

**JOÃO DE DEUS LEITE**

**Aula de Língua Portuguesa:  
Das identificações do professor à sua prática**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
UBERLÂNDIA – FEVEREIRO DE 2015**



**JOÃO DE DEUS LEITE**

**Aula de Língua Portuguesa:  
Das identificações do professor à sua prática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

**Área de Concentração:**

Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

**Linha de Pesquisa:**

Linguagem, texto e discurso

**Tema para orientação:**

Linguagem e constituição do sujeito

**Orientador:**

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

**UBERLÂNDIA – FEVEREIRO DE 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L533a      Leite, João de Deus, 1985-  
2015      Aula de língua portuguesa : das identificações do professor à sua  
prática / João de Deus Leite. - 2015.  
248 f.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Linguística.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -  
Teses. 3. Língua portuguesa - Análise do discurso - Teses. I. Bertoldo,  
Ernesto Sérgio, 1964-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

---

João de Deus Leite

Aula de Língua Portuguesa:  
Das identificações do professor à sua prática

Tese de doutoramento defendida e aprovada, em **25 de fevereiro de 2015**, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU  
Orientador e presidente

---

Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini – UFU  
Membro titular

---

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares – UFU  
Membro titular

---

Profa. Dra. Carmen Luci da Costa Silva – UFRGS  
Membro titular

---

Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo – ITA/UNITAU  
Membro titular

**UBERLÂNDIA – MG**



À minha mãe, pela língua.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, que, por sua presença em minha vida, concedeu-me forças e luz para o cumprimento desta empreitada acadêmica, que também foi de vida.

Aos meus pais: Maria Dalva e Claudionor (*in memoriam*), pelos ensinamentos, pelas cobranças de vida, sobretudo pelos afetos que me fazem *humano*.

Aos meus irmãos: Cláudia Márcia, Marcos Esdras e Marcelo Leite (*in memoriam*), pelos laços contingenciais e necessários, cujo fundamento é o amor. Nossos laços eternos me fazem ver a vida com outros olhos.

Aos meus sobrinhos: Matheus Felipe e Esdras Marcos, pela (re)atualização dos laços de amor, sobretudo por nos possibilitar, ao longo do dia, tantas traquinagens.

Às famílias Leite, Maia (na pessoa de minha cunhada Tatiana Maia) e Teixeira, pelos momentos de amizade, de carinho e de presença em minha vida.

Às minhas amigas Heloísa Teixeira e Cristiane Caribé Teixeira, pela atenção e pelo carinho de sempre. Obrigado pelos momentos agradáveis.

À minha amiga Érica Daniela de Araújo, cuja amizade será guardada em *meu peito debaixo de sete chaves*, pelos momentos de estudo e de descontração, tornando o percurso sempre agradável e prazeroso.

À minha amiga Márcia Silva, pela presença, pelo carinho e pelos encontros revigorantes no final do dia. Muito obrigado pelos momentos agradáveis de convivência!

À minha amiga e colega de pós-graduação Jaciane Martins Ferreira, pelo longo percurso de amizade e pelo carinho de sempre. Obrigado pela Ana Beatriz, um presente de Deus para nós.

Aos meus amigos e colegas da *República Singularidade Falante*: Bruno Franceschini, Cida Conti, Dione Uester, Jaciane Martins, Márcia Silva, pelos momentos de companheirismo, de carinho e de elucubração ao longo do dia.

À minha amiga Iná Nascimento (e família), pelo carinho, pela atenção, principalmente pelo sorriso e pelo bom humor constantes. Obrigado pelas interlocuções poéticas, teóricas e de vida.

Às minhas amigas Onilda Gondim e Vilma Gomes, pelos momentos infindáveis de alegria e de diversão.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Subjetividade (GELS) e do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise (GELP), pelas interlocuções e pelo espaço de aposta na travessia com os saberes.

Aos Professores Doutores Luís Felipe Barbeiro (IPL) e Susana Nunes (IPL), pela interlocução, em Portugal, quando da realização do estágio do doutorado sanduíche no exterior.

À Profa. Dra. Carmen Luci da Costa Silva (UFRGS), por aceitar o convite para a banca de defesa deste trabalho.

À Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldello (ITA/UNITAU), pelo carinho e pela prontidão com que sempre nos auxiliou na escuta especializada de nossos trabalhos. Obrigado pelas valiosas colaborações.

À Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), que, como membro da banca de qualificação e como professora coordenadora de uma das reuniões do GELS, contribuiu com importantes e enriquecedoras sugestões. Obrigado pelo carinho, pela amizade e pela alegria de sempre. Sou grato a Deus por você existir em nossas vidas.

À Profa. Dra. Cármen Agustini (UFU), que, também como membro da banca de qualificação e como professora coordenadora de uma das reuniões do GELS, contribuiu com importantes e enriquecedoras sugestões. Ainda, agradeço a Profa. Dra. Cármen Agustini (UFU) pelos momentos de aprendizagem, quando do desenvolvimento das atividades do Estágio de Docência na Graduação I e II. Sou grato a Deus por você existir em minha vida. Também vou carregar a nossa amizade *no peito debaixo de sete chaves*.

À Profa. Dra. Dilma Maria de Melo, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), pela prontidão nos serviços prestados.

Às secretárias do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), Maria Virgínia Ávila e Lorena Borges, pela valiosa atenção, pelo carinho e pela paciência.

Ao querido Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, o nosso sábio e cativante orientador, pela amizade, pela atenção e pela paciência nesses anos de pesquisa. Obrigado, de coração, pela aposta neste trabalho, sobretudo pela escuta especializada. Também vou guardar a nossa amizade e a nossa vivência acadêmica debaixo de algumas chaves em meu coração; serão *dez chaves*. Deus lhe abençoe muito!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa e pelo financiamento do Estágio do doutorado sanduíche no exterior.

Língua portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura.  
Tuba de alto clangor, lira singela,  
Que tens o trom e o silvo da procela,  
E o arrola da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo!  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

em que da voz materna ouvi: "meu filho!",  
E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!  
(BILAC, 1964, p. 262)



## RESUMO

Esta tese aborda o jogo de interlocução entre professor e aluno(s), constituído no espaço de sala de aula. Vamos mostrar, analiticamente, que esse jogo de interlocução entre professor e aluno(s) faz constituir e/ou manifestar uma relação discursiva deles com a Língua Portuguesa. Como o foco desta tese está circunscrito ao professor, trata-se de pensar na relação discursiva que ele é levado a construir com o seu objeto de trabalho, no caso a Língua Portuguesa, e com as diretrizes oficiais do ensino dessa Língua, considerando a instância da aula. Essas diretrizes se apresentam, como referencial importante, tanto para o professor participante da pesquisa quanto para a escola em que ele trabalha. É que, a partir dessas diretrizes, buscou-se orientar o fazer pedagógico do professor, destacando que os “gêneros de texto”, para usarmos a terminologia constante das diretrizes, devem ser tomados, como ponto de partida e de chegada nas aulas de Língua Portuguesa, e que o ensino de gramática normativa deve estar integrado ao texto. Entretanto, ao apostarmos na perspectiva da relação com o saber, é preciso dimensionar que a relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais não é pressuposta nem plena e bem-sucedida. Como defendemos, nesta tese, há uma posição discursivo-enunciativa a ser construída e exercida pelo professor para que ele, de seu objeto de trabalho e das diretrizes, possa (se) enunciar. O modo como o professor (se) enuncia deixa flagrar uma *contingência da relação* e uma *relação necessária* com esse objeto e com as diretrizes. Desse modo, concebendo a sala de aula, como uma instância discursiva, mostraremos que essa instância figura como lugar de (re)criação contínua de saberes. Os saberes não estão desde já aí, cabendo ao professor (re)inventá-los. E essa (re)invenção, dada a sua natureza enunciativa, acontece em mo(vi)mentos temporais e espaciais singulares. Se os saberes precisam ser (re)inventados, nessa instância, mostraremos, também, que a transmissibilidade possível entre professor e aluno(s) é a do enigma, pois os saberes não estão desde já aí, como ressaltamos. Além disso, os efeitos das enunciações faladas que o professor traz ao(s) aluno(s), e vice-versa, não são controláveis nem previsíveis. Sendo assim, esta tese está voltada para uma prática pedagógica específica de um professor de educação básica da rede pública de ensino, com o intuito de dimensionar a seguinte pergunta de pesquisa: Como o professor responde, no espaço de sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o jogo de interlocução que se constitui em aula com o(s) aluno(s)? Embora haja o destaque e a suposta filiação às orientações constantes das diretrizes oficiais tanto pela escola quanto pelo professor, aventamos a hipótese de que a complexa relação do professor com o seu objeto de trabalho produz efeitos diferentes em sala de aula. Ora a posição discursivo-enunciativa de professor se acentua, de maneira que o professor se lança à abordagem do texto, elaborando mo(vi)mentos de leitura e de interpretação a partir da associação entre saberes. O professor produz *ficção* com o texto, já que ele constrói diferentes cenários para a sua abordagem. Ora a posição discursivo-enunciativa se rarefaz, tendo em vista os mo(vi)mentos de não enfrentamento do ensino de gramática normativa. O professor produz fixação com a gramática, pois ele a aprisiona a certos lugares projetados por ele. Por meio do diálogo conceitual entre os campos da Análise de Discurso francesa peuchetiana, da Linguística da Enunciação benvenistiana e da Psicanálise freudo-lacaniana, vamos fundamentar, tendo algumas Cenas Enunciativas, como materialidade, o modo como o exercício da posição discursivo-enunciativa é exercido, sobretudo as possíveis implicações desse exercício para as aulas de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretrizes oficiais, Posição discursivo-enunciativa, Identificação, Gêneros de texto, Gramática normativa.



## ABSTRACT

This thesis approaches the interlocution game between teacher and student(s), build up in the classroom. We show that this game produces a discursive relationship between the teacher and students with the Portuguese language. Focused on the teacher, it is our intention to discuss the discursive relationship that he is to construct with his object of work and with the official guidelines for the teaching of Portuguese, taking into account the classroom. The official guidelines for the teaching of Portuguese work as a reference both for the teacher and for the school. They guide the teacher's pedagogical practice in the classroom. Textual genres are to be taken as a starting point in the Portuguese language classes. To the same extent, the teaching of normative grammar is also to be integrated to the text. However, having in mind that there is a relationship to knowledge that should be taken into account, it is necessary to consider that the relationship between the teacher and his object of work as well as with the official guidelines are not taken for granted and not necessarily successful. As assumed in this thesis, the teacher is supposed to construct and exercise a discursive-enunciative position, which allows him to enunciate from such a perspective. The way the teacher enunciates himself shows the contingency of the relation to the same extent that it also shows a necessary relation with his object of work and with the official guidelines. Thus, assuming the classroom as a discursive instance, we show that it works as a place in which knowledge is constantly being (re)created. It is the teacher's task to (re)invent such knowledge. This (re)invention, once it is of an enunciative character, occurs in singular temporal and spatial movements. As a consequence, the transmissibility possible between teacher and students is that of the enigma. In addition, the effects of the enunciation the teacher provides the students with are neither controllable nor predictable. Thus, this thesis dedicates its efforts in the particular pedagogical practice of a Portuguese teacher who works at a public school. The guiding research question is written in the following way: how does the teacher assume the responsibility for the teaching of Portuguese, taking into account the interlocution game between the teacher and students build up in the classroom? In order to answer such a question, we have dealt with a guiding hypothesis, under which the complex relationship between the teacher and his object of work produces different effects in the classroom. On the one hand, the discursive-enunciative position of the teacher is highlighted. That makes him work with the text by interpreting and associating different kinds of knowledge. The teacher produces *fiction* with the text by building up different scenarios to approach it. On the other hand, the discursive-enunciative position of the teacher is rarefied. He is not able to face the teaching of the normative grammar. In this case, the teacher produces *fixation* with grammar by attaching it to places projected by himself. Theoretically, this study is founded on the dialogue among the fields of Discourse analysis, as undertaken by Pêcheux, the Linguistics of Enunciation, as understood by Benveniste and by Psychoanalysis, founded by Freud and Lacan. Enunciative scenes are analyzed in order to show how the exercising of the discursive-enunciative position is assumed and, to the same extent, to discuss the possible implications of such an exercise for the Portuguese classes.

