

Aulas de Língua Portuguesa na internet: uma análise discursiva¹

Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Resumo: Este artigo discute o impacto de novas tecnologias nas práticas escolares, as transformações que provocam na atuação do professor e em sua interação com os alunos. Para isso, selecionamos uma série de aulas de Língua Portuguesa veiculadas no *youtube* com o objetivo de explicitar um conjunto de elementos presentes nesse material relacionando-os aos que costumam ser atribuídos às aulas “tradicionais” de Português. Os resultados apontam para uma aproximação entre os elementos analisados e aqueles característicos de gêneros do discurso publicitário.

Palavras-chave: aula de português; gênero de discurso; cena de enunciação.

Abstract: This article discusses the impact of new technologies in education, the changes they cause in teachers’ performance and in the students-teacher interaction. In order to do this, a corpus composed by Portuguese classes posted on *youtube* is examined. The aim is to point out elements present in this data associating them with elements frequently attached to traditional Portuguese classes. Results indicate an approach between these elements and those which appear in advertising discourse.

Keywords: Portuguese class; discourse genre; enunciation scene.

Abstract: Dieser Artikel diskutiert die Auswirkung neuer Technologien im Unterricht, die von ihnen verursachten Änderungen in der Lehrerperformance und in der Lehrer-Schüler – Interaktion. Der Artikel bezieht sich auf Unterrichtsbeispiele, die auf *youtube* veröffentlicht wurden, und Portugiesischunterricht zeigen. Ziel ist es bestimmte Aspekte und Elemente vom Unterricht zu untersuchen, die auch im traditionellen Unterricht relevant sind. Im Ergebnis zeigt sich eine Verwandtschaft zwischen diesen und charakteristischen Merkmalen von Unterrichts- und Werbediskurs.

Schlüsselwörter: portugiesischunterricht; diskursarten; scene.

1. Recebido em 31/05/2012. Aprovado em 09/11/2012.

Introdução

Nos últimos anos, com o desenvolvimento de ferramentas/programas na rede de computadores, surgiram novas formas de interação entre professor/escola e alunos. A chamada educação a distância abarca um amplo leque de possibilidades que inclui: oferecimento de cursos não presenciais, *sites* educativos, *blogs* de professores, vídeo-aulas, etc. Nesses espaços virtuais, o aluno entra em contato com conteúdos das disciplinas que tradicionalmente só chegavam a ele via interação face a face, nas aulas tradicionais. As novas formas de acessar os diferentes saberes provocam, sem dúvida, modificações nas relações de ensino, nos modos de ser e de dizer do professor, em sua interação com os alunos, na elaboração de suas aulas, em sua *performance*. Cobra-se desse profissional, além do conhecimento necessário para operar com o computador e seus diferentes programas, tempo para preparar material a ser veiculado na WEB (nos *sites* mantidos pelas escolas, em grupos de discussão), e para atender os alunos (resposta a e-mails, aulas *chat*, etc.).

Além disso, tornou-se comum a prática de os alunos (na maioria das vezes) gravarem as aulas com seus celulares, gravação que ocorre com ou sem o conhecimento e consentimento do professor. O material obtido é postado na WEB, e pode ser acessado por um público bastante variado (e não apenas pelos participantes da aula divulgada), servindo a diferentes propósitos: diversão, denúncia (caso de aulas “problemáticas”), aprendizagem (de alunos e também de professores e futuros professores).

Este artigo tem por objetivo investigar os impactos de tais mudanças, dentre elas o que se pode chamar de “transformação da visibilidade” (Thompson, 1998). Se antes, para manter certa privacidade, bastava que o professor fechasse a porta da sala de aula, hoje há uma diluição das fronteiras entre o privado (alunos e professor) e o público (alunos, professor e o mundo). As novas condições exigem que o professor, querendo ou não, de forma consciente ou não, adapte suas atividades a: (i) um novo tipo de visibilidade, que impõe um dado perfil, a saber, aquele que “sabe motivar”; (ii) novas exigências, como tornar a aula interessante, próxima dos interesses de alunos.

Para proceder à análise, selecionamos um material que circula na web (*youtube*), a saber, vídeo-aulas postadas por alunos, com ou sem o conhecimento do professor. São elas: “crase prof. Beleza” (46.963 acessos), “melhor aula de português da minha vida” (35.776 acessos); “rap da preposição” (1.885 acessos); “Fabricio com a musica das preposições essenciais” (6.825 acessos); “aula de substantivo prof. Marquinhos” (26.002 acessos); “Funk da dissertação” (502 acessos).

Novas formas de interação, novas formas de visibilidade

Como o desenvolvimento dos meios de comunicação afetou os padrões de interação social? Thompson (1998) defende a ideia de que esse desenvolvimento criou novas formas de interação e novos tipos de relacionamentos sociais, “formas bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior parte da história humana” (1998: 77). O teórico distingue três tipos de interação, a saber, a interação face a face, a mediada e a quase-interação mediada.

A primeira acontece em um contexto de co-presença, os participantes partilham um mesmo sistema referencial de espaço e tempo. Thompson ressalta o “caráter dialógico” desse tipo de interação e a possibilidade de mobilizar uma linguagem não verbal: “as palavras podem vir acompanhadas de piscadelas e gestos, franzimento de sobancelhas e sorrisos, mudanças na entonação e assim por diante” (1998: 78). O gênero aula tradicional constitui uma interação face a face: professor e alunos localizados em um mesmo espaço de ensino— a sala de aula — em um tempo sistematizado, que varia de acordo com a série/nível escolar.

As interações mediadas, para Thompson, são aquelas que implicam o uso de um meio técnico (papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas etc.) que permite a transmissão de informação para pessoas situadas remotamente no espaço, no tempo, ou em ambos. Nessa categoria estariam formas de interação como conversas telefônicas ou cartas, hoje pouco comuns ou mesmo em extinção (caso do gênero carta, transformado em *e-mail* e *blog*).

A terceira categoria, chamada por Thompson de “quase interação-mediada”, abarca interações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa (livros, jornais, rádio, televisão etc.), cujas informações e conteúdo simbólico se propagam no espaço e no tempo. Para o autor, há dois aspectos-chave que diferenciam esse tipo de interação das anteriores. O primeiro diz respeito ao público para quem se dirige o emissor das mensagens – no caso da interação face a face e da interação mediada, para um receptor específico; na interação quase-mediada, para “um número indefinido de receptores potenciais” (1998: 79).

O segundo aspecto seria a ausência, nas interações quase-mediadas, do que Thompson chama de “caráter dialógico”. Nas palavras do teórico:

(...) enquanto a interação face a face e a interação mediada são dialógicas, a quase-interação mediada é monológica, isto é, o fluxo da comunicação é predominantemente de sentido único. O leitor de um livro, por exemplo, é principalmente o receptor de uma forma simbólica cujo remetente não exige (e geralmente não recebe) uma resposta direta e imediata (Thompson 1998: 79).

A citação deixa claro que Thompson atribui a *diálogo* o sentido de *troca verbal*, o que não ocorre com pesquisadores da área da linguagem que asseveram o caráter dialógico da linguagem considerando, assim, dialógica toda e qualquer interação verbal. Explica-se, dessa forma, o emprego da expressão *quase-interação mediada* pelo teórico.

Ressalte-se que, apesar de considerar monológica a interação que se dá via meios de comunicação de massa, Thompson rejeita o “mito do assistente passivo”. O teórico chega, inclusive, a afirmar que “as maneiras de compreender os produtos da mídia variam de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) para outro, e de um contexto sócio-histórico para outro” (1998: 44), consideração muito próxima àquelas presentes no campo da Linguística Textual e mesmo no da Análise do Discurso.

As aulas que compõem nosso *corpus*, por terem sido postadas na WEB, inserem-se, também, nessa categoria. Trata-se de interações que, por conta

de seu circuito de circulação, acabam por alcançar um público muito mais amplo que aquele contemplado pela interação face a face.

Voltando às reflexões de Thompson, o desenvolvimento de novos meios de comunicação também proporcionou novas formas de “ação a distância” que permitem “que indivíduos dirijam suas ações para outros, dispersos no espaço e no tempo” (1998: 78). Embora as considerações do autor a respeito dessas formas levem em conta o meio televisivo, acreditamos que se aplicam a vídeos postados na WEB, nosso objeto de estudo.

Para Thompson, os produtores orientam seu comportamento para o receptor, sendo que essa orientação “é parte da ação em si mesma, embora possa ocorrer de várias maneiras” (1998: 93). O teórico aponta quatro formas de ação à distância, dentre elas a *atividade cotidiana mediada*, aquela que nos interessa discutir. A característica desse tipo de ação é que ela abarca as atividades cotidianas, isto é, subsume “o conjunto de ações e interações que compõem a vida cotidiana de indivíduos que as realizam ou participam delas” (1998: 96). Thompson observa que essas ações e interações, pelo fato de serem gravadas e depois transmitidas para receptores distantes, podem afetar a natureza da ação e da interação em si mesmas, podem “*transformar as ações e interações dos indivíduos nos contextos ordinários da vida cotidiana*” (1998: 97, destaque acrescentado).

O mais interessante é que Thompson afirma que as transformações ocorrem mesmo que os sujeitos não tenham consciência de que estão sendo filmados: “pois mesmo quando os participantes não têm consciência de que estão sendo filmados, eles podem considerar tal possibilidade e alterar o próprio comportamento” (1998: 97). Em relação às aulas por nós analisadas, cujos participantes pode(ria)m não saber que estavam sendo gravados, cabem as perguntas: há alterações no comportamento de professor e alunos? Em que medida a possibilidade de estar visível para muitos impacta tal comportamento?

Essas questões se relacionam, sem dúvida, às considerações que faz o teórico acerca das alterações decorrentes do desenvolvimento dos meios de comunicação e da emergência de interações quase-mediadas, isto é, a “transformação da visibilidade”, a transformação na própria natureza do

caráter público e privado. Thompson, considerando o desenvolvimento das sociedades ocidentais desde o período medieval, atribui um duplo significado à dicotomia público *versus* privado. O primeiro “tem a ver com a relação entre o domínio do poder institucionalizado [...], por um lado, e o domínio da atividade econômica e das relações pessoais [...], por outro lado” (1998: 110). Na visão de Thompson, esse primeiro sentido cobre, pelo menos em parte, a separação que foi se evidenciando em textos de teóricos do direito e da política no período que abrange os séculos XVIII e XIX – a distinção entre o estado e a sociedade civil.

De acordo com o teórico, o segundo significado da dicotomia vai emergir no discurso sociopolítico ocidental. Nesse discurso, *público* significa “aberto ou acessível ao público”, e *privado* é “o que se esconde da vista dos outros”, “o que é dito/feito em privacidade ou segredo”. Nesse sentido, “a dicotomia tem a ver com publicidade *versus* privacidade, com abertura *versus* segredo, com visibilidade *versus* invisibilidade” (1998: 112, grifos do autor). São justamente as fronteiras entre o público e o privado tomados nessa segunda acepção, as transformações provocadas pelos meios de comunicação nessas fronteiras, que recebem a atenção de Thompson. Para ele, o desenvolvimento de novos meios de comunicação reconstituiu as fronteiras entre a vida pública e a vida privada, criou novas formas de publicidade e visibilidade bem diferentes da tradicional de co-presença, provocando alterações profundas nas condições sob as quais o poder político é exercido.

Assim, para analisar as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado Thompson toma por objeto a esfera política, isto é, discute como os meios de comunicação (no caso, a televisão) exigem daqueles que exercem o poder político novas formas de administrar sua visibilidade. Segundo o teórico, antes do desenvolvimento da imprensa e de outras formas da mídia, os governantes podiam restringir a própria visibilidade a círculos relativamente fechados. Isso porque visibilidade requeria co-presença: “só se podia ser visível para com aqueles que partilhassem o mesmo ambiente espaço-temporal” (1998: 122).

A emergência de novos meios de comunicação altera esse quadro e leva os governantes a se preocuparem cada vez mais com sua apresentação diante

de audiências que não estavam presentes. Thompson ressalta que as mídias visuais enfatizaram a importância da visibilidade no sentido de visão, isto é, a capacidade de ser visto com os olhos, o que faz da aparência visual (modo de se vestir, de se apresentar, de se portar, etc.) um aspecto extremamente relevante da auto-apresentação. Para Thompson:

Hoje a cuidadosa apresentação pessoal diante dos outros cuja fidelidade deve ser constantemente sustentada, e cujo apoio é vitalmente requerido de tempo em tempo, mais que uma opção, é um imperativo para os líderes políticos e os aspirantes à vida política. Nas condições sociopolíticas deste último período do século XX, políticos de sociedades libero-democratas não têm outra escolha senão a de se submeterem à lei da visibilidade compulsória (1998: 124).

O trecho mostra que o teórico reflete sobre o impacto dos meios de comunicação “no último período do século XX”, momento em que a internet não desempenhava o papel que desempenha hoje. Em outras palavras: se antes a lei da visibilidade compulsória de que fala Thompson se colocava para poucos (apenas para os políticos), hoje, com o desenvolvimento de novas tecnologias digitais, essa lei (assim como a administração da visibilidade) se impõe a muitos.

Levando em conta as contribuições de Thompson, procuraremos investigar em nosso *corpus* as alterações provocadas pela “transformação da visibilidade” nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, vamos analisá-las como um gênero de discurso oral.

Os gêneros de discurso: o gênero aula e sua cena de enunciação

Como vimos na seção anterior, as reflexões de Thompson consideram as interações verbais sem vinculá-las a gêneros de discurso, o que é de certa forma natural na medida em que se trata da pesquisa de um teórico da mídia. Na distinção entre as interações, o autor leva em conta, sobretudo a dimensão

midiológica, seu suporte material, isto é, analisa se os enunciados que as compõem passam somente por ondas sonoras (oralidade) ou se têm suas ondas tratadas e depois restituídas por um decodificador (rádio, telefone, a televisão).

No entanto, para responder às questões colocadas pelo *corpus*, faz-se necessário analisar todas as dimensões do gênero aula, o que pretendemos fazer utilizando o quadro-teórico com o qual trabalha o analista do discurso Dominique Maingueneau. Ele próprio ressalta que os analistas do discurso concordam com a ideia de que a noção de gênero tem um papel-chave em sua disciplina, pois afirma que não há como refletir sobre textos orais e/ou escritos (enunciados que materializam discursos) sem levar em conta os lugares onde se produzem e circulam esses textos, onde ocorrem as interações, seu propósito comunicativo, os papéis assumidos por enunciador e co-enunciadores, etc. (2010: 129).

Em seus últimos trabalhos, na análise de gêneros ligados a diferentes esferas sociais, Maingueneau mobiliza o conceito *cena de enunciação*, que não deve ser confundida com o contexto empírico em que os textos são produzidos. A cena de enunciação se compõe de três cenas, que o analista propõe chamar de cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso a que pertence o texto, a seu “estatuto pragmático”, o que significa dizer, a seu modo, de funcionamento social. Esse estatuto define o modo de o texto interpelar o leitor. Nas palavras de Maingueneau:

quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário, etc., ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor (2006: 111).

No entanto, a cena englobante não é suficiente para especificar as atividades verbais nas quais estão envolvidos os sujeitos na medida em que esses

não se defrontam com um religioso, político ou publicitário, não especificados, mas com *cenos genéricas*, ou seja, com gêneros de discurso particulares, que implicam determinadas condições/circunstâncias de enunciação: quais são os participantes, o lugar e o momento necessários para realizar determinado gênero? Quais os circuitos pelos quais passa? Que normas presidem seu consumo?

As duas cenas, a englobante e a genérica, definem o espaço estável no interior do qual os enunciados ganham sentido. Em muitos casos são essas duas dimensões que compõem a cena de enunciação. Em outros, outra cena pode intervir: trata-se da *cenografia*, que não é imposta pelo tipo ou pelo gênero do discurso, mas construída pelo próprio discurso.

Para exemplificar sua teoria, o analista recorre às dez primeiras *Provinciais* de Pascal. De um ponto de vista genérico, afirma Maingueneau, trata-se de um conjunto de libelos jansenistas inscritos em uma controvérsia religiosa. No entanto, esses textos não se apresentam como libelos, mas sim como cartas dirigidas a um “amigo na província”. A cena epistolar não seria, assim, uma cena genérica, mas uma cenografia construída pelo texto, “a cena de fala da qual o texto pretende originar-se” (2006: 113). Os libelos poderiam apresentar-se por meio de cenografias diferentes/variadas, fato que não alteraria sua cena genérica – eles continuariam pertencendo ao gênero libelo.

Toda cenografia, lembra Maingueneau, tem por efeito passar a cena englobante e a cena genérica para um segundo plano, “de modo que o leitor se encontre preso numa armadilha: se a cenografia é bem explorada, ele recebe esse texto primeiramente como uma carta, e não como um libelo” (2006: 113).

Nem todos os gêneros de discurso são propícios ao desenvolvimento de cenografias variadas. Há aqueles (relatórios administrativos, receitas médicas, lista telefônica) cujas cenas enunciativas estão reduzidas às cenas englobante e genérica. Por outro lado, há outros que, por natureza, exigem a escolha de uma cenografia, caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos etc.

Em relação ao *corpus* por nós selecionado: qual a cena enunciativa implicada pelo gênero aula de português? No que diz respeito à cena englobante, trata-se do discurso pedagógico, ou seja, a aula (como surgiu e se tornou conhecida) é produzida e se faz presente na esfera educacional. É

importante ressaltar que, com a emergência de novas tecnologias, os espaços de circulação se ampliam, mas a produção, mesmo que não seja realizada em espaços tradicionalmente reservados para isso, deve estar vinculada a uma instituição de ensino.

No que se refere à cena genérica, a aula tradicional institui papéis para professor e alunos: o primeiro deve deter um saber e estar autorizado para exercer o ensino; os últimos, supostamente, não detêm os conhecimentos do professor. Esse gênero implica determinadas circunstâncias, um modo de inscrição no espaço e tempo: tem uma duração específica, transcorre em uma sala de aula ou local apropriado (pode ser um auditório) em geral de um estabelecimento de ensino, com alunos enfileirados de frente para o professor, que tem um quadro atrás de si no qual transcreve o conteúdo ou parte dele.

Podemos dizer que o gênero aula tradicional não é passível de cenografias variadas: no geral a cena enunciativa reduz-se às cenas englobante e genérica, isto é, a cenografia não se afasta de um modelo preestabelecido, atém-se a sua genérica rotineira, qual seja, a exposição/explanação de conteúdos dirigida a alunos.

No entanto, a análise das aulas que compõem nosso corpus mostra alterações em relação ao modelo de aula tradicional. São aulas que se desenvolvem por meio de cenografias que se distanciam da cena genérica rotineira. *Grosso modo*, são cenografias de apresentações/exibições performáticas (um afastamento em relação às regularidades da interação professor-aluno). Ressalte-se que a maior parte dos vídeos reproduz aulas ocorridas em escolas e não em cursinhos, lugar onde é comum ocorrer aulas “diferentes”.

Como acontece nas aulas tradicionais, os alunos encontram-se sentados em fileiras de frente para o professor, mas os lugares não são fixos, em alguns casos os estudantes levantam-se, batem palmas, sobem “no palco”, ficam ao lado do professor, configurando uma interação aparentemente simétrica. Este, por sua vez, assume o papel de “animador de torcida/auditório”, emitindo palavras de ordem (“Vocês estão desanimados hoje, o que ta rolando aqui?”, “Vamo lá pessoal!”) que interpelam e cobram dos alunos reações positivas (envolvimento na aula, sinais de aprovação), uma participação autorizada na cena instaurada.

A maior parte das aulas que analisamos mostra o professor em constante movimento, gesticulando muito, adotando/emitindo sinais não verbais; em nenhum caso ele aparece sentado e/ou imóvel. Há aqueles que se caracterizam de personagens, seja adicionando um boné ao uniforme (o guarda-pó ou avental), seja vestindo-se a caráter (o caipira). Sem dúvida, trata-se de outra encenação de fala do professor, que pretende harmonizar-se com o perfil de “descolado”, distanciando-se daquele geralmente associado à sua figura (sério, chato, pouco ou nada dinâmico, etc.). Assim, o professor fala a seus alunos como se pertencessem à mesma comunidade, o que se verifica nas fórmulas de tratamento empregadas (“E aí galera”, “Olá pessoal”); fala como um deles, conhece as preferências do grupo, partilha os mesmos gostos (gosta de *rap* e *funk*, por exemplo, sabe a “dança do créu”).

Retomando Maingueneau: a escolha da cenografia não é indiferente, se bem explorada desloca o quadro cênico (cena englobante e genérica) para o segundo plano. Em se tratando da cenografia construída pelas aulas analisadas, o aluno recebe o “evento” não como uma aula, mas como um espetáculo no qual o objetivo é divulgar um dado “conteúdo”, que acaba por assumir características de um produto a ser vendido.

Em uma de suas pesquisas, Maingueneau (2010), ao refletir sobre o lugar que o discurso publicitário ocupa no universo dos discursos, afirma que é preciso uma nova categoria para dar conta do estatuto desse discurso, uma vez que é cada vez mais difícil atribuir-lhe fronteiras: “com efeito, existe uma formação publicitária que tende a se aplicar a qualquer zona do universo do discurso” (2010: 169). Para o analista, o discurso publicitário tem a capacidade de se difundir ao conjunto de outros discursos, podendo duplicar esse conjunto, modificando-o.

A difusão/propagação de elementos do discurso publicitário em outros discursos pode ser explicada se considerarmos as ideias de Thompson sobre a transformação da visibilidade e sobre mudanças na natureza do caráter público e privado. Em uma sociedade na qual as fronteiras entre o público e privado ficam cada dia mais tênues, é de se esperar que suas diferentes esferas, os sujeitos ligados a elas, submetam-se à lógica da “visibilidade compulsória” de

que fala o teórico. Nesta, ganha importância a administração da visibilidade, isto é, os sujeitos precisam se esmerar na arte da auto-apresentação, no convencimento do público.

De fato, foi possível observar a presença de elementos típicos do discurso publicitário no material analisado, um gênero do discurso pedagógico. O fato de a cenografia exercer o principal papel na cena enunciativa, com o deslocamento da cena englobante e genérica para um segundo plano (o que ocorre de forma recorrente em gêneros publicitários), é um forte indício da aproximação dos dois discursos. Além disso, a cenografia escolhida – a de um espetáculo – permite não apenas atribuir novos papéis a professor e alunos, à interação entre eles, mas também modificar a finalidade do gênero aula. Se na tradicional aula o objetivo era “transmitir conteúdo”, nas aulas analisadas predomina o propósito de ganhar a adesão, seduzir, vender um produto – a aula ou o próprio professor (transformado em uma espécie de marca) – finalidade próxima a de diferentes gêneros publicitários.

No entanto, como os próprios títulos das aulas demonstram (“crase prof. Beleza”, “rap da preposição”, “Fabrício com a música das preposições essenciais”, “aula de substantivo prof. Marquinhos”), trata-se de um velho “produto”, isto é, as aulas abordam aspectos da gramática normativa.

A cena de enunciação e o *ethos*

Maingueneau (2001; 2006; 2010) recupera o conceito de *ethos* da Retórica dando a ele uma concepção discursiva. A antiga Retórica chamava de *ethos* os traços que os oradores se atribuíam quando tomavam a palavra; a imagem que construía de si por intermédio da fala, uma imagem capaz de ganhar a confiança do auditório. Aristóteles distingue diferentes *ethé*: o da pessoa ponderada (*phrônesis*), o de fala franca (*areté*), o que oferece uma imagem agradável, benevolente de si mesmo (*eunóia*).

O analista propõe um duplo deslocamento para a noção, de modo a afastar ideias que vinculem a efeitos provocados por escolhas individuais e também de forma a poder atribuí-la a textos escritos (e não apenas a textos

orais como ocorre na Retórica). O mais importante, e que nos interessa diretamente – é que o conceito de *ethos* permite desvelar elementos ligados à situação discursiva, ao processo interativo. No que diz respeito a esse último, Maingueneau afirma que o fato de os leitores/ouvintes identificarem-se a determinados sentidos, de serem levados a partilhar determinados pontos de vista, explica-se pela associação que fazem entre o que é dito e o tom em que esse dito é enunciado, um tom que pode ser moderado, enfático, alegre, etc. Em outras palavras: para explicar uma possível adesão da “plateia” aos sentidos veiculados na interação é importante observar o *ethos*.

Maingueneau chama de *incorporação* o efeito provocado pelo tom do enunciador, por seu *ethos*. Nas palavras do analista:

De fato, a incorporação do leitor ultrapassa a simples identificação a uma personagem fiadora. Ela implica um *mundo ético* do qual o fiador é parte integrante e ao qual ele dá acesso. Esse “mundo ético”, ativado por meio da leitura, é um estereótipo cultural que subsume um certo número de situações estereóticas associadas a comportamentos: a publicidade contemporânea apóia-se maciçamente em tais estereótipos (o mundo ético dos executivos, dos esnobes, das estrelas de cinema, etc.) (Maingueneau 2006: 62).

Assim, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo de adesão dos sujeitos a certo posicionamento, a um determinado ponto de vista, processo particularmente evidente, de acordo com Maingueneau, quando se trata de discursos como a publicidade, a filosofia, a política. O analista relaciona o *ethos* à cenografia, lugar de materialização do discurso: “por meio do *ethos*, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica” (2006: 67).

Dessa forma, à cena construída pelo texto associa-se certo tom, um *ethos*, que deve estar em harmonia com a cenografia selecionada. Para elaborá-lo, o ouvinte/leitor se apoia em uma série de índices: “o *ethos* se elabora por meio de uma percepção complexa que mobiliza a afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente” (Maingue-

neau 2006: 57). No caso das aulas que analisamos, como se trata de uma interação que se dá via oralidade, o *ethos* articula verbal e não verbal – o que significa dizer que o efeito de incorporação não decorre apenas das palavras usadas pelo professor, mas de elementos como a vestimenta, seus gestos, o conjunto da interação.

Como bem ressaltou Thompson, a visibilidade, no sentido de campo de visão, é enfatizada com o desenvolvimento de novos meios de comunicação/novas tecnologias. Dessa forma, a aparência visual do professor, principalmente o modo de se apresentar e se portar diante dos alunos, desempenha papel crucial na interação. Não se trata mais de um professor estático, mas de um corpo em movimento, que recebe olhares admirados dos alunos.

Com o objetivo de analisar o *ethos* que participa da cenografia das aulas divulgadas na WEB, selecionamos comentários sobre elas, postados pelos internautas. Observem-se os que aparecem abaixo:

- Para aprender Português só assim. Muito bom.
- Quem dera que todos os professores fossem assim.
- Muito bom esse professor!!!! ele tem um jeito dinâmico e divertido de trabalhar com as regras sem fugir do conteúdo!! E para quem está fazendo provas é a melhor maneira de gravar as regras!! postem mais vídeos dele!!!
- Esse nasceu para lecionar. A aula flui muito melhor...
- Isso sim é uma aula muito divertida e que deixa o aluno motivado para aprender. Parabéns vc é um ótimo professor
- Muito legal...esse sim é um professor de verdade. Viva esses profs. raros q deixam a aula massante mó legal xD~~
- Aaaaaah, hilário, muito informativo e fácil de aprender, parabéns.
- Muito bom, se eu tivesse um professor assim com certeza português seria minha matéria favorita ;-)

Os recados revelam que ao professor, o fiador da cena, atribuem-se os seguintes traços: “ótimo”, “muito bom”, “dinâmico”, “divertido”, “professor de verdade”. O aluno é convidado a entrar em um mundo dinâmico, alegre, descontraído, que transborda energia (e não em uma aula “chata”). Essa imagem opõe-se ao anti-*ethos*, o estereótipo de professor que costuma circular em nossa sociedade: a figura chata, mal-humorada, nada dinâmico, cujas aulas não “informam”, são massantes, difíceis, são *aulas de mentira*.

De modo semelhante ao que ocorre em diferentes gêneros do discurso publicitário, observamos, no material analisado, uma ligação privilegiada com o *ethos*. Isso porque procura-se persuadir associando o produto *aula* a uma forma de ser e habitar o mundo. Trata-se de um mundo avaliado como próximo dos interesses dos alunos, valorizado por eles. A seguir aparecem outros comentários:

- Legal!! Sou formada em Letras e vou começar a lecionar agora.. Vou me inspirar nessa professora!!!! ;)
- Parabéns professor! Quem dera se minhas aulas fossem assim... muito bom! adoooooro...
- Amei! Vou usar com meus alunos!

Como dissemos, o suporte que materializa as aulas permitiu ampliar seu circuito de circulação e recepção. Trata-se de um dos efeitos provocados pela transformação da visibilidade: o professor pode falar para um público que não se restringe àquele presente no momento da enunciação. Isso significa agradar (ou não) diferentes plateias (pais, diretores), receber (ou não) a aprovação de outros (inclusive de colegas professores). Os recados acima mostram que a atuação performática é tomada como modelo por outros professores e futuros professores.

Dessa forma, em nossa contemporaneidade, a “arte de se apresentar” parece ser o critério mais relevante na avaliação do professor, de seu trabalho em sala de aula. Parece-nos que essa avaliação acaba por incidir sobre a figura

do professor em geral, o que pode explicar modificações em sua atuação e comportamento.

Os comentários a seguir exemplificam outro aspecto ligado à diluição entre o privado e o público. Vejamos:

- Que saudades das suas aulas professor. adorei essa aula. se me permite vou usar como exemplo com os meus alunos.
- À vontade! Obrigado pela confiança!

- Coloquei essa aula no meu blog, tudo bem?
- Claro!!! Muito obrigado pela divulgação!!!!

O professor, além de ocupar o papel de animador de auditório, aquele que seduz seu público, gerencia e assessora sua autoimagem. Assim, estimula a divulgação de suas aulas (“muito obrigado pela divulgação”), comportando-se como um profissional da comunicação. Como bem ressalta Thompson (1998), a administração da visibilidade passa a ser uma exigência quando se diluem as fronteiras entre o que é privado (restrito a um número reduzido) e aquilo que é público (aberto/visível para muitos).

Considerações finais

Neste artigo, observamos modificações que a visibilidade compulsória, nos termos de Thompson, e que a diluição das fronteiras entre o público e o privado provocaram na interação professor-alunos, no gênero aula de Língua Portuguesa.

As alterações apontadas mostraram a aproximação do discurso pedagógico do discurso publicitário, que apreendemos em diferentes instâncias. Da mesma forma que ocorre nos gêneros publicitários, a cenografia assume papel relevante nas interações analisadas. Nelas, vimos que o aluno é

construído como aquele que é preciso agradar, oferecer um produto atraente, e não como um sujeito que constrói conhecimento, capaz de acompanhar e participar de leituras, discussões e debates.

Essa posição é correlata a de um enunciador-professor que se qualifica como um indivíduo dotado de uma imagem singular, que sabe motivar, prender a atenção, “dar aula” (vender bem o produto, qual seja, o conteúdo português) e passar a “informação” de forma eficiente. São esses os papéis que assumem professor e alunos, papéis bem próximos aos que os gêneros publicitários estabelecem para seus participantes.

Referências bibliográficas

MAINGUENEAU, D. 2001. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paul: Cortez.

_____. 2006. *Cenas da enunciação*. Trad. de Sírio Possenti e Cecília P. de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar edições.

_____. 2010. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Trad. de Sírio Possenti e Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola.

THOMPSON, J. B. 1998. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Trad. de Wagner de Oliveira Brandão. Rio de Janeiro: Vozes.