente se encontrará um trabalho que, partindo deste procedimento, chegue a propor mudanças nas propostas tomadas como referência por causa dos resultados observados nas aulas.

3. *O pesquisador discute os resultados obtidos pelos alunos.* Nesse caso se enquadrariam, por exemplo, os trabalhos que analisam textos escritos por alunos, levantam problemas e hipóteses sobre suas causas, bem como, por vezes, sugerem maneiras “melhores” de se trabalhar da próxima vez. A principal lacuna deste procedimento é que ele quase sempre termina na sugestão de estratégias de ensino alternativas, mas o próprio autor das análises não se compromete a realizar essas estratégias para obter dados que confirmem se elas produziram resultados diferentes dos que ele analisou em primeiro lugar.

O problema do “estilo” de um professor – e seu correlato, o da “autoria” da aula – aponta para aspectos do ensino que nenhum desses procedimentos contempla. Primeiramente porque, quando nos perguntamos se é relevante que um professor desenvolva um estilo, estamos afirmando que o sucesso de um ato de ensino não depende exclusivamente da aplicação “correta” de um procedimento didático. Pelo contrário, estamos dizendo que ele depende de um investimento do professor em seu próprio ato – um investimento que não está complementemente inscrito na ordem do sentido do que ele diz, mas do “modo” ou da “força” com que diz. Isso nos afasta das duas primeiras abordagens descritas acima, já que nos leva a supor que, mesmo que não concordemos com as decisões do professor, ou que essas decisões não estejam de acordo com a proposta de ensino que consideramos melhor, ainda assim há diferenças entre uma aula eficaz e uma aula ineficaz, entre uma aula produtiva e uma aula enfadonha etc.

Em segundo lugar, estamos dizendo que o problema do estilo e da autoria – amplamente discutidos com foco no aluno – também diz respeito ao professor.

Isso nos afasta, ou ao menos nos obriga a inverter a terceira abordagem. Como esperar que o aluno tome a palavra e busque um trabalho mais autêntico com a linguagem se o próprio professor não for exemplo de uma relação responsável com o dizer? Parece, portanto, que as questões que já foram levantadas sobre a subjetividade do aluno – a busca de elementos identitários ou traços singulares; a tentativa de estabelecer uma escuta que não se retenha na constatação de problemas mais superficiais e evidentes, por mais sérios que sejam – tudo isso poderia mostrar-se produtivo se aplicado à situação do professor que ministra uma aula. Embora estejamos conscientes de que há inúmeras linhas de investigação que problematizam a identidade e o fazer do professor, parece-nos ainda que a maior parte delas se baseia num discurso *sobre* o ensino – depoimentos, memórias, histórias de vida, sessões de reflexão ou aconselhamento; ou ainda, diários de aula, *portfolios*, relatórios, trabalhos acadêmicos escritos por professores. Resta, assim, uma lacuna em relação a estudos que procurem o estilo e a autoria do professor nas palavras que ele diz e nos atos que ele realiza quando está em sala – naquilo que constitui um discurso *do ensino* propriamente dito. É nessa linha que procuraremos desenvolver as reflexões a seguir.

13.2 AUTORIA DA AULA, ESTILO DO PROFESSOR

No âmbito das teorias do discurso, o problema da autoria vem sendo abordado a partir de dois vieses distintos. De um lado, na esteira das discussões inauguradas por Foucault (2005, 2001, 1996), trata-se a autoria enquanto uma questão de controle dos discursos: o autor é uma “função” exercida sobre certos enunciados – determina de que forma estes podem ser agrupados, organizados, hierarquizados, interpretados, e assim por diante. Para o próprio Foucault, no esquema esboçado em *A ordem do discurso* (1996), o autor aparece como um dos *procedimentos de controle interno* dos discursos, ao lado das disciplinas e do comentário:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. [...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas **não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato.** (FOUCAULT, 1996, p. 26-27)

Foucault estabelece uma distinção particularmente importante ao dizer que a autoria não se aplica a todos os discursos. Ela garantiria a certos enunciados a possibilidade de não se apagarem – de serem lembrados, comentados, citados, refutados ou apoiados –, enquanto outros estariam fadados a desaparecer no

próprio ato de sua produção. A nós cabe perguntar em qual das duas categorias se enquadra o discurso produzido pelo professor nas situações em que está ensinando: considerariamos a aula como um enunciado de tipo mais permanente, em relação ao qual o professor ocuparia uma posição de autor (garantindo sua coerência e sua significação, atestando sua qualidade...)? Ou a considerariamos algo mais próximo da conversa cotidiana, do contrato e da receita, em relação à qual o papel do professor seria mais parecido com o de um signatário?

Há ainda uma segunda questão, ligada à distinção que Foucault faz entre o que poderíamos chamar de “locutor” (a figura a quem se atribui o ato concreto de produção de um discurso) e o “autor” propriamente dito (aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo discurso produzido). Mesmo que se admita que o professor não é o autor das aulas que ministra (porque as tirou de um livro didático, de um portal da internet ou de qualquer outra fonte), isso não quer dizer que a aula que ele ministra não tem um autor – que não há uma instância em que se tomaram decisões sobre o que foi ensinado, quais textos foram lidos, que opiniões ou pontos de vista foram veiculados em sala. Em outras palavras, caso se conclua que o professor está mais para “signatário” do que para “autor” de sua aula, isso ainda não é suficiente para concluir que o ensino não seja um discurso regido pela função-autor – na verdade, coloca mais razões para que se investigue esse problema a fundo.

Finalmente, e ainda seguindo Foucault, fazemos uma terceira pergunta – agora a respeito do “nome do autor”.

Se eu me apercebo, por exemplo, de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir a mesma pessoa [...]. Em compensação, os problemas colocados pelo nome do autor são bem mais complexos: se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os *Sonnets* que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o *Organon* de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. (FOUCAULT, 2001, p. 276)

Por simples exercício, pode-se fazer o mesmo raciocínio de Foucault, substituindo tudo o que diz respeito de Shakespeare por seus equivalentes no ofício do professor: se descobro que a aula ministrada pelo professor X foi elaborada por um colega que apenas lhe repassou o material, ou se descobro que todas as suas aulas foram elaboradas por outras pessoas, nem sempre as mesmas, umas mais altas, outras mais baixas, umas mais à direita, outras mais à esquerda – se descobro algo assim, modifica-se o nome deste professor X? Há qualquer coisa nesta

personagem que ministra a aula que, se subtraída ou modificada, modificaria, por sua vez, a própria aula?

Outra abordagem da questão da autoria é aquela que se interessa pelo seu aspecto criativo mais do que pelo seu lado cerceador. Nessa linha, Sírio Possenti afirma que “nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade” (POSSENTI, 2009a, p. 95). Em outro texto, Possenti (1995) discute enunciados parodísticos indagando-se justamente de onde vem o elemento da paródia que não está presente no enunciado parodiado. Um dos exemplos dados por ele é a frase “o *Senor* é meu pastor e nada me faltará”, publicada num jornal de humor dos anos 1980:

Suponhamos que nos deslocássemos por um momento, e nos situássemos no outro discurso, isto é, que nos imaginássemos lendo ‘O Senhor é meu Pastor e nada me faltará’. O que é, em relação a este enunciado bíblico, o enunciado que lemos no Planeta, ‘O Senhor é meu pastor e nada me faltará’? [...] Parece-me que se pode dizer que aqui, sob a forma do jogo, inscreve-se um sujeito tentando não deixar intocado um discurso de poder [...]. Porque este número de jornal que contém o discurso que se comenta é do mês das eleições presidenciais de 1989, e a frase critica a jogada política que foi a venda de um partido político pequeno, por seu candidato, a outro candidato, cujo nome público é Silvio Santos, mas cujo nome real é, exatamente, Senhor Abravanel. [...] Em outros termos: dada a sequência ora citada, e que se lê no jornal, descobre-se outro discurso. Mas, lido apenas o versículo do salmo, quem descobriria nele este que também é outro discurso, o texto que aparece no jornal? (POSSENTI, 1995, p. 50-51)

Com isso Possenti defende que – mesmo na perspectiva da análise do discurso – um sujeito pode deixar uma “marca própria” em um enunciado. Ainda em outro trabalho sobre o tema, Possenti afirma “que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto. [...]” (POSSENTI, 2009b, p. 112-113). O exemplo do *Planeta Diário* sugere que “dar voz”, ao contrário do que pode parecer, não corresponde a “reproduzir” outros discursos, mas, pelo contrário, está diretamente relacionado à transformação desses discursos e à possibilidade de introduzir neles elementos novos que inscrevam o “*eu*” no discurso do outro².

Se transpusermos esses princípios para o trabalho do professor, perguntaremos primeiramente quais “outros enunciadores” potencialmente compõem o discurso de uma aula de Língua Portuguesa. Embora se trate de uma indagação ambiciosa, que precisaria ser respondida sempre *ad hoc*, podemos nos arriscar a supor que, de modo geral, uma aula organiza-se (ou espera-se que se organize) a partir de alguns conjuntos de “vozes” cuja presença é mais ou menos constante.

² A expressão aparece no título do artigo de Possenti. Ela mesma, aliás, já é um enunciado parodístico.

Assim, é razoável supor que numa aula de português o professor sempre vai trabalhar com algum tipo de *recorte linguístico* no qual esteja inscrito seu objeto de ensino – frases elicitadas por ele mesmo ou retiradas de jornais e revistas, textos desta ou daquela fonte, e assim por diante. Em cada caso, trata-se de dar voz a outros enunciadores. Há mais: se um professor solicita aos seus alunos que localizem exemplos de substantivos em um conjunto de frases retiradas de um determinado jornal, não se está “dando voz” propriamente a esse jornal, mas a uma certa linha de trabalho segundo a qual textos de imprensa servem como exemplos de “bom uso da língua”, normalmente estudados na forma de fragmentos não mais extensos que um único período. Desse mesmo discurso advém, aliás, o próprio conceito de substantivo que, por assim dizer, “fala mais alto” do que quaisquer fatos noticiados no material que serviu de base para a aula.

Por outro lado, um professor (quem sabe o mesmo) poderia utilizar-se desse texto jornalístico para solicitar a escrita de um texto opinativo sobre a matéria noticiada, para discutir o uso de verbos *dicendi*, e assim por diante. Em cada caso estaria “dando voz” aos enunciadores do texto jornalístico de um modo muito particular, bem como a discursos pedagógicos diferentes, nos quais estão embutidos elementos teóricos, formas de pensar a língua. Em suma: numa aula se encontra sempre algum laivo epistemológico, quando não uma teoria inteiramente adotada. Uma parte dos enunciados incorporados pelo professor em sua aula deve ser responsável pela composição desse pano de fundo teórico-metodológico que o orienta, e que pode ser mais ou menos explícito. Esses enunciados estão originalmente no seio da cultura escolar (que tem seus procedimentos refinados pelo uso, seus critérios de relevância, suas formas de avaliação e compensação), mas também na produção científica e nos discursos acadêmicos, nos materiais didáticos que chegam ao professor, nos documentos de secretarias de ensino, nos cursos de formação em serviço e em muitos outros espaços onde se constroem discursos sobre o ensino.

Teríamos de considerar ainda que os *alunos* podem ocupar a posição de enunciadores na aula. Podemos imaginar que isso acontece quando o professor antecipa as possíveis participações dos alunos ao planejar sua aula – quando escolhe um texto por acreditar que ele vai interessar à turma, quando ajusta um exercício considerando o tempo de aula e as dificuldades que podem surgir, ou seja como for. Por outro lado, isso também acontece quando o professor lida com as manifestações concretas dos alunos durante a aula – controlando suas conversas, orientando-os na resolução de uma tarefa, encorajando debates e trocas de opinião. Finalmente, há momentos em que o professor age diretamente sobre os enunciados dos alunos: quando lê, corrige ou comenta seus textos; quando usa suas respostas como exemplos em sala; quando decide o tema da próxima aula baseado nas dúvidas, interesses ou dificuldades encontradas em um momento anterior. Trata-se de diferentes formas de incluir os enunciados dos alunos na

aula, cada qual relacionada também à maneira como o professor produz recortes linguísticos com base nos elementos teóricos que assume em seu ensino.

Seria possível levantar outros casos, mas por ora importa mais acrescentar uma nova questão: além do fato de “dar voz” a outros enunciadores, ser autor da aula pressupõe também algum trabalho do professor para “harmonizar” as vozes incluídas em seu discurso. Conhecemos bem a crítica segundo a qual certos professores “declaram trabalhar na linha X, mas passam exercícios que denunciam sua vinculação à linha Y”. Pode-se conhecer uma teoria e pode-se ter o cuidado de escutar os alunos, mas isso não é garantia de que se saiba usar a teoria para escutar os alunos – ou mesmo que, fazendo isso, chegue-se a um resultado relevante. Uma aula requer do professor “manter distância” de seu próprio discurso – vale dizer, distância suficiente para não ser arrastado por cada voz que incorpora (assim como, digamos, um jornalista não precisa concordar com cada pessoa que entrevista, mas nem por isso deixará de mencionar as palavras delas); distância suficiente para dar ao seu discurso um acabamento próprio, garantindo que a multidão de enunciados incorporados seja interpretável dentro do conjunto que forma com os demais enunciados da aula. Considerando esse aspecto, não estamos muito longe da noção de autoria defendida por Orlandi: “o autor, embora não instaure discursividade [...], produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. [...] O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (ORLANDI, 2007, p. 69-70).

Diríamos então que, além de “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância de sua própria aula”, o professor precisa também garantir que o resultado seja um discurso interpretável. Uma aula, portanto, deve ser um discurso que, incorporando muitos outros, ainda assim se distingue deles, porque não é apenas a reprodução alternada das palavras de outros enunciadores.

O problema da interpretabilidade do discurso do professor requer dois esclarecimentos. Primeiro: os enunciadores aos quais o professor “dá voz” em seu discurso não são, necessariamente, enunciadores citados. É verdade que o professor pode, por exemplo, citar uma teoria em aula – digamos, quando define o que é “estrutura profunda” e o que é “estrutura de superfície”. Mas ele pode valer-se desses conceitos sem necessariamente explicá-los aos alunos. Tome-se por exemplo o exercício abaixo:

1. Considere as frases listadas a seguir.
 - a) Forme conjuntos com elas, de forma que as frases de cada conjunto tenham o mesmo significado.
 - b) Forme conjuntos com elas, de forma que as frases de cada conjunto tenham a mesma estrutura sintática.

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Pedro quebrou a janela</i> | 2. <i>Quebrou-se a janela.</i> |
| 3. <i>O armário foi carregado pelos funcionários.</i> | 4. <i>Quebraram a janela.</i> |
| 5. <i>Carregaram o armário.</i> | 6. <i>A janela foi quebrada por Pedro.</i> |
| 7. <i>Carregou-se o armário.</i> | 8. <i>Os funcionários carregaram o armário.</i> |

Utilizando o primeiro critério, os alunos formariam dois conjuntos: (1, 2, 4, 6) e (3, 5, 7, 8); utilizando o segundo critério, formariam quatro: (1,8), (2, 7), (3, 6), (4,5). No primeiro caso, teriam frases derivadas da mesma “estrutura profunda”, mas submetidas a “transformações” diferentes; no segundo caso, teriam frases submetidas às mesmas “transformações”, mas partindo de “estruturas profundas” diferentes. Para chegar a esses conjuntos, em todo caso, não é necessário explicar ou conhecer os conceitos em si – os conjuntos podem ser formados com base em um trabalho de tipo epilinguístico.

Poderíamos dizer que a relação entre o exercício proposto e a teoria que o embasa é, nos termos de Authier-Révuz (1990), uma relação com o “discurso do Outro”, e não com “outro discurso”. Isso é, há um enunciador ao qual se dá voz neste exercício (uma sintaxe de inspiração transformacional), mas a presença desta “voz” está no plano constitutivo do discurso do professor: o conceito de “transformação” não está sendo citado (ou “mostrado”), mas está concorrendo para definir a posição discursiva a partir da qual toda a aula se organiza.

Segundo esclarecimento: um professor que quer “inovar” suas aulas toda semana pode ser um professor disposto a ouvir, mas é possível que consiga apenas deixar seus alunos confusos. Imagine-se que um dia ele realiza um exercício baseado na sintaxe gerativa (porque estudou na faculdade e considera importante), outro dia trabalha na perspectiva do letramento (porque também a considera importante) e, mais adiante, aborda o problema da tolerância religiosa (porque houve um conflito na escola envolvendo alunos de religiões diferentes). Cada um desses trabalhos pode ser coerente em si mesmo, mas se o próprio professor não tira grandes consequências dos encadeamentos que realiza em seu ensino, seus alunos dificilmente o farão por conta própria³.

Uma condição para que o professor sustente sua aula como “discurso interpretável”, portanto, é que ele dê voz a outros enunciadores – mas não a quaisquer

³ Por outro lado, isso não quer dizer que, para ser “interpretável”, o ensino do professor tenha que se ater a uma única perspectiva, que precise demonstrar uma unidade semântica ou uma coerência temática – sobretudo, não significa que baste declarar uma linha e mostrar-se coerente com ela. A noção de autoria não nos ajuda muito se se reduzir à ideia de que o professor deve ser “igual a si mesmo”.

outros enunciadores, não a qualquer momento, e não de qualquer forma. Parece que é preciso que o professor tenha um certo “estilo” que lhe permita, por um lado, fazer escolhas mais ou menos coerentes, e por outro, ser reconhecido como o “mesmo” ainda que suas escolhas sejam ecléticas, inusitadas ou mesmo incoerentes. Por *fazer escolhas coerentes* podemos entender que o professor não é obrigado a dar ouvidos a tudo o que lhe é dito, porque tem o direito de fazer escolhas. Para ficar no campo das escolhas teóricas, podemos imaginar que o professor considere, por exemplo, questões como “se eu trabalho com base no gerativismo, faz sentido trazer exercícios baseados no distribucionalismo, na sociolinguística, na gramática sistêmico-funcional?” Por *ser reconhecido como o “mesmo”*, podemos entender que o professor não precisa seguir uma única linha ou repetir os mesmos procedimentos para ser interpretável – ter um “estilo”, nesse sentido, significa que o professor pode dar-se ao luxo de um certo ecletismo se essa for sua decisão e se ele for capaz de trabalhar sobre suas consequências. ~~Talvez seja necessário dizer que o “estilo” garante ao professor o direito de errar – isto é, o professor pode fazer escolhas malsucedidas se elas puderem ser interpretadas, ainda, como escolhas malsucedidas face ao trabalho que costuma realizar.~~

Possenti (1988) faz algumas considerações sobre o estilo na literatura e na matemática que podem ajudar a aprofundar essa questão. Sua tese mais geral é a de que o estilo resulta de um efeito de sobredeterminação entre forma e conteúdo, e que ele somente é analisável quando há repetição dos traços formais (ele se refere a “elementos não-pertinentes”) que sobredeterminam o conteúdo “dito” do discurso. Um dos exemplos dados por Possenti é o verso “se a serra é terra, a cabra é pedra”, de João Cabral de Melo Neto, sobre o qual ele comenta: “a repetição das vibrantes não é uma determinação do sistema da língua – ocorre, pois, como um traço ‘não-pertinente’ do discurso” (1988, p. 177).

Pode-se pensar que o estilo do professor também está relacionado à repetição de “elementos não-pertinentes” – certa forma de vestir-se, certos gestos ou escolhas de vocabulário etc. Mas, se traços desse tipo individualizam o professor e ajudam a dar um tom às aulas, eles não dizem respeito à aula em si – não exercem um efeito de sobredeterminação, por assim dizer, em relação ao que está sendo tratado na aula. Pode-se falar de gramática com tatuagens ou sem elas: o estilo do professor está relacionado à repetição de elementos que afetam o campo da “obra” do professor – sua aula. Digamos: não faz diferença se Shakespeare tinha barba ou não, pois não sou seu barbeiro – sou seu leitor.

Seria preciso, portanto, tornar mais precisa a noção do que é um elemento “não-pertinente” no discurso. A esse respeito, Possenti (1988) discute uma obra de Granger que trata da possibilidade de haver “estilo” na linguagem matemática. A conclusão de Granger é que uma operação matemática pode ser representada de diferentes maneiras – por meio de uma fórmula ou de um gráfico, por exemplo

– e que a possibilidade de escolher entre essas diferentes formas de representação abre espaço para o estilo. A escolha entre um gráfico ou uma fórmula, entre uma palavra ou outra, está no campo do que é “não pertinente” – em ambos os casos, trata-se uma espécie de folga no sistema que permite a inscrição do sujeito. O estilo, portanto, residiria menos no “que” se diz do que na escolha de uma, dentre outras, maneiras de dizer.

Diante dessas considerações, o problema do estilo do professor se coloca em uma chave dupla. Em um primeiro plano, ele envolve o jogo entre o que pode ser atribuído à função do professor e o que seria ruído – atos e palavras que, sendo realizados em sala de aula e vindos da pessoa que segura o giz na mão, ainda assim teriam que ser entendidos como comentários triviais, digressões, parênteses. Em um segundo plano, envolve a consideração das escolhas que ele realiza no exercício de sua função – as maneiras como introduz um assunto, propõe um problema, explica um conceito e assim por diante. Mas nada garante que o estilo mais “pessoal” do professor não interfira no seu estilo “profissional”, ou mesmo que aquele não seja a base a partir da qual este se constrói. Os alunos certamente estão atentos a ambos, e não se sabe nunca a qual deles darão mais peso. Os exemplos que discutiremos a seguir mostram que esses dois planos dificilmente se apresentam em separado, e parece que o resultado concreto das aulas – independentemente do que se possa dizer sobre o conteúdo do ensino – depende bastante de como os professores conciliam certos traços “pessoais” com o que entendem ser o exercício de sua profissão.

13.3 O QUE É UM PROFESSOR: DOIS EXEMPLOS

Nosso primeiro exemplo é um conjunto de cenas registradas em um relatório de estágio nas quais uma professora leciona para a 6^a série.

(1) Nesse momento, alguns alunos chegaram um pouco atrasados e ela ficou chamando atenção deles dizendo que a prova começava às 7h30. O aluno C. trouxe uma flor para a professora e ela colocou atrás da orelha. Posteriormente alertou que não era para ninguém ficar arrancado flor do quintal dos outros e que ninguém comprava ela com flores. Um aluno então disse:

— Puxa saco esse aí.

O aluno que havia trazido a flor não parava quieto. Um outro aluno entregou uma moeda a ele. A professora mandou que ele sentasse na carteira que ficava no final da fila. E ele então disse:

— Calma! Tu não ta vendo que eu to pegando o dinheiro para pagar tua prova?!

Uma aluna então falou:

— Olha professora, ele chamou a senhora de ‘tu’! Em seguida o aluno foi até a porta e um outro aluno entregou moedas a ele.

Embora essa cena não retrate um momento de ensino propriamente dito, ela nos servirá para descrever um padrão que se repetirá em outros momentos. Um aluno que chega atrasado no dia da prova oferece uma flor à professora. Possivelmente interpretando esse gesto como uma provocação, ela faz um comentário que inclui a afirmação de que “ninguém a compra com flores” – mas, note-se, ela não só aceitou a flor como tudo leva a crer que, ao dizer isso, estava com a flor no cabelo. Logo a seguir, a professora manda esse mesmo aluno sentar-se, mas não surpreende que ele ignore o comando, retrucando à professora e dirigindo-se a ela como “tu”. O relatório registra apenas a reação de uma colega, mas sem efeito: o aluno continua perambulando e, contra os esforços da professora para organizar a sala, ainda vai até a porta receber o dinheiro da prova.

O que se passa aqui é um bom exemplo do dito popular: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Anuncia-se a proibição de arrancar flores ao mesmo tempo em que se aceita uma flor arrancada: o que a professora diz (“ninguém me compra”) não encontra respaldo na maneira como ela escolhe dizê-lo (com a flor no cabelo). Mais importante do que isso, o aluno que protagoniza a cena parece ter compreendido claramente que o que vale na sala não é o que é dito com palavras, mas o que é mostrado com atos – tanto assim que ignora a ordem para sentar-se e, de fato, nada acontece.

Alguns dias depois, mesmo o relatório registra a cena abaixo:

(2) Após isso comenta sobre a parte da gramática e diz que revisou bastante com eles. **A professora explica que substantivo derivado é aquele que tem um radical e exemplifica numa parte do quadro negro com as seguintes palavras lendo e destacando o radical e o sufixo: ferreiro, ferrugem, ferragem.**

Nesse momento um aluno (brincando) fala:

— Feiúra.

A professora pergunta se referindo a palavra ferragem:

— Já viu uma palavra ‘agem’?

Um aluno responde (brincando):

— Já. AGENte estuda.

E a professora continua explicando que **tem uma palavra chamada radical** e um aluno responde (brincando):

— Cereal! E outro diz:

— Sucrilhos!

Diferentemente da cena anterior, que mostrava uma negociação mais trivial sobre o horário de uma prova, nesse caso vemos a professora tendo dificuldades desenvolver sua aula propriamente dita. Quando a professora enumera algu-

mas palavras para exemplificar os conceitos de radical e sufixo, um aluno (não sabemos se o mesmo da cena anterior) tenta encurralá-la: fornece uma palavra (“feiúra”) que não deixa de fazer sequência com os exemplos dados pela professora (todas começam com “fê”), mas que ao mesmo tempo obriga a professora a recusá-la. A professora não responde diretamente: tira a piada de foco e insiste numa tentativa de esclarecer o aluno, perguntando-lhe: “já viu uma palavra agem?”, com o que parece estar chamando atenção para o sufixo. Novamente, o aluno responde com um gracejo. Na terceira tentativa, é o termo “radical” que serve como mote para a piada dos alunos, desta vez pela semelhança do final das palavras.

É de se notar que a ressonância percebida pelos alunos entre “feiúra” e “ferugem”, “-agem” e “a gente”, e especialmente entre “radical” e “cereal”, contém um embrião da análise pretendida pela professora: a noção de que as palavras são divisíveis, de que a linguagem é articulada em unidades discretas. Nesse sentido, os exemplos dados pelos alunos não estão muito distantes do trabalho requisitado pela professora. Mas eles não permitem que a aula se desenvolva – talvez porque, em ocasiões anteriores, a professora atestou que sua palavra tem pouco a ver com suas intenções. O que vemos, conseqüentemente, são alunos respondendo aos seus esforços para articular explicações coerentes como se fossem papagaios – quem sabe divertindo-se com a sonoridade das palavras, mas certamente sem grande interesse no que elas podem querer dizer.

Se considerarmos que o funcionamento discursivo descrito na cena anterior continua em ação aqui, diremos que as explicações da professora sobre o que é um “substantivo” ou um “radical” (em negrito, no excerto 2) têm tanto efeito quanto sua afirmação de que “ninguém a compra com flores” – isto é, nenhum. O resultado desconcertante dos exemplos dados pelos alunos se produz porque eles constituem um jogo ao qual a professora não consegue responder do mesmo lugar de onde profere suas explanações teóricas. Por uma espécie de *reductio ad absurdum*, eles impedem a professora, justamente, de manter uma separação entre a posição “séria” que ela adota nas suas exposições e a posição mais “brincalhona” que ela mostra toda vez que demanda ou é demandada pelos alunos. O único resultado possível, evidentemente, é que os alunos compreendam que apenas o que ela diz desta segunda posição de fato se endereça a eles.

Trocando em miúdos, o entrave encontrado aqui decorre do fato de que os elementos “não-pertinentes” do discurso da professora – seu tom de voz, seus gestos e tudo o mais que se pode depreender daí – não parece reforçar, mas antes contradizer, o que ela expressa no nível dos elementos “pertinentes” de seu discurso.

Passemos agora a um segundo exemplo, também registrado por meio de um relatório de estágio. O professor em questão atua numa escola pública e foi observado por uma aluna de Letras em suas aulas para a 5ª e 6ª série durante o ano de

2010. Os comentários da estagiária que registrou suas aulas dão a entender que este professor é bem visto em sua escola e tido por todos como bom profissional.

Os materiais utilizados pelo professor em suas aulas são produzidos por ele mesmo. Consistem em folhas de atividades, sempre formatadas de forma a ocuparem uma página (anverso de uma folha fotocopiada), dividida em duas colunas, contendo um cabeçalho com o nome e endereço da escola, a série a que o material se destina e uma numeração (“material nº 1, 2, 3...”). No rodapé da página, consta em todos os materiais a seguinte identificação: “LÍNGUA PORTUGUESA – Prof. Fulano de Tal – e-mail: fulano@email.com, fones: 0000-0000”. Chama atenção, ainda, em todos os materiais reproduzidos pela estagiária, a presença de créditos a uma “entidade patrocinadora” – no canto inferior direito da página, vê-se uma logomarca acompanhada do seguinte texto: “Apoio cultural: Quadri-lha Junina X – 2010, 31 anos de tradição”. Em algumas das atividades, o professor identifica a fonte do material de base: “enviado por e-mail”; “este texto foi distribuído na missa de 7º dia do avô de um amigo meu”.

Essas marcas permitem inferir algumas características da “função-autor” na qual o professor se inscreve ao produzir suas folhas de atividade: a) uma inscrição institucional (identificação da escola no cabeçalho); b) uma individualização da responsabilidade sobre o material (identificação do professor e de seus contatos, no rodapé; menção às fontes de onde foram extraídos alguns materiais); c) uma responsabilização pela coerência do conjunto formado por todos os seus “enunciados” (a numeração dos materiais); d) uma responsabilização “jurídica” pela produção do material (identificação do “apoio cultural”, possivelmente na forma do fornecimento das fotocópias utilizadas pelo professor).

Observemos mais de perto a primeira atividade registrada no relatório da aluna que acompanhou este professor, intitulada “treino ortográfico”. O exercício consistia em um texto, aparentemente redigido pelo professor, no qual havia 40 palavras sublinhadas. Os alunos deviam consultar o dicionário para determinar se as palavras destacadas estavam escritas corretamente ou não. Eis o trecho inicial do texto:

(3)

A GRANDE FESTA

A expectativa era grande. A barraca da pechincha já estava armada. Havia perspectiva de muito movimento. A paçoca ainda estava insossa e a canjica certamente docíssima.

Na sequência, a folha apresenta um espaço para os alunos preencherem sua quantidade de acertos e uma “tabela de classificação”.

(4)

Como foi meu desempenho em um total de 40 palavras?

Errei quantas? Resposta: _____

Acertei quantas? Resposta: _____

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO**A) De 00 a 05 acertos**

Estou zerado(a)!!!

B) De 06 a 10 acertos

Levei o farelo!!!

C) De 11 a 15 acertos

Tô mau pra caramba, mas tenho chance!

D) De 16 a 20 acertos

Preciso estudar mais!!!

E) De 21 a 25 acertos

Escapei por pouco!!!

F) De 26 a 30 acertos

Fui aprovado, mas vou me esforçar mais!

G) De 31 a 35 acertos

Uma vaga é minha, eu me classifiquei!!!

H) De 36 a 40 acertos

Ninguém me segura, eu sou o máximo!!!

Essa tabela de pontuação parece ter como modelo as enquetes que se encontra em algumas revistas de variedades ou em *spams*. Embora se trate de material para alunos do Ensino Fundamental, a proposta de comparar pontuações e alguns trechos específicos parecem fazer alusão ao vestibular (“fui aprovado”, “uma vaga é minha”).

Se retomarmos as considerações de Possenti sobre a autoria, podemos encontrar na atividade do professor algumas qualidades interessantes e, aparentemente, alguns problemas. Em relação ao princípio de “manter distância do próprio texto”, por exemplo, todas as palavras destacadas pelo professor realmente poderiam gerar dúvidas quanto à grafia, mas estão escritas da forma correta – não sabemos se propositalmente ou por engano. A própria condução da atividade em sala, de acordo com o relato da estagiária, girou mais em torno do significado das

palavras grifadas, e de outras levantadas pelo professor de improviso, do que em torno de sua grafia.

O princípio de “evitar a mesmice”, por outro lado, nos chama a atenção para a existência de uma tabela de classificação dos resultados dos alunos, sem relação com o conteúdo do exercício em si. A tabela parece cumprir a função de estimular os alunos a completarem a tarefa, tanto pela possibilidade de comparar os desempenhos quanto pelo linguajar inusitado – para todos os efeitos, é um elemento “não pertinente”. A presença da tabela separa a atividade em dois momentos, aos quais correspondem registros diferentes da língua: no texto-base do exercício utiliza-se a “norma padrão”, mas na tabela de classificação aparecem gírias e contrações típicas da fala – não obstante o tema geral da aula seja ortografia. É verdade que, de certo ponto de vista, alguém poderia discordar do fato de que apenas a “norma padrão” apareça como objeto de ensino propriamente dito, mas o fato de que não ocorra a ninguém corrigir trechos como “tô mau pra caramba” mostra que há um gerenciamento bem sucedido das vozes que compõem o material, pelo menos de acordo com o que parece ser o projeto de ensino do professor (treinar a ortografia da “norma padrão” e de nenhuma outra). É de se notar, inclusive, que a grafia menos “padrão” é utilizada para designar os piores níveis de desempenho da tabela (diz-se “tô mau pra caramba”, mas não “eu sô o máximo”), o não deixa de reforçar o viés ideológico que sustenta o exercício.

Para além desses indícios, que podem ser destacados da própria superfície textual do exercício, uma segunda ordem de questões pode ser pensada a partir dos relatos da realização da atividade em sala pelo professor. Como foi dito, durante a aula, o professor concentrou-se em discutir o significado das palavras sublinhadas e a elas acrescentava outras, aparentemente de improviso. Segue um exemplo que ilustra o tom com que o professor conduz sua aula:

(5) Em certo momento da correção o professor pergunta: - ‘O que é mexerico?’, em seguida, uma aluna responde: - ‘Se incomodar com a vida dos outros’. Depois ele faz outra pergunta: - ‘O que é gnomo?’. De imediato, um aluno responde: - ‘É um duende’. Nesse instante o professor bate na mesa e pergunta: - ‘É um ser mitológico?’. Os alunos confirmam que sim, e depois disso, ele começa a balançar os braços, bate palma e diz: - ‘Na macumba se chama gererê’. Todos começam a rir.

Como se vê, um pouco do “estilo” presente no material didático (o recurso a gírias, o tom humorístico) parece ressoar no próprio estilo de condução da aula do professor. O humor e a gíria aparecem, em sala, para chamar a atenção dos alunos, às vezes para surpreendê-los – sobretudo, eles ajudam o professor a manter o turno de fala e garantir a progressão da aula (a correção, apesar das brincadeiras, é levada até o fim). Veja-se, por exemplo, o trecho abaixo:

(6) Até que de repente, uma aluna chama de ‘doida’ para a outra colega. Nesse exato momento o professor diz: - ‘Não chama a menina de doida, sua lesa.’”

Um caso como esse poderia resultar num longo sermão caso o professor decidisse explicar para a aluna por que não se deve chamar os colegas de “doido”; a solução encontrada por ele, no entanto, é bem mais rápida porque incide sobre a enunciação e não sobre o enunciado: em vez de explicar, ele “demonstra” à aluna o que ela mesma fez. Esse tipo de saída exemplifica o que podemos considerar como um trabalho sobre os elementos “não pertinentes” do discurso que, neste caso, é crucial para permitir que o fio de “pertinência” da aula não se rompa. Para todos os efeitos, a resposta rápida do professor, o seu tom satírico e a tabela de pontuação bem-humorada funcionam como elementos que se somam para dar a entender que a intenção do professor é que os alunos efetivamente realizem a atividade trazida por ele – o que parece estar ausente no discurso da professora anterior.

Enfim: se compararmos os dois exemplos discutidos aqui, veremos que o conteúdo do material deste segundo professor consiste em atividades de gramática, interpretação de texto e propostas de escrita – nada muito diferente do que foi visto no primeiro caso. Uma análise das “concepções de linguagem” que fundamentam o trabalho destes professores chegaria ao mesmo resultado: ambos são “tradicionais”. De igual modo, é bastante difícil afirmar que essas diferenças decorrem de um desnível na “qualidade da formação” de cada professor. Se há alguma diferença entre eles, ela não diz respeito ao “que” eles ensinam e nem mesmo a “como” ensinam (se pensarmos numa perspectiva estritamente didática); o ponto em que eles diferem é no “tom” que imprimem às aulas. A diferença reside, pelo menos a princípio, nesses indícios periféricos como as identificações que o segundo professor imprime aos materiais que usa na aula, as piadas que utiliza para manter-se como centro das atenções – elementos que não modificam o conteúdo ou a metodologia do ensino, e que muito provavelmente não são efeito direto de sua instrução formal, mas que parecem blindá-lo contra problemas que a outra professora enfrenta repetidamente.

Podemos concordar ou discordar de que um professor faça atividades de “treino ortográfico” – essa questão está em outro plano. O relato da estagiária mostra que uma das razões de a atividade ter sido bem-sucedida é o fato de ela condizer com o estilo do próprio professor que a propõe. Podemos concluir, dessa forma, que uma aula se torna “interpretável” na medida em que as tarefas designadas pelo professor sejam claras, bem formuladas, realizáveis – que, enquanto *enunciado*, tenham um acabamento lógico e coerente; mas para que a aula seja “interpretável” é necessário também, talvez em igual medida, que as palavras do professor possam ser reconhecidas pelo aluno como sendo coerentes com o que é demandado dele no plano da *enunciação*, por meio desses indícios que estamos chamando de “não pertinentes”.

Este apontamento tem alguns desdobramentos que merecem ser discutidos. Em primeiro lugar, insistimos, há algo na aula para além da escolha da perspectiva “certa” – pode-se imaginar que a professora do primeiro exemplo encontraria problemas semelhantes ainda que estivesse trabalhando numa linha que não fosse “tradicional”. Em segundo lugar, estão implicadas aí algumas questões sobre a ética da profissão docente: se traços “pessoais” como um jeito mais permissivo (no caso da primeira professora) ou mais brincalhão (no caso do segundo) têm consequências no resultado do ensino, pode-se considerar que se trata de questões “pessoais”? Trocando em miúdos, o “jeito de ser” de um profissional que trabalha com um saber puramente técnico não afeta o resultado do seu trabalho: pouca diferença faz se um electricista é quieto ou falante, se gosta de música ou prefere cinema. Mas o mesmo se aplica a um professor de língua, cujo trabalho não depende apenas do manejo de uma técnica, senão também do manejo de uma *relação* que, em condições concretas, não pode ser completamente isolada ou circunscrita ao plano puramente institucional?

Em terceiro lugar, e como decorrência do que acabamos de dizer, o problema do estilo levanta questões sobre a formação docente. Não deveria fazer parte do preparo para a docência, além do estudo de certos conteúdos (“o que ensinar”) e de certa bagagem didática (“como ensinar”), também a aquisição de instrumentos que permitam ao professor avaliar e regular sua própria relação com os alunos? E ainda: se o manejo dessa relação se mostra importante, não acabamos esbarrando no problema de um “perfil” necessário para o exercício da profissão? Vale dizer: qualquer pessoa está em iguais condições de assumir as rédeas do laço que estabelece com seus próximos? Trata-se de algo que se pode realizar por pura volição, ou estamos diante de algo que depende de traços constitutivos de cada sujeito?

Parece que essas perguntas estão fora do escopo das discussões sobre o ensino de línguas hoje. Enfrentá-las pode ser necessário para superar alguns obstáculos sobre os quais continuamos tropeçando.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. O que é um autor. In: *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. v. 3.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- ORLANDI, E. P. A autoria e interpretação. In: *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 63-78.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009a. p. 91-101.

_____. Índícios de autoria. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009b. p. 103-117.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, n. 39, p. 45-55, 1995.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.