**KEYWORDS:** Official Guidelines, discursive- enunciative position, identification, text Genres, normative grammar.



## SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1 – Língua Portuguesa: um objeto circunscrito	32
Considerações iniciais	32
1.1. Da instância do documento oficial	34
Capítulo 2 – Balizamento teórico	52
Considerações iniciais	52
2.1. Binômios contingência-necessidade e discurso-enunciação: delimitações e intersecções	55
2.2. Do estatuto de língua e de sujeito	73
2.3. Da estrutura IRF ao jogo de interlocução	89
2.4. Da posição discursivo-enunciativa de professor: algumas problematizações	101
Capítulo 3 – Perspectiva metodológica	111
Considerações iniciais	111
3.1. Da seleção da escola	112
3.2. Da seleção e caracterização de participantes	116
3.3. Da coleta de material de pesquisa	123
3.4. Da constituição e análise do <i>corpus</i>	125
Capítulo 4 – Aula de Língua Portuguesa: nas malhas do des-encontro enunciativo entre professor e aluno	134
Considerações iniciais	134
4.1. Do jogo de interlocução em sala de aula: entre seu funcionamento e seus efeitos	140
Considerações finais	196
Referências	208
Anexos	214
Anexo 1	215
Anexo 2	226
Anexo 3	240



---

# Introdução

---

“(…) De vez em quando, é preciso botar a boca no trombone.”  
(LACAN, 1962-63, p. 34)

O ensino de línguas na escola regular, já há algum tempo, passou a contar com orientações didático-pedagógicas constantes de documentos governamentais. Sempre com a função de fornecer ao professor diretrizes para o fazer pedagógico, esses documentos acabam por constituir certas verdades sobre esse fazer. Isso porque, em geral, os professores acabam por referendar essas diretrizes monoliticamente, tomando-as muito mais como uma prescrição burocrático-pedagógica exigida pela escola que como objeto de reflexão e de constituição subjetiva. Dito de outro modo, os professores tomam as diretrizes constantes dos documentos oficiais em seu caráter normativo e, não, em seu caráter formador, já que esse último caráter exige uma elaboração *com e sobre* o saber. Estamos trabalhando com a noção de saber a partir do campo da Psicanálise de base freudo-lacanianana. No âmbito desse campo, saber assume um estatuto diferente de conhecimento, pois aquele pressupõe uma elaboração que é particular, que não se totaliza e que não se fecha. O conhecimento concerne a um conteúdo pronto e formatado, se assim podemos nos expressar. O saber dimensiona a implicação do sujeito nessa elaboração.

Por se tratar de documentos cuja natureza é projetar o ensino e a aprendizagem de línguas ao plano das possibilidades, cabe ao professor frente às diretrizes certos mo(vi)mentos<sup>1</sup> de articulação a outros domínios, como a questão da contingência do espaço de sala de aula. E a constituição desses mo(vi)mentos de articulação acaba por exigir do professor uma relação com o saber, isto é, uma elaboração de saber que é dele e com a qual ele precisa se haver para (re)inventar o seu fazer pedagógico nesse espaço. Ou seja, as diretrizes oficiais encerram certas discursividades de natureza teórica – uma instância de identificação teórica – para o fazer pedagógico do professor, ficando a poder dele a integração dessas discursividades ao espaço de sala de aula – identificação procedimental.

Cabe ressaltar que não estamos partindo da concepção de que esses documentos fundam uma teoria, no sentido de um “saber científico” (CHEVALLARD, 1991). Estamos pensando, na esteira de Chevallard (1991), que esses documentos estão pautados na instância de um “saber a ser ensinado”, que, por sua vez, mantém relação com a instância de um “saber ensinado”, considerando o tratamento pedagógico a ser promovido pelo professor no espaço de sala de aula. Desse modo, ao mesmo tempo em que essas instâncias possuem uma especificidade de constituição, elas se inter-relacionam, quando pensamos na perspectiva da transposição didática entre os saberes.

Assim, essa transposição didática não pode ser tomada nem como sendo da ordem de uma mera aplicação de uma teoria científica ao ensino nem como sendo da ordem de que a teoria na prática será outra. Antes de tudo, a transposição didática põe em perspectiva um conjunto de transformações que as teorias científicas precisam sofrer, quando se busca articulá-las às questões do ensino e da aprendizagem. Elas podem sofrer deslocamentos, rupturas e modificações, em termos de discursividades que sobre elas são produzidas ao se constituir as instâncias do “saber a ser ensinado” e do “saber ensinado”. E os documentos oficiais estão pautados nessa perspectiva da transposição didática, visto que se busca apresentar ao professor uma interface entre teoria e prática, ainda que esta esteja aludida em termos de projeção e, por isso, incipiente.

Nessa medida, não se trata de abordar a relação entre teoria e prática dicotomicamente. Ao contrário, essa relação prima pela sua contiguidade. Em outras

---

<sup>1</sup> O uso do recurso parênteses, para produzir o jogo lexical entre *momentos* e *movimentos*, está a serviço da radicalidade com que nos filiamos à perspectiva enunciativa de base benvenistiana. A enunciação, por fazer constituir uma forma complexa de discurso, implica *momentos* e *movimentos* ímpares para o sujeito, quando do mo(vi)mento de sua alocação. Dada a sua natureza enunciativa, esses mo(vi)mentos instauram uma instância de pessoa, de tempo e de espaço diferentes a cada mo(vi)mento que acontecem.

palavras, o professor, identificado a determinadas perspectivas teóricas, deixará certamente flagrar, em seu fazer pedagógico, sua constituição por certas perspectivas teóricas. Decorre, dessa constituição, que as tentativas de prescrição teórica ao professor tendem ao fracasso, dado que são destituídas de investimento subjetivo. Nesse sentido, entendemos que esses documentos são constituídos por um imaginário que prima por uma relação já pressuposta entre o professor-saber-aluno, de maneira a tratar as práticas pedagógicas de forma homogeneizante. São dispensadas, portanto, outras possibilidades de pensar o objeto de trabalho – o ensino de Língua Portuguesa, para dizer do caso a ser tematizado neste trabalho – que poderiam decorrer das teorias e metodologias apregoadas pelas diretrizes. Essas outras possibilidades poderiam garantir a problematização do objeto de trabalho, que não se reduziria às perspectivas teórico-metodológicas apresentadas pelas diretrizes.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, essa situação se aplica. Esse ensino conta com os efeitos do documento governamental denominado *Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>2</sup> (PCN, doravante), de Língua Portuguesa. Esse documento busca propor referências nacionais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo por base a estruturação de três eixos temáticos para o trabalho pedagógico com a língua, a saber: (1) Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) Prática de produção de textos orais e escritos, (3) Prática de análise linguística.

A proposição desses três eixos visa redirecionar as bases de um ensino e de uma aprendizagem pautados tão somente na abordagem da gramática normativa que, em geral, era trabalhada de modo descontextualizado, ou seja, a regra gramatical por ela mesma. Trata-se de uma tentativa de recolocar em outros termos o ensino tradicional de gramática. Esse redirecionamento das bases do ensino e da aprendizagem, já a partir da década de 60 e 70, e acentuada com o advento dos PCN nos anos 90, está em função da demanda que as escolas brasileiras passaram a receber. Os alunos apresentavam um índice de fracasso escolar que era considerado alarmante. Nas primeiras séries escolares, o fracasso era concernente à dificuldade de alfabetização dos alunos. Nas séries finais, o fracasso era referente à dificuldade dos alunos em relação à escrita.

---

<sup>2</sup> No decorrer deste trabalho, quando estivermos nos referindo às diretrizes de que *o texto deve ser tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de Língua Portuguesa* e de que *o ensino de gramática normativa deve estar integrado ao texto*, vamos utilizar a denominação diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa e, não, PCN. Neste último, está pressuposta uma alusão ao documento como um todo, e, dada a natureza da problematização, interessar-nos-ão essas diretrizes mais pontualmente.

A partir desses três eixos, considerando os PCN como um mecanismo de reforma educacional do ensino brasileiro, colocou-se no centro do ensino e da aprendizagem a instância do texto. O texto passaria a ser objeto de abordagem em sala de aula, de maneira que o professor pudesse vislumbrar um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (Cf. BRASIL, 1998) para as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, a prática pedagógica do professor deveria tomar o texto como ponto de partida e como ponto de chegada, tendo em vista a perspectiva de que o aluno vai encontrar, na sociedade, o funcionamento de diferentes “gêneros de texto”, para usarmos a terminologia constante dos PCN. A noção de linguagem em questão, nos PCN, é aquela que dimensiona o viés da interação entre os falantes de determinada língua. E essa interação está embasada exatamente em diferentes gêneros de texto, como é enfatizado nos PCN a partir dos diferentes conhecimentos linguísticos modernos mobilizados no âmbito do documento.

A centralidade nos gêneros de texto colocou em perspectiva tanto para o professor quanto para o aluno que o texto se estrutura a partir de fatores formais (coesão e coerência) e de fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade), os quais dão base para composição, o conteúdo e o estilo de cada gênero de texto, e que, pedagogicamente, o professor poderia explorar esses fatores, na instância discursiva da aula, como meio de realizar um movimento de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (Cf. BRASIL, 1998). E, como decorrência, a gramática normativa, como objeto de ensino e de aprendizagem, poderia ser integrada ao texto, desalojando-a de seu ensino tradicional. Entretanto, como pontuaram muitos teóricos filiados à Linguística, à Linguística Aplicada e à Educação, essa centralidade nos gêneros de texto não operou efeitos significativos para as aulas de Língua Portuguesa, pois os índices de fracasso escolar dos alunos ainda eram expressivos.

E essa centralidade no texto acentuou certas discursividades sobre a gramática normativa, como a de que ela, eclipsada em seu ensino tradicional, constituiu-se a partir de regras incoerentes e de ocorrências inconsistentes. Por isso, a sua abordagem deveria ser evitada, abandonada, afastada das aulas de Língua Portuguesa. É preciso marcar que se produziu entre muitos professores de Língua Portuguesa um mo(vi)mento de redução da abordagem da gramática normativa a seu ensino tradicional, de modo a justificar o não enfrentamento da gramática normativa em si no espaço de sala de aula, ou mesmo a vinculação da Língua Portuguesa à gramática redundando na imagem de que essa língua era difícil. A gramática passou a ser colocada de lado,

porque trazia consigo as marcas do mal-estar na instância discursiva da aula. Para usarmos os termos da Psicanálise de base freudo-lacaniana, a gramática normativa se constituiu um material que toca o recalque, conforme abordaremos neste trabalho.

Lajolo (1985) e Chiappini (1997), colocando, respectivamente, a tônica do problema na metodologia de ensino e na natureza em si do saber, destacaram que o texto foi tomado, na instância discursiva da aula, como pretexto para outras finalidades. O texto foi introduzido, nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, via de regra, passou-se a explorar os recursos estilísticos dos textos, com o intuito de apresentar modelos aos alunos, a realizar análises sintáticas das orações de modo desvinculado do texto, a procurar, no texto, palavras que eram desconhecidas pelos alunos, a apresentar modelos de conduta moral a partir do tom do texto. Outros trabalhos, também inscritos no âmbito dos referidos campos teóricos, mostraram a realidade pedagógica do texto, como pretexto, buscando propor, a partir da problematização tecida pelos pesquisadores, outras maneiras de exploração do texto. Imbuídos de uma perspectiva para se referendar a importância da centralidade no texto, esses trabalhos produziram mais saberes sobre certas metodologias de ensino e sobre a natureza em si dos gêneros de texto. Buscou-se circunscrever ainda mais o objeto de trabalho do professor, fazendo-se pensar que, em algum momento, essa questão se fecharia a partir de uma demanda totalizante das relações pedagógicas.

Resguardando a relevância da questão da metodologia de ensino e da natureza dos saberes em si para as aulas de Língua Portuguesa, a problematização deste trabalho recairá sobre a relação do professor com o saber. Não para culpabilizá-lo, no sentido de que ele não reúne informações (e/ou conhecimentos) sobre o seu objeto de trabalho e/ou sobre os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa. E que a questão estaria circunscrita, portanto, a uma perspectiva de formação continuada de professor, a partir da qual mais saberes seriam ofertados ao professor. Ao contrário, apostamos na relação do professor com o saber, porque essa relação abre horizontes para a questão da subjetividade, sobretudo, para o viés de que o saber não está desde já aí, sendo preciso ao professor (re)inventá-lo. É preciso salientar que essa (re)invenção é não toda, é incompleta, pois o professor, como sujeito castrado, está submetido ao funcionamento da linguagem. É que a linguagem instala um furo na produção do saber, de modo que este nunca será completo nem definitivo.

Se, por um lado, consideramos que a proposição de diretrizes nacionais para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa responde por determinados efeitos, na

relação professor-saber-aluno, por outro, precisamos destacar que o professor também responde pelo ensino dessa língua no espaço de sala de aula, para dizermos do foco deste trabalho. Trata-se de pensar, antes de tudo, que o professor é levado a elaborar subjetivamente uma relação com o ensino dessa língua, uma vez que a língua se apresenta a ele, como seu objeto de ensino e, por sua vez, como objeto de aprendizagem para o aluno. Pensar essa elaboração subjetiva exige considerar que a relação com o saber implica dimensionar a questão do desejo, isto é, a questão da falta e da incompletude como marcas da castração. Dito de outro modo, saber implica desejo de saber, já que há uma falta que impede a elaboração última de um saber; o saber não se fecha à sua elaboração, como vimos considerando neste trabalho. Sendo assim, saber implica mo(vi)mento de elaboração que marca a relação do sujeito com o saber, constituindo-o (Cf. CHARLOT, 2000), conforme mencionamos anteriormente. Esse mo(vi)mento de elaboração pode ser pensado a partir da perspectiva de que há uma relação discursiva<sup>3</sup> do professor com o saber.

Essa relação discursiva do professor com o saber também pode se deflagrar no espaço de sala de aula, lugar em que o modo como ele (se) enuncia é decisivo para que essa relação com o saber se presentifique, por exemplo. É por meio de sua posição discursivo-enunciativa, lugar de professor em sala de aula, que ele sustenta as associações entre os saberes que o constituem. Assim, essa relação pode se marcar, talvez de modo mais aparente, por meio do estatuto que o professor confere ao saber, tendo em vista a demanda que concerne a ele ou a demanda que advém dos alunos. No caso da Língua Portuguesa, seria pensar no modo como o professor contempla os eixos propostos para a estruturação da área de Língua Portuguesa, anteriormente citados, a partir das (im)possíveis identificações dele com o documento e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa.

Sob a perspectiva da relação com o saber, a sala de aula, como instância discursiva, passa a ser concebida como um lugar de (re)criação contínua com o saber e como lugar em que a transmissibilidade possível é a do enigma, pois o saber não está desde já aí. Ele precisa ser elaborado, tendo por base a relação discursiva do professor com o seu objeto de trabalho, considerando o papel que as diretrizes assumem na integração a esse objeto, bem como a relação discursiva com o(s) aluno(s) na instância

---

<sup>3</sup> Pautados na perspectiva enunciativa de base benvenistiana, a relação discursiva deve ser entendida como um dos efeitos do emprego da língua (Cf. BENVENISTE, 2006[1970]). Ou seja, se considerarmos a língua em uso e ação, vamos perceber que o aparelho formal da enunciação, quando visto pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, põe em cena um aparelho de funções. A enunciação, como uma forma de discurso, evidencia a relação do locutor com o objeto do discurso, bem como a própria relação do locutor com o parceiro da interlocução.

discursiva da aula. E, como vimos considerando, professor e aluno(s), por serem sujeitos castrados, estão submetidos ao funcionamento da linguagem, às leis do significante. A poder dos efeitos da castração, essas relações discursivas apontam para um encontro falhado, faltoso, de maneira que os efeitos das enunciações faladas de um no outro, e vice-versa, não são passíveis de controle nem de previsibilidade.

Assumir que a relação com o saber não se fecha, que não é passível de totalização, exige considerar a existência de um gozo inerente ao saber. No âmbito da Psicanálise de base freudo-lacaniana, a noção de gozo é complexa e diz respeito às relações que um sujeito desejante e falante pode experienciar no tocante ao objeto desejado. A relação com esse objeto, o qual está para todo o sempre e estruturalmente perdido, não cessa de produzir efeitos nas relações discursivas, e em tantas outras, do sujeito. Essas relações estão eclipsadas por esse objeto perdido. Por ser efeito de linguagem, o sujeito sofre o efeito de perda e de reencontro com o objeto desejado, tendo em vista a dimensão que a linguagem dá a esses efeitos. E o gozo estaria situado nesse entremeio: entre a repetição da perda e a repetição do reencontro, de modo a implicar prazer e dor. O gozo, portanto, institui e constitui uma rede complexa entre linguagem e desejo, de forma a assumir uma tessitura de linguagem.

Para dizer do foco deste trabalho, a relação entre saber e gozo pode ser pensada a partir da perspectiva de que o professor precisa elaborar e trabalhar, pedagogicamente, saberes que estão pautados ou não em sua rede de identificação. Trata-se de saberes que são, potencialmente, de interesse dos alunos também. Se assim não o for, corre-se o risco de o professor elaborar e abordar, pedagogicamente, os saberes que concernem tão somente a suas identificações, que estão relacionados a seu próprio julgamento, não abrindo horizontes para que o(s) aluno(s) se posicione(m). E o gozo, nesse caso, pode assumir caminhos nefastos tanto para o professor quanto para o(s) aluno(s), já que produz um gozo no processo de (re)criação do saber. Esse gozo faz aparecer uma fragmentação e uma simplificação do saber, como álibi para não se enfrentar a sua produção. A sala de aula, como instância discursiva, implica perder gozo para que alguma (re)criação possa se constituir, para que certos mo(vi)mentos de enfrentamento sejam produzidos.

É preciso enfatizar que a constituição desse gozo não pode ser pensada, como uma falta de informação (e/ou de conhecimentos) do professor sobre o seu objeto de trabalho, sobre algum aspecto pontual do conhecimento. Reconhecemos o papel relevante e integrante desses aspectos na (im)possibilidade da relação do professor com

o saber. Entretanto, estamos inclinados a pensar que tais aspectos não são determinantes. Se estamos apostando na perspectiva da subjetividade, a constituição desse gozo advém da condição de o sujeito ser efeito de linguagem, como aludimos anteriormente. Por estar submetido à natureza significativa da linguagem, o professor passa a sofrer os efeitos dos significantes que o constituíram. De posse da perspectiva da afânise, como apresentaremos mais adiante neste trabalho, o significante pode produzir o efeito de desvanecimento do professor, de modo a implicar o seu apagamento, por um lado, e a sua constituição, por outro. Concebido como sujeito, esse professor se mostra não todo, é clivado. Portanto, a sua relação com o seu objeto de trabalho, com as diretrizes oficiais e com o(s) aluno(s) é marcada por um encontro falhado, faltoso.

Cabe ressaltar que o professor não está menos responsável por essas relações, considerando que o encontro é falhado, é faltoso. Ao contrário, trata-se de uma condição que é ponto de partida para que as relações se estabeleçam, uma condição com a qual o professor precisa se haver para (re)inventar o seu fazer pedagógico. A nossa questão, por recair no professor, busca dimensionar que essas relações não se fecham, embora certas abordagens pedagógicas postulem uma demanda totalizante dessas relações. Ainda que haja um imaginário produzindo discursividades, como, por exemplo, a de que é preciso circunscrever, cada vez mais, o objeto de trabalho do professor, no caso a Língua Portuguesa, cabe a ele, em última instância, responder por esse objeto na instância discursiva da aula.

Sendo assim, este trabalho se voltará para uma prática pedagógica específica de um professor de educação básica da rede pública de ensino, buscando dimensionar a seguinte pergunta de pesquisa: Como o professor participante da pesquisa responde, no espaço de sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o jogo de interlocução que se constitui em aula com o(s) aluno(s)? Vale salientar que tanto a escola foco da pesquisa quanto o professor imprimem certa relevância e pertinência às diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. No âmbito da área de Língua Portuguesa da escola, à qual o professor está filiado, defende-se o trabalho com os gêneros de texto para as aulas de leitura e de escrita. Também se defendem a implantação e a implementação de projetos de ensino, de extensão e de pesquisa, como o da produção de poema, de contos, de crônicas, como maneira de oportunizar ao aluno o contato com diferentes gêneros de texto, além do contato que o aluno já tem com os gêneros de texto no espaço de sala de aula. A circunscrição imaginária do objeto de

trabalho do professor ganha contornos acentuados nessa escola, fazendo-se pensar que as relações entre eles já seriam pressupostas, ou mesmo que se fecharia a essa circunscrição.

No âmbito do trabalho, iremos nos pautar no seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) em torno do saber em Língua Portuguesa, de maneira a pensar no modo como o professor exerce a sua posição discursivo-enunciativa de professor em sala de aula. Em relação aos objetivos específicos, vamos nos orientar pelos seguintes objetivos: analisar o papel que as diretrizes oficiais assumem no fazer pedagógico do professor; identificar em que mo(vi)mentos discursivo-enunciativos o objeto de trabalho do professor ganha ou não uma integração às diretrizes e quais as possíveis implicações dessa integração ou não para a instância discursiva da aula em si; analisar as figurações de Língua Portuguesa que o professor deixa entrever em seu fazer pedagógico, quando da abordagem do texto e da gramática, como objetos de ensino.

Com base nas referidas considerações, este trabalho partirá da tese de que as diretrizes oficiais de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que abrem a possibilidade de orientar as práticas pedagógicas de forma abrangente, pela via de um imaginário que sobre elas produz discursividades, podem também exercer o papel contrário. Ou seja, tais diretrizes podem, por sua vez, produzir efeitos tais na subjetividade de professor, fazendo com que subversões (ou não) a elas sejam constituídas de maneira a caracterizar as práticas pedagógicas diferentemente. Essas diretrizes, tomadas como uma materialidade histórica, ao se apresentarem ao professor, convoca um processo de leitura-interpretação que, longe de se estabelecer por meio de uma “interação”, abre perspectivas para uma “filiação identificadora” (PÊCHEUX, 2006[1983]<sup>4</sup>). Ou seja, a constituição do professor intervém nesse processo de leitura-interpretação, dados os efeitos de sua pluralidade de filiação histórica.

Desse modo, a despeito de haver o destaque e a filiação às orientações constantes das diretrizes oficiais de Língua Portuguesa tanto pela escola pesquisada quanto pelo professor, e, conseqüentemente, a circunscrição do objeto de trabalho do professor, aventamos a hipótese de que a complexa relação do professor com o seu objeto de trabalho produz efeitos diferentes em sala de aula. Ora a relação se acentua, dado o mo(vi)mento de captura por esse objeto, de maneira que mo(vi)mentos

---

<sup>4</sup> A primeira data se refere ao ano de publicação no Brasil, e a segunda data diz respeito ao ano de publicação do original. No decorrer deste trabalho, ao mencionarmos alguns teóricos, vamos considerar as duas datas.

interlocutivos são produzidos, enunciando um saber frente à demanda do próprio professor e à dos alunos. Nesse caso, as diretrizes oficiais são integradas ao objeto de trabalho. Trata-se do momento em que o professor trabalha os gêneros de texto em sala de aula, produzindo um mo(vi)mento de leitura e de interpretação, a partir da associação entre saberes. Para tanto, o professor constrói cenários, para usarmos os termos de Franchi (2006), para inter-relacionar os saberes. Nos termos deste trabalho, o professor passa a produzir ficções (efeito do Simbólico<sup>5</sup>) com o texto. Ora a relação se rarefaz, dado o momento de não enfrentamento do impasse do professor frente ao ensino de gramática. O professor passa a aprisionar a gramática a certos lugares por ele projetados, como modo de não enfrentá-la. Nos termos deste trabalho, o professor passa a produzir uma fixação com a gramática (efeito do Real<sup>6</sup>). Nesse caso, as diretrizes oficiais não ganham operação, e a própria relação com o objeto de trabalho é rarefeita.

Como mostraremos, neste trabalho, a aula, como instância discursiva, deixa flagrar ora um efeito de travessia do professor com e sobre o texto, evidenciando uma (re)criação de saberes, ora um efeito de resistência em relação à travessia com e sobre a gramática normativa, evidenciando um gozo. Por ser tomado, como efeito de linguagem, como *fallasser*, esse efeito de travessia e de resistência ganha inscrição na língua e na linguagem, a depender da singularidade da instância discursiva da aula. Nessa medida, com base no diálogo conceitual entre os campos da Análise de Discurso francesa de base peuchetiana, da Linguística da Enunciação de base benvenistiana e da Psicanálise de base freudo-lacaniana, vamos fundamentar de que modo essa inscrição na língua e na linguagem implica efeitos para as relações discursivas do professor com o seu objeto de trabalho, com as diretrizes oficiais e, sobretudo, com o(s) aluno(s). Em última instância, trata-se de problematizar de que modo o professor exerce uma posição discursivo-enunciativa na instância da aula, tendo por base o jogo transferencial que se constitui entre ele e o(s) aluno(s).

---

<sup>5</sup> Referimo-nos à categoria lacaniana de Simbólico. No capítulo teórico, iremos ressaltar que, nas (re)elaborações de Lacan (1974-75), essa categoria foi tratada a partir da articulação com as categorias Real e Imaginário. Trata-se de um modo de explicar a natureza e o funcionamento da constituição psíquica do homem. Interessa-nos salientar, desde já, que o Simbólico ancora, em seu funcionamento, a produção metonímica e metafórica do significante. Por estar submetido às leis do significante, o sujeito está enredado nessa produção metonímica e metafórica. Ele se constitui, como um ser efeito da língua, isto é, na condição de *fallasser*. E o Simbólico inscreve, na experiência humana com a linguagem, a (im)possibilidade de travessia com a palavra.

<sup>6</sup> Trata-se, também, de uma categoria lacaniana. É preciso ressaltar que, sob a perspectiva de Lacan (1974-75), o Real é o inominável, o não passível de simbolização. No caso deste trabalho, vamos considerar que o efeito do Real está para a ordem do (não) lugar que a gramática assume no fazer pedagógico do professor. Mostraremos que, por ser um material que toca o recalque, a gramática é afastada das aulas, demandando do professor certas justificativas que produzem, na verdade, o efeito de não enfrentamento da gramática. Essas justificativas acabam por implicar um gozo do professor, já que barra a possibilidade de (re)criação contínua de saberes sobre a gramática.

Para apresentar as considerações teórico-analíticas que compõem este trabalho, quatro capítulos foram elaborados, além da Introdução e das Considerações finais.

No primeiro capítulo, será abordado o modo como a Língua Portuguesa se constituiu, como disciplina, dada a intervenção do Estado no currículo escolar a partir da proposição e divulgação de certos documentos oficiais. Estamos considerando que há uma circunscrição imaginária em torno da Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem. No âmbito desse capítulo, iremos dimensionar o papel dos PCN na tentativa de recolocar em outros termos o ensino tradicional de gramática normativa. Entretanto, a poder de certas discursividades que esse documento produziu, a gramática normativa, por estar eclipsada em seu ensino tradicional, ganhou as marcas de um mal-estar. E, como já consideramos nesta seção, a gramática normativa passou a se configurar como um material que toca o recalque. Ela retorna às aulas de Língua Portuguesa, trazendo consigo as marcas do horror, do medo, como iremos mostrar a partir das análises.

No segundo capítulo, apresentaremos a nossa incursão pelas teorizações de Pêcheux (1975 e 1983), de Benveniste (1939, 1956, 1958, 1968 e 1970) e de Lacan (1953-54, 1959-60, 1960-61, 1974-75), além de outros teóricos que a eles se referem, buscando fundamentar o estatuto de língua, de linguagem e de sujeito em operação neste trabalho. A partir da perspectiva de que se trata de uma relação de constituição, vamos mostrar que a língua é constituída em suas unidades discretas por meio da relação, da oposição e da negação entre as suas unidades, que a linguagem não está a serviço, primeiramente, da informação e da comunicação, já que, em sua dimensão significante, ela faz evocar a constituição do sujeito, e que o sujeito não controla os efeitos de suas enunciações a partir de certas estratégias. Portanto, para dizer da especificidade deste trabalho, os efeitos das enunciações faladas que o professor traz ao(s) aluno(s), e vice-versa, não são previsíveis nem controláveis. A incidência é singular, dada a sua natureza enunciativa. Por decorrência dessa incidência, vamos destacar que a posição discursivo-enunciativa de professor, na instância discursiva da aula, também é singular, considerando a relação discursiva do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais.

No terceiro capítulo, vamos delinear a perspectiva metodológica do trabalho, tendo em vista o método que construímos para levar a bom termo os objetivos traçados para o trabalho. Se interessa problematizar e analisar o jogo de interlocução

entre professor e aluno(s) em torno dos saberes em Língua Portuguesa, de maneira a pensar no modo como o professor responde pelo ensino dessa língua no espaço de sala de aula, tornou-se necessário ir a campo observar e registrar as aulas de um professor de Língua Portuguesa. E essa escola e esse professor deveriam estar afinados, supostamente, às diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, já que essas diretrizes operam efeitos na circunscrição imaginária dessa língua, como objeto de ensino e de aprendizagem. Vamos mostrar que, uma vez coletado o material, e uma vez transcritas as aulas, a partir de uma notação de transcrição, a maneira de selecionar o *corpus* foi ter por base: (1) os mo(vi)mentos que o professor alude à gramática normativa, tentando argumentar em que momento ela será abordada, e mesmo a sua abordagem; (2) os mo(vi)mentos que o professor produz para abordar o texto em si nas aulas. A partir de Cenas Enunciativas, agrupamos os mo(vi)mentos interlocutivos entre professor e aluno(s), buscando apresentar as enunciações faladas entre eles, sobretudo os mo(vi)mentos de reversibilidade enunciativa que eles produzem ou não diante da demanda do outro, ou mesmo deles. Vamos mostrar, também, que a perspectiva do estudo de caso, neste trabalho, está em função da necessidade de se acompanhar o trabalho do professor mais de perto e de maneira mais assídua, inclusive como maneira de se ter contato com o professor em outros momentos que não só aqueles das aulas observadas. Não nos interessa pôr em relação a problematização de práticas pedagógicas diferentes, já que a questão da singularidade e da enunciação assumem valores teóricos neste trabalho, como mostraremos mais adiante.

No quarto capítulo, e último, vamos expor as análises que construímos neste trabalho. Enfocando as enunciações faladas do professor e do(s) aluno(s), a partir de Cenas Enunciativas, debruçar-nos-emos sobre a materialidade discursiva que essas Cenas apresentam, fazendo o mo(vi)mento de descrição-interpretação. Para tanto, considerando professor e aluno(s), como sujeitos efeito de linguagem, iremos trabalhar a questão da subjetividade e da intersubjetividade que pode se marcar na língua e na linguagem, dado o aporte teórico a que nos filiamos. Essa intersubjetividade não produz uma complementaridade entre professor e aluno(s). Assim, consideraremos certos aspectos que se marcam na língua, como a não inscrição sintática de alguns elementos em alguns enunciados, que serão recortados das enunciações faladas do professor, como as relações de adjetivação e de adverbialização, e certos aspectos que se marcam na linguagem, como o efeito de emudecimento, o efeito de surpresa, o efeito de ironia, dentre outros. Como instância de (re)criação contínua de saberes, vamos dimensionar

que a aula deixa flagrar o exercício da posição discursivo-enunciativa de professor de modo diferente. O professor responde pelo ensino com e sobre o texto, bem como com e sobre a gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo distinto, já que intervém, nesse ensino, suas identificações. A relação com o saber que o professor deixar entrever ganha contornos, também, a partir de um gozo que faz com que, da gramática, ele não fale. E, se fala, é para aprisioná-la, como maneira de adiar o enfrentamento da gramática na instância discursiva da aula.

Para finalizar esta seção, e passarmos propriamente às malhas textuais deste trabalho, gostaríamos de justificar a relevância das discussões que ora apresentamos a partir da natureza do saber que o inconsciente nomeia no fazer pedagógico do professor em questão. Assim, longe de trabalhar com posições idealizantes e totalizantes, vamos dimensionar a relação do professor com o saber, que implica uma escuta ética. Se, para muitos pesquisadores, a tônica do problema está na metodologia de ensino e na natureza do saber em si, para nós, a tônica está circunscrita ao sujeito, notadamente ao *materialismo do encontro* (Cf. ALTHUSSER, 2005[1982]). No caso deste trabalho, ao materialismo do encontro entre professor, o seu objeto de trabalho, as diretrizes oficiais e o(s) aluno(s) na instância discursiva da aula. Desse encontro, emerge um des-encontro enunciativo falhado, faltoso, cuja forma de relação pode se inscrever, inclusive, a partir da angústia, implicando um mo(vi)mento de se “botar a boca no trombone” (LACAN, 1962-63, p. 34), para aludirmos à epígrafe desta seção. De nossa parte, este trabalho se configura como um modo de se “botar a boca no trombone”, buscando abrir horizontes para as práticas pedagógicas específicas e para o modo como elas acontecem na instância discursiva da aula.



---

# Capítulo 1

## Língua Portuguesa: um objeto circunscrito

---

“Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro mistério.”  
(DRUMMOND, 1996, p. 20)

### Considerações iniciais

Neste capítulo, vamos circunstanciar o modo como alguns documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, circunscrevem-na, como objeto de ensino e de aprendizagem. Como a escola pesquisada concede um lugar de destaque para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, doravante), do Ensino fundamental, abordaremos esse documento de modo mais detido. A proposição desses documentos nasce da necessidade de se construir, sobretudo a partir da década de 1980, certas referências nacionais para esse ensino e, notadamente, para (re)colocar em outros termos o ensino tradicional de leitura e de escrita. Trata-se do ensino que ganhou fundamento a partir da gramática normativa.

Buscou-se, sendo os documentos uma instância de divulgação, fazer chegar até o professor certos conhecimentos que advêm de estudos linguísticos modernos, vislumbrando a ressignificação desse ensino tradicional. Nessa medida, esses documentos passam a se configurar, em tese, como um objeto que pode integrar o trabalho do professor. Entretanto, o objeto de trabalho do professor não está reduzido a eles. Muito mais que em sua perspectiva normativa, os documentos devem ser tomados em sua perspectiva formadora, no sentido de que a compilação das ideias linguísticas que eles apresentam precisam ser pensadas e ser problematizadas.

No caso dos PCN em questão, a possibilidade de mudanças do ensino tradicional encontrou respaldo a partir da perspectiva de que os “gêneros de texto”, para usarmos a terminologia constante dos PCN, encerrariam os horizontes necessários. É que essa perspectiva pôs em relação uma outra concepção de linguagem, conforme salientaremos mais adiante, priorizando a atividade discursiva a que o aluno estaria exposto socialmente. O ensino de conhecimentos gramaticais, na escola, passou a ser condenado sob o argumento de que a gramática normativa está embasada em regras incoerentes e em ocorrências inconsistentes.

A poder desse argumento, dadas as discursividades que ele fez operar, o ensino tradicional de gramática normativa deveria ser abandonado. A menção declarada da terminologia da gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, deveria ser evitada. O tão propalado exercício de classificação gramatical, a partir de ocorrências linguísticas descontextualizadas, deveria ser afastado das aulas de Língua Portuguesa. A gramática, sob os efeitos do imaginário que sobre ela produziu discursividades, trouxe consigo as marcas do mal-estar. Ela passou a trazer consigo as marcas do horror, se considerarmos o (não) lugar que se atribui a ela. Para dizermos da perspectiva teórica a que nos filiamos, neste trabalho, a gramática normativa se constituiu, como um material que toca o recalque. O recalque é a operação psíquica de se colocar uma significação de lado (Cf. CHEMAMA, 1993). A gramática normativa, eclipsada em seu ensino tradicional, sob a égide dos PCN, foi colocada de lado. E, em seu lugar, mobilizaram o texto, como ponto de partida e de chegada para as aulas de Língua Portuguesa.

Muitos conhecimentos linguísticos modernos serviram de base para sustentar essa centralidade no texto, quando do mo(vi)mento de se defender o trabalho de leitura e de escrita em sala a partir do texto. No intuito de se pensar na relação entre teoria e prática, dada a natureza de projeção dos PCN, a apropriação que foi produzida diante desses conhecimentos linguísticos implicou deslocamentos, rupturas e

modificações dos conhecimentos, acarretando uma fragmentação e uma simplificação das ideias linguísticas constantes dos PCN, por exemplo. Como abordaremos nas reflexões que se seguem, essa centralidade no texto está em função muito mais de aspectos políticos, sociais e econômicos que em virtude de razões teóricas em si.

Assim, os PCN nascem com o compromisso de se reverter o fracasso escolar dos alunos que a escola passou a receber a partir da década de 1970. Os PCN, portanto, configuram como um documento oficial de referência para o ensino, tendo em vista a intervenção do Estado no currículo escolar. Essa intervenção acaba por expôr a constituição da Língua Portuguesa, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, a uma contingência histórica e política. A Língua Portuguesa é um objeto mediado, seja em que instância for, cuja circunscrição imaginária aponta para um tensionamento entre o ensino tradicional de gramática normativa e o ensino de leitura e de escrita a partir do texto. Quando formos analisar e problematizar o fazer pedagógico do professor participante da pesquisa, no quarto capítulo deste trabalho, vamos perceber que ele não está isento desse tensionamento. É que os PCN se apresentam a ele, como documento que produz discursividades sobre o seu objeto de trabalho, e frente a seu objeto de trabalho o professor precisa exercer uma posição discursivo-enunciativa, como demonstraremos no capítulo de análise.

Consideremos, a seguir, as reflexões em torno da constituição da Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os efeitos do referido tensionamento.

### **1. 1. Da instância do documento oficial**

O Ensino básico<sup>7</sup> de Língua Portuguesa, no Brasil, passou a contar, no final da década de 90, com a influência de orientações pedagógicas contidas em documentos governamentais específicos. Na Educação infantil, por meio do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo* (1998), os conteúdos de Língua Portuguesa foram integrados ao eixo *Linguagem oral e Escrita*, recebendo um tratamento articulado a outros eixos temáticos, como a *Música* e as *Artes visuais*, por exemplo. No Ensino fundamental e no Ensino médio, a partir de documentos diferentes, os conteúdos de Língua Portuguesa foram individualizados,

---

<sup>7</sup> Fixada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação básica, no Brasil, organiza-se em três etapas, quais sejam: a Educação infantil, o Ensino fundamental e o Ensino médio.

tendo por base a construção de referências curriculares nacionais específicas para cada etapa de ensino. Denominados de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), o documento da área de Língua Portuguesa do Ensino fundamental foi proposto em 1998, e o documento do Ensino médio foi publicado em 2000. Neste último documento, os conteúdos de Língua Portuguesa passaram a ser vinculados à área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, já que o Ensino médio, no país, sofreu uma reformulação em termos de redimensionamento das áreas de ensino e de aprendizagem.

É comum, nesses documentos governamentais, a tarefa de apresentar ao professor princípios para o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa no sistema escolar. A proposição desses documentos, acima de tudo, é fruto da necessidade de se delinear referências nacionais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, buscando-se uma integração programática para essa disciplina em cada etapa de ensino. Resultantes de reflexões entre pesquisadores da área da linguagem e professores do Ensino básico, sendo consequência, portanto, de discussões estabelecidas em grupos específicos de trabalho, esses documentos projetam um certo perfil de professor ao ensino de Língua Portuguesa. Seja em termos de formação teórica, seja em termos de formação pedagógica, espera-se que o professor reúna condições para pôr em prática uma modalidade de ensino que esteja embasada no trabalho constante com a natureza multifacetada da linguagem, ou seja, no trabalho com a linguagem verbal e não verbal.

Considerando o aspecto cumulativo do conhecimento e a sua progressão ao longo das etapas de ensino, o trabalho com a natureza heterogênea da linguagem ganha uma distribuição longitudinal no Ensino básico. Assim, é demandado do professor uma gestão do currículo escolar ao qual sua prática está vinculado, buscando respeitar, por um lado, as especificidades que cada etapa de ensino compreende e, por outro, o *continnum* natural do conhecimento. Elege-se inicialmente um currículo globalizante para o Ensino básico, e, para o curso dos ciclos de cada etapa de ensino, privilegia-se um currículo mais específico. Desse modo, a área de Língua Portuguesa deve centrar-se na transversalidade do conhecimento, de modo a assegurar a formação integral de cidadão do aluno.

Por princípio, dada a natureza de disciplina pertencente à base nacional comum do Ensino básico, a Língua Portuguesa deve contemplar e favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da competência textual do aluno, tendo em vista exatamente a abordagem didático-pedagógica acerca da natureza multifacetada da linguagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

(2010), consoantes às bases legais anteriores ao ano de sua publicação, ressaltam a natureza da “base nacional comum na Educação básica”, por meio do *caput*, do Artigo 14. Consideremos, a seguir, o *caput* desse artigo:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (DCNG, 2010, p. 6.)

Portanto, a organização curricular do ensino de Língua Portuguesa, em termos de proposição de conteúdos, e as orientações didático-pedagógicas para o Ensino básico sempre se basearam nos princípios legais de que a Língua Portuguesa constitui-se como um componente fundamental da formação escolar. Por isso, conforme é possível notar no *caput* desse artigo e, sobretudo, nos documentos governamentais anteriormente citados, a aprendizagem da Língua Portuguesa pode oportunizar e favorecer a relação do aluno com o mundo e com a cultura que se produz e se compartilha na sociedade.

A proposição dos PCN, sobretudo o do Ensino fundamental, em 1998, insere-se em um contínuo de preocupações mais amplas que passou a marcar o movimento de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no país. Desde a década de 70, buscava-se a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, já que os índices de fracasso escolar eram sensíveis nessa década. Nos primeiros ciclos de ensino, o fracasso era referente à dificuldade de alfabetização dos alunos. Nos ciclos finais, o fracasso era concernente a não proficiência dos alunos em relação à linguagem escrita. Na tentativa de reverter esse fracasso escolar, entre as décadas de 60 e 70, ressaltou-se a necessidade de repensar os modos de ensino de Língua Portuguesa, portanto, as metodologias de ensino, em proveito dos conteúdos em si.

Se considerarmos a Lei nº 5692/71, é possível perceber a ênfase dada à expressão oral e à expressão escrita do aluno, como maneira de proporcionar o aprimoramento de sua comunicação e de sua expressão. Nessa medida, a abordagem de conteúdos gramaticais deveriam ser tomados como um meio para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de expressão do aluno e, não, como um fim em si mesmo. Não se tratava de um ensino pautado nas regras gramaticais pelas regras gramaticais.

As transformações sociais do Brasil imprimiram um novo ritmo às práticas sociais de leitura e de escrita, bem como uma mudança de formação do público que a escola passou a receber. E, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa necessitava atender à demanda que se constituiu com esse novo ritmo. Assim, a partir da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa passa a contar com um perfil de aluno que já não possuía uma familiaridade com a variedade padrão nem com as bases culturais que a escola tomava por princípio. E a reformulação desse ensino, no país, necessitava levar em consideração essa mudança de perfil, de modo a incorporar as novas condições culturais e linguísticas do Brasil. Segundo Pereira (2005, p. 14-15),

Já nos primeiros anos da década de 80, o ensino da disciplina Português sofre severas críticas, seja por parte dos que advogam a volta aos parâmetros tradicionais do ensino, seja por parte dos que denunciavam os problemas de leitura e de escrita. Não podemos nos esquecer que é nesse período que se afirma a democratização do ensino da escola; já iniciada na década anterior; ou seja, as camadas populares conquistaram seu direito à escolarização e, como bem lembra Soares (1998), já não são somente os filhos das camadas privilegiadas que demandam escola, mas as crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para sala de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver.

Como iniciativa governamental, uma comissão nacional de especialistas da área da linguagem foi constituída, por meio do decreto nº 91.372, de 26/06/85, com a tarefa de lançar um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, essa comissão teria de propor um conjunto de diretrizes que aprimorasse e que aperfeiçoasse o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no país. Assim, como fruto do trabalho da comissão nacional, foram elaboradas as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – Relatório Conclusivo (Janeiro/1986)*, cujo teor perpassa desde as condições estruturais e funcionais da escola brasileira às condições didático-pedagógicas do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção “Orientações metodológicas”, destaca-se que:

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, então, o objetivo último é possibilitar a todos os alunos, a todos eles, o domínio da língua de cultura para que este primeiro obstáculo possa ser transposto. Assim, tendo presente este objetivo último, cuja concretização se revelará na expressão oral e escrita dos alunos, as atividades escolares deverão centrar-se, no 1º grau, em três práticas interligadas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de

textos; a prática da análise linguística. A prática permitirá ao aluno o convívio com a língua de cultura e, ao mesmo tempo, pelos diferentes textos usados – obras literárias, textos jornalísticos, propagandas, ensaios curtos, etc. –, o convívio com formas de expressão em que predominem diferentes funções da linguagem: emotiva, estética, representativa, argumentativa, etc. A segunda prática levará o aluno a produzir textos, orais ou escritos, em que ele se exprimirá para outros, dialogando, debatendo, escrevendo e descrevendo suas experiências. A terceira prática, tomar o texto do aluno como base para o trabalho de análise linguística, lhe permitirá comparar diferentes variedades linguísticas e, no interior destas diferentes estruturas textuais, frásicas ou vocabulares que, mantendo a variedade que já dominava, lhe possibilitará chegar à expressão na língua de cultura. (DAEALP, 1986, p. 13-14. Grifos do Relatório).

De acordo com Luz-Freitas (2004), a constituição da Língua Portuguesa, como disciplina curricular, bem como as reformas educacionais dessa disciplina sempre se orientaram mais por motivos políticos, sociais e econômicos que por razões teóricas em si. Assim, tanto a política linguística subjacente ao ensino de Língua Portuguesa quanto as suas reformas educacionais pautaram-se na perspectiva de que favorecer a competência do aluno em relação à linguagem e à língua poderia assegurar-lhe um progresso pleno e, por decorrência, um progresso para o país. Portanto, de um ensino pautado meramente na abordagem de conteúdos gramaticais, uma abordagem descontextualizada de metalinguagem, dado que os alunos já possuíam uma familiaridade com a variedade padrão, passou-se a privilegiar, entre as décadas de 80 e 90, um ensino embasado em práticas de leitura e de escrita que tomam o texto como instância básica, tendo em vista a necessidade de inserção do aluno no circuito de produção e de circulação de práticas letradas.

Se, por um lado, as reformas educacionais foram baseadas em um novo perfil de aluno para reconfigurar o ensino de Língua Portuguesa, por outro, essas reformas criaram um novo perfil de professor, conforme mencionamos anteriormente ao abordarmos os documentos oficiais do Ensino básico. Trata-se de um perfil de professor que estivesse instrumentalizado em termos teóricos e pedagógicos para levar a bom termo este ensino, tendo por orientação metodológica a instância do texto. Portanto, um professor que pautasse a sua prática de sala de aula na dimensão discursiva e interacional da linguagem, vinculando a gramática ao texto, e vice-versa. Entretanto, essa perspectiva de ensino não implicou efeitos à sala de aula em curto prazo, já que, para tal fim, estava em jogo a formação acadêmica do professor. Na perspectiva deste trabalho, estava em jogo o processo de constituição subjetiva de professores por esses

documentos, tendo em vista a ancoragem que esse processo estabelece, a partir da rede de identificação dos professores.

Algumas pesquisas realizadas por estudiosos da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação enfocaram e problematizaram a perspectiva do texto, como pretexto para outras finalidades, no ensino de Língua Portuguesa. Por um lado, introduziu-se o texto, na sala de aula, para se insistir na abordagem descontextualizada de conteúdos gramaticais e sua metalinguagem, dado o movimento metodológico de se recorrer a fragmentos isolados do texto. Por outro lado, o texto foi tomado como possibilidade de exploração de outros assuntos que o tangenciavam, que, em muitos casos, não recebiam o devido tratamento por meio da fundamentação da leitura a partir de indícios do próprio texto. Lajolo (1985), por exemplo, destacou que a abordagem do texto, como meio de trabalho da leitura em sala de aula, está a serviço de outros fins que não o da dissecação e o da análise de sua composição interna. De acordo com essa pesquisadora, a presença do texto, na instância discursiva da aula, acaba sendo artificial, pois se trabalha o texto, pedagogicamente, para imitar os recursos estilísticos, para realizar análise sintática, para procurar palavras desconhecidas em dicionários, para aprender modelos de conduta moral.

Chiappini (1997), ao problematizar a relação entre o ensino de gramática e de literatura, também ressaltou a tendência que se constituiu em torno da perspectiva do texto, como pretexto para outras finalidades. Segundo ela, recorreu-se ao texto, sobretudo ao texto literário, para trabalhar meramente certos aspectos da gramática do Português, buscando-se, em primeira instância, tornar as aulas de gramática mais interessantes. Seja para mostrar o modelo de construção sintática possível, seja para mostrar as exceções consentidas pela licença poética, o texto literário foi abordado de modo fragmentário na instância discursiva da aula, acarretando a divisão entre ensino de gramática e de literatura. Consideremos, a seguir, as palavras da própria autora:

Ontem, como hoje, dificilmente conseguiríamos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos) o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele os exercitarmos na busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos. Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados cá e lá em contos, romances ou poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática

o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso). (CHIAPPINI, 1997, p. 17-18. Grifos da autora).

De acordo com essa autora, tal tendência impõe questões caras e centrais ao ensino de Língua Portuguesa, como, por exemplo: a separação que é produzida, na prática, entre ensino de língua (e os tópicos de gramática) e ensino de literatura é fruto de qual demanda? Mais: essa separação seria contornável, em termos pedagógicos? Chiappini (1997) destacou que, para além de práticas tradicionais que insistem nessa separação, há professores que investem na integralização entre língua e literatura. Para tanto, trabalha-se a linguagem em sala de aula por meio da leitura e da produção de textos, assegurando a possibilidade de crítica e de criação do aluno a partir de sua produção discursiva. São sempre possibilidades de integralização, segundo Chiappini (1997), que surgem das práticas particulares, e que são condizentes com a formação teórico-pedagógica do professor em exercício. Essa autora reconhece que a condição para se pensar e problematizar a superação da dicotomia entre língua e literatura nasce exatamente de práticas de sala de aula, que são sempre particulares.

À luz das duas questões sobreditas, Chiappini (1997) ponderou que toda prática se sustenta em um arcabouço teórico, na medida em que este possibilita construir objetos, definir metodologias e transformar a própria prática. Sendo assim, de acordo com ela, problematizar a dicotomia entre língua e literatura, bem como dimensionar uma possível superação, exige uma circunscrição conceitual em torno desses termos. Dependendo da natureza conceitual, a relação entre língua e literatura pode se orientar por uma dicotomia ou por uma transversalidade. Diante dessa orientação, por sua vez, a instância do texto pode assumir diferentes feições em termos de abordagem pedagógica.

Para Chiappini (1997), se literatura e língua forem concebidas a partir de uma perspectiva considerada mais tradicional, aquela que busca manter a hierarquia e a individualização de certos aspectos desses conceitos, o ensino de língua e de literatura será sempre dicotomizado. Se tais termos forem perspectivados a partir de suas relações com o “trabalho com a linguagem” (CHIAPPINI, 1997, p. 23.), o ensino de língua e de literatura passa a ser possível em uma mesma prática, ou seja, em uma prática transversal. É válido ressaltar que Chiappini (1997) enfatizou a relevância e o alcance que toda teoria imprime a toda prática, conforme já destacamos. Por isso, sob seu ponto de vista, a problematização sobre o ensino de língua (e os tópicos de gramática) e de

literatura, portanto, sobre as práticas de sala de aula, não seria uma questão menos teórica, já que, para ela, teoria e prática estão sempre intimamente relacionadas.

Faraco e Castro (1999) também problematizaram a perspectiva do texto, como unidade de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se, de acordo com tais pesquisadores, de uma questão de natureza também teórica, embora se perceba a tentativa de se vincular essa perspectiva a uma dimensão mais prática. Se, por um lado, o texto foi introduzido nas aulas de Português, como objeto de estudo, por outro, essa introdução não assegurou o trabalho da gramática no texto, por exemplo. Não se trata, segundo eles, de pensar que essa realidade estaria em função tão somente de um certo perfil de professor mal formado. Ao contrário, o próprio trabalho de abordagem do texto, na instância discursiva da aula, encerra uma certa complexidade.

Para circunscrever essa complexidade, Faraco e Castro (1999) destacaram que a proposta dos linguistas em eleger e em fundamentar o texto, como ponto de referência, apresentou alguns ganhos para o ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, porque se buscou definir e contemplar o texto, como manifestação da linguagem em uso. Entretanto, essa proposta impôs certos limites tanto aos linguistas quanto aos professores. Primeiro, porque a mudança de foco das regras e dos conceitos normativos para a instância do texto, como defenderam os linguistas, não gerou uma ruptura, inclusive terminológica, em relação à concepção de linguagem dos gramáticos. Segundo, porque a abordagem prático-intuitiva dos fatos gramaticais do texto em proveito da exploração intensa de regras em ocorrências descontextualizadas, como se notou no ensino das escolas brasileiras, foi interpretada como sinônimo do abandono do ensino da gramática.

Reconhecendo a pertinência tanto da tradição dos gramáticos quanto da tradição dos linguistas, portanto, sem considerá-las pelo viés de que a segunda tradição superaria a primeira, Faraco e Castro (1999) assinalaram a dificuldade que há no processo de integralização do trabalho formal com a gramática tradicional ao texto, já que são domínios específicos e, conseqüentemente, com abordagens metodológicas diferentes. Sem perder de vista a perspectiva teórica que essa questão envolve, esses pesquisadores assinalaram que uma maneira possível de contornar o ensino essencialmente normativo seria privilegiar a reflexão sobre a linguagem, dimensionando, no espaço de sala de aula, a sua natureza multifacetada. Para tanto, eles reportaram-se aos estudos de Bakhtin (1986) para ressaltar que a proposta interativo-textual de linguagem pode possibilitar um novo empreendimento para as aulas de

Língua Portuguesa. Sobretudo, porque essa proposta concede um lugar de destaque para o processo interlocutivo, demandando dos envolvidos nesse processo uma percepção e uma reflexão da realidade da linguagem.

Os trabalhos de Lajolo (1985), de Chiappini (1997) e de Faraco e Castro (1999), como consideramos anteriormente, dão contribuições significativas à reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da instância do texto. Sobretudo, dão contribuições significativas às implicações da circunscrição da Língua Portuguesa ao texto. Se é verdade que essa instância representou uma mudança de foco para o ensino, também é verdade que ela apresentou certos desafios, independentemente do perfil do professor que estivesse em questão. Claro que, a depender da formação teórica e pedagógica do professor, o alcance e os desafios do trabalho de exploração do texto, na instância discursiva da aula, assumem feições particulares e saídas contingências.

De agora em diante, para pensar na Língua Portuguesa, como objeto circunscrito, vamos enfocar detidamente o documento de Língua Portuguesa direcionado ao Ensino fundamental, pois a problematização desta pesquisa está ancorada no estudo de caso que será realizado em relação à prática pedagógica do professor participante da pesquisa. Trata-se de aulas ministradas em uma turma de nono ano de uma escola pública de educação básica, conforme ressaltamos na Introdução deste trabalho. A área de Língua Portuguesa dessa escola possui, por sua vez, um documento interno que remonta os princípios dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino fundamental.

Vigente até os dias atuais, o documento de Língua Portuguesa do Ensino fundamental é considerado um documento de trabalho relevante para o professor, cuja pertinência e eficácia contam, por um lado, com os direcionamentos pedagógicos precisos, em termos de proposição de conteúdos por ciclo de ensino, e, por outro, com a abertura que é dada ao professor para o momento de sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, esses parâmetros configuram-se, na realidade educacional brasileira, como um documento oficial, que possui um certo caráter normativo.

Apenas introduzir o texto nas aulas de Língua Portuguesa não era o bastante, como se fez no âmbito do sistema educacional brasileiro. Era preciso realizar, acima de tudo, um movimento metodológico que, de fato, resguardasse o alcance e a pertinência do texto, como fruto de uma prática social, inserida em uma ação específica, bem como a sua relevância, como objeto de ensino e de aprendizagem, garantindo a possibilidade de sua reflexão. Nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino fundamental,

esse movimento metodológico é delineado a partir do eixo Ação → Reflexão → Ação, conforme destacaremos mais adiante. Sendo assim, a abordagem metodológica do texto compreende: o movimento de se dimensionar as diferentes práticas sociais, cujo meio de mediação é sempre um texto; o movimento de se refletir a estruturação composicional do texto, concebendo a sua composição linguística interna; o movimento de produção de outros textos, assegurando o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Por estarem vinculados à reformulação do Ensino básico de Língua Portuguesa no país, segundo já destacamos, os PCN do Ensino fundamental acentuaram a necessidade e a eficácia do perfil de professor que tenha sua prática embasada no trabalho com o texto. Assim, nesse documento, o ensino de Língua Portuguesa é caracterizado como uma instância pedagógica que deve favorecer o trabalho e a reflexão do aluno em relação à linguagem e à língua, tendo por base diferentes textos passíveis de serem mobilizados na instância discursiva da aula. Nessa caracterização, ganha-se ênfase a perspectiva de que a abordagem inter-relacionada do domínio da linguagem e do domínio da língua, em sala de aula, cria condições para a plena participação social do aluno no contexto em que estiver inserido. Segundo os PCN, o domínio da linguagem, dialógico por natureza, ancora a atividade discursiva e cognitiva de comunicação entre os homens. E o domínio da língua, sistêmico por natureza, comporta uma dimensão simbólica que permite a constituição de comunidades linguísticas na sociedade. Consideremos uma passagem dos PCN que embasa esses apontamentos:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens (sic) e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 19.).

Dependendo do grau de letramento do aluno, a abordagem desses domínios, na instância discursiva da aula, pode acentuar o contato do aluno com as práticas letradas, permitindo o aprimoramento de competências e de habilidades linguístico-discursivas, bem como a participação efetiva do aluno no seu contexto de atuação

social. Conforme é ressaltado nos PCN, a escola deve identificar o grau de letramento dos alunos, para que o trabalho com linguagem e com a língua ganhe certa particularidade e certo alcance.

Os PCN do Ensino básico estão estruturados em duas partes, que são intimamente relacionadas. A primeira parte concerne, notadamente, à apresentação de informações provenientes de diferentes campos da Linguística, dada a necessidade de se caracterizar a área de Língua Portuguesa, vinculando-as à instância de ensino e de aprendizagem. A segunda parte refere-se à especificação dos conteúdos de Língua Portuguesa por ciclo de ensino, tendo em vista os eixos temáticos “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, “Prática de produção de textos orais e escritos”, “Prática de análise linguística”. Nessa parte, apresentam-se alguns parâmetros didáticos para a abordagem pedagógica do professor, resguardando a natureza do conteúdo em questão e o enfoque do movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação, a ser instaurado na instância pedagógica pelo professor. Vejamos uma passagem dos PCN que fundamenta essas observações:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas. (PCN, 1998, p. 65.).

Para construir a caracterização da Língua Portuguesa como objeto de ensino e de aprendizagem, tomou-se, por princípio, a concepção de que a língua possui variações, que implicam a existência de diferentes variedades linguísticas no âmbito do sistema linguístico do português; são variedades que não assumem, do ponto de vista linguístico, uma valoração entre si e, sim, uma valoração social, dada a constituição cultural do Brasil. Também se tomou, por princípio, a perspectiva de que a comunicação humana se constitui sempre a partir de textos, que se pautam em fatores de textualidade, a saber: coesão, coerência, estrutura formal do texto; situacionalidade, aceitabilidade,

informatividade, intertextualidade, intencionalidade, estrutura pragmática do texto. Ainda se tomou, por princípio, a perspectiva de que os textos, para se constituírem e circularem socialmente, prendem-se a formatos e a funções institucionais específicas. São textos que se materializam a partir de “gêneros de texto”, para usarmos a terminologia que aparece nos PCN. Vamos adotar, neste capítulo, essa terminologia, inclusive quando fizermos menção aos estudos do Grupo de Genebra.

Ao perspectivarem a Língua Portuguesa, como prática pedagógica, atribui-se importância a três variáveis, no âmbito dos PCN, quais sejam: o aluno, o conhecimento, o professor. Trata-se, portanto, de uma tríade em que os elementos possuem papéis específicos e relacionados, ao mesmo tempo. O “aluno” assume o papel de indivíduo da ação de aprender, atuando com e sobre o conhecimento. O “conhecimento”, contemplado nas referências curriculares, concerne a conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos estruturadores das práticas sociais, que são alçados a objeto de ensino e de aprendizagem. O “professor” exerce o papel de mediador entre os outros dois elementos por meio de sua prática educacional.

Se, por um lado, a variável “conhecimento” a ser ensinado e apreendido ganha certa perspectiva de lugar-comum a qualquer instância pedagógica, considerando a perspectiva subjacente ao documento, por outro, as variáveis “aluno” e “professor” contam com uma particularização, já que entra em jogo, na instância discursiva da aula, a constituição humana dos que estão concernidos por ela. Trata-se de pensar, acima de tudo, na perspectiva de que aluno e professor possuem uma formação sociocultural que imprime efeitos à instância pedagógica em si. Essa constituição humana sustenta a possibilidade de identificação ou não entre “aluno-conhecimento-professor”. Assim, essa tríade está ancorada em um jogo complexo de relação, que dependerá dos que estão envolvidos na relação para se constituir.

No caso do aluno, é ressaltado, nos PCN, a necessidade de se levar em consideração a fase de adolescência em que os alunos se encontram. Enfatiza-se a ideia de que o trabalho pedagógico com a linguagem deve respeitar algumas especificidades dessa fase, como, por exemplo, a dimensão afetivo-emocional do adolescente que está em formação. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa teria como uma de suas funções oportunizar ao aluno o contato com textos orais e escritos em que opiniões, valores e saberes, materializados de diferentes formas nesses textos, fossem objeto de reflexão.

No caso do professor, ao dimensionarem o tratamento didático dos conteúdos, destaca-se, na segunda parte dos PCN, que a formação dele é decisiva para a

implementação de mudanças no ensino de Língua Portuguesa. A formação acadêmica do professor produz efeitos para a instância discursiva da aula, pois ele é convocado a responder pela mediação entre aluno e conhecimento, produzindo a seleção do conhecimento e o modo de transmissibilidade deste, bem como a avaliação da aprendizagem do aluno. Portanto, o professor é convocado a responder por uma prática de sala de aula, que conta, em última instância, com a organização do discurso de sua aula, ou seja, com o modo como o conhecimento é tematizado na instância discursiva da aula.

Com o compromisso de produzir um discurso oficial para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, os PCN abordam a relação entre “aluno-conhecimento-professor” como pressuposta e orientada por um movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação, aludido anteriormente. Vislumbra-se a prática pedagógica de Língua Portuguesa em função de um equilíbrio na abordagem do professor em relação aos eixos<sup>8</sup> temáticos que constituem essa disciplina. Entretanto, é sabido que essa relação pode ganhar desdobramentos particulares, quando se trata de pensar a instância discursiva da aula. Primeiro, porque aluno e professor, conforme já destacado, possuem formações humanas específicas. Segundo, porque a instância discursiva da aula encerra um caráter contingencial, que implica e que convoca um modo particular de relação discursiva com os saberes abordados na aula, levando o professor a priorizar um dos eixos em proveito dos demais. Terceiro, porque a formação teórica e pedagógica do professor intervém no modo como se estabelece a exploração metodológica de cada eixo.

Pautar a prática pedagógica no movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação, exige que o professor produza, por sua vez, movimentos de associação entre os saberes tematizados, em sala de aula. Assim, esses movimentos podem permitir a ele abordar o aspecto transversal do conhecimento, considerando a natureza dos três eixos temáticos propostos para o Ensino fundamental.

Muitos trabalhos inscritos na área da Educação e no campo da Linguística Aplicada, imbuídos muitas vezes de uma prescrição, apostaram em meios pedagógicos para que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa fossem orientados pelo referido movimento metodológico. Podemos citar a perspectiva de abordagem que se

---

<sup>8</sup> Segundo já mencionamos, os eixos temáticos estruturadores da área de Língua Portuguesa, no Ensino fundamental, são estes: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, “Prática de produção de textos orais e escritos”, “Prática de análise linguística”.

constituiu em torno da transposição didática de gêneros de texto, por exemplo, tendo em vista a influência da Escola de Didática francesa. Trata-se de uma maneira de tomar o texto como ponto de partida e de chegada para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa abordagem, caberia ao professor considerar o texto como instância de trabalho, de modo a explorar a função social do gênero de texto e os elementos discursivo-textuais e linguísticos que estruturam o plano composicional do gênero. Desse modo, assume-se a tarefa de instrumentalizar o aluno em relação à produção e à recepção de variados gêneros de texto, assegurando a implementação de um novo ensino para a Língua Portuguesa, conforme se busca com a proposição dos PCN.

A perspectiva da transposição didática de gêneros de texto é postulada por Dolz e Schneuwly (2004), por Bronckart (2003), e por outros pesquisadores do Grupo de Genebra, considerando os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Esse grupo é formado por pesquisadores europeus que postulam os gêneros textuais, como instrumento de aplicação para o ensino. Assim, pautados na teoria psicológica de Vygotsky, esses teóricos partem da concepção de que os processos de desenvolvimento humano prendem-se a pré-construídos humanos que são socialmente elaborados e, permanentemente, ressignificados a partir da instância do agir. A linguagem assume papel e função relevantes, nesse desenvolvimento, já que é ela quem medeia a natureza e a organização do agir e das interações humanas.

Desse modo, ao enfocar a questão específica dos gêneros de texto, Bronckart (2003) assevera que está na base do desenvolvimento humano uma imersão contínua a diferentes textos pré-existentes. E esses textos, pela própria dinâmica das atividades sociais e pelas transformações que seus produtores imprimem a eles, estão em permanente transformação. Portanto, para ele, caracterizar esses textos do ponto de vista linguístico só se torna plausível e pertinente se for feito em termos de eleição de um modelo teórico. Conforme Bronckart (2003), a diversidade teórica dos gêneros e a profusão de ocorrência concreta dos textos engendram um problema de natureza metodológica, que seria o de definir, classificar e identificar as características básicas dos textos. Logo, instaura-se uma circularidade metodológica, pois as características de cada modelo sempre são construídas por meio da comparação de diferentes modelos, tomando por base as semelhanças e as diferenças entre eles. Consideremos, a seguir, as próprias palavras de Bronckart (2003, p. 55):

A partir de um universo de textos intuitivamente classificados em gêneros, é possível proceder a um estudo empírico de suas características (linguísticas, principalmente) e formular um primeiro modelo de regras que as regem. A comparação entre modelos pode fazer aparecer parentescos ou divergências não observadas à primeira vista; regras relativas ao funcionamento de certas unidades podem ser deduzidas de novas regras; dessa maneira se elaboram “modelos de gêneros” ou “gêneros teóricos” cuja validade pode ser testada por um retorno aos dados empíricos, podendo esse processo de teste de hipóteses se estender ao infinito.

Se a definição, a classificação e a identificação dos gêneros textuais já se mostram complexas, segundo Bronckart (2003), a sua transposição didática, por sua vez, também resguarda uma certa complexidade. Bronckart e Plazaolla Giger (1998) destacam que a transposição didática não pode ser pensada em termos de uma mera aplicação de uma teoria científica ao ensino. Ao contrário, a transposição didática põe em perspectiva um conjunto de transformações que os conhecimentos científicos precisam sofrer quando se busca ensiná-los e fazê-los compreendidos. Eles podem sofrer deslocamentos, rupturas e modificações.

Esses teóricos, sem perderem de vista os trabalhos de Chevallard (1991), ponderaram que a transposição didática traz à tona a instância do “saber científico”, aquele produzido no seio das teorias científicas pelos cientistas, a instância do “saber a ser ensinado”, aquele contemplado por programas curriculares e por livros didáticos, e a instância do “saber ensinado”, aquele que recebe um tratamento pedagógico por parte do professor e, por sua vez, é, supostamente, aprendido pelo aluno. Cada uma dessas instâncias comporta complexidades particulares e, ao mesmo tempo, complexidades que se inter-relacionam.

No caso específico do ensino de línguas, em conformidade com os princípios da teoria da transposição didática, percebe-se que a variedade de abordagens científicas em torno de um mesmo tema cria conceitos diferentes, muitas vezes antagônicos, e metodologias específicas. Entretanto, ao elaborarem muitos programas oficiais de ensino e de aprendizagem, o “saber a ser ensinado” é constituído a partir de informações linguísticas fragmentárias, gerando, em muitos casos, até uma incoerência na proposta global do programa. Nota-se que a relação produzida entre as práticas de linguagem, os modelos teóricos que se dão a conhecer dessas práticas e a constituição desses modelos, como objeto de ensino e de aprendizagem, acaba implicando uma associação imediata e sem resguardar as devidas proporções. Essa associação imediata é percebida no caso da tão propalada perspectiva de que a abordagem dos gêneros

textuais, em sala de aula, deve preparar o aluno para as práticas de linguagem vigentes na sociedade.

Quando se trata de pensar na terceira instância, a do “saber ensinado”, a complexidade é fruto da relação entre as variáveis “aluno” e “professor”, que sofre uma triangulação a partir da variável “conhecimento”, conforme já ressaltamos anteriormente. Dimensionar essa terceira instância, portanto, convoca enfocar a instância discursiva da aula em si, sobretudo, a relação discursiva do professor com os saberes, tendo em vista a relação discursiva entre professor e aluno frente ao saber. Assim, dependendo dos envolvidos nessa instância discursiva, a transposição didática dos gêneros textuais pode ganhar diferentes orientações; inclusive, para retomar Lajolo (1985), a abordagem didática do texto, em aula, pode estar em função meramente de pretextos para outros fins que não o da dissecação e análise textuais, ou mesmo da não integralização da gramática normativa. Essa modalidade de abordagem acaba acarretando uma desarticulação pedagógica entre os eixos temáticos estruturadores do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os teóricos da Escola de Didática francesa desenvolveram a perspectiva do ensino baseado na “sequência didática”, buscando contornar o problema que também foi pensado por eles, na década de 80, em relação ao texto como pretexto. Para tanto, o ensino deveria ser orientado por uma sequência de atividades progressivas e integradas a um tema, a um objetivo geral, de modo a assegurar uma descompatibilização dos conteúdos e das competências e habilidades projetadas para o ensino. Nessa década, ainda não se pensava a “sequência didática” com base nos gêneros de texto. Posteriormente, a partir da década de 90, esses teóricos vincularam a “sequência didática” aos gêneros de texto, criando a perspectiva da “sequência didática de gêneros”. Bronckart (2006), ao ressaltar o aporte do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), afirmou que as sequências didáticas de gêneros de texto possibilitam engendrar meios de mediação formativa para o ensino. Sempre, por meio de um modelo padrão, a sequência didática privilegia a arquitetura textual do gênero. Consideremos as próprias palavras de Bronckart (2006, p. 116):

O segundo momento foi aquele de elaboração de métodos conforme este programa, o que deu lugar à concepção e à realização de múltiplas sequências didáticas, ou seja, de séries de lições-tipo centradas sobre o domínio de um gênero textual determinado visando dominá-lo nas condições de utilização social, e, sobre a base do modelo de arquitetura textual mencionado acima, resolver os

problemas técnicos (ou linguísticos) de sua organização (Dolz, Rosat et Schneuwly, 1991; Dolz et Schneuwly, 1998; Schneuwly et Dolz, 1997). Estas duas primeiras etapas visavam essencialmente a uma racionalização do projeto de ensino de línguas, sobre o ângulo de seus conteúdos e de seus métodos, nesse sentido, ressaltava de preferência o que as correntes ergonômicas contemporâneas qualificariam de "trabalho prescrito"<sup>9</sup>. (Tradução nossa.).

No âmbito educacional brasileiro, além de os PCN estarem centrados na questão dos gêneros de texto, conforme vimos considerando anteriormente, os livros didáticos também passaram a considerar o texto como ponto de aplicação. Instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de implementar uma política governamental em torno da seleção e da distribuição do livro didático nas escolas brasileiras públicas, dentre outras medidas. Os livros didáticos precisavam levar em consideração o desenvolvimento de uma sequência didática, elegendo um modelo didático de gênero, considerando a integração dos três eixos norteadores do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

É possível enfatizar que tanto os documentos oficiais do Ensino básico quanto o PNDL, dentre outras ações do governo brasileiro, buscam criar uma política linguística de ensino para o professor de Língua Portuguesa, no sentido de orientá-lo. No entanto, é sabido que o espaço de sala de aula vai comportando práticas particulares, conforme já destacamos anteriormente. Se retomarmos a tríade “professor-conhecimento-aluno”, podemos dizer que as variáveis “professor” e “aluno” fazem com que a instância discursiva da aula seja cada vez provisória e particular. Assim, contando com um aparato governamental sobre o ensino e a aprendizagem, as aulas de Língua Portuguesa vão se constituindo, na medida que professor e aluno exerçam seu papel. Não se trata de pensar, neste momento, em papéis idealizados, como se percebe a partir da projeção que se produz em relação ao professor, ao conhecimento e ao aluno. Trata-se de pensar, acima de tudo, que tanto professor quanto aluno possuem uma formação humana que ancora um jogo complexo de identificação entre eles, entre o objeto alvo de

---

<sup>9</sup> Le deuxième temps a été celui de l'élaboration de méthodes conformes à ce programme, ce qui a donné lieu à la conception et à la réalisation de multiples séquences didactiques, c'est-à-dire de séries de leçons-types centrées sur la maîtrise d'un genre textuel déterminé et visant à en maîtriser les conditions d'utilisation sociale, et, sur la base du modèle d'architecture textuelle évoqué plus haut, à résoudre les problèmes techniques (ou linguistiques) de leur organisation (Dolz, Rosat et Schneuwly, 1991; Dolz et Schneuwly, 1998; Schneuwly et Dolz, 1997). Ces deux premières démarches visaient de la sorte essentiellement à une rationalisation du projet d'enseignement des langues, sous l'angle de ses contenus et de ses méthodes, et en ce sens, relevait plutôt de ce que les courants ergonomiques contemporains qualifieraient de “travail prescrit”.

ensino e de aprendizagem, que no caso é a Língua Portuguesa e seus eixos estruturadores, segundo já aludimos neste texto.

Para concluirmos este capítulo, é possível salientar que a Língua Portuguesa, para ser instituída e constituída na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, contou com a intervenção do Estado no currículo escolar. Como vimos considerando, a contingência histórica e política foram decisivas para o advento do texto, como ponto de partida e de chegada para as aulas de Língua Portuguesa em proveito do ensino tradicional de leitura e de escrita. E vimos considerando, também, que a apropriação de conhecimentos linguísticos modernos, tendo por base a abertura governamental para as equipes de trabalho de (re)elaboração do documento, com assessoria de teóricos da linguagem, ajudou a recolocar em outros termos o ensino de gramática normativa. A gramática normativa, eclipsada em seu ensino tradicional, no âmbito desse documento, por exemplo, constituiu-se, como um material que toca o recalque. Para aludirmos à epígrafe deste capítulo, a gramática passou a guardar um “mistério” para muitos, como poetizou Drummond (1996). E o modo de se enfrentá-la, dada a contingência histórica e política de emergência dos PCN, só se estabelece a partir da mediação do texto.

---

## Capítulo 2

# Balizamento teórico

---

“(...) é o ponto de vista que cria o objeto (...)”  
(SAUSSURE, 2006[1916], p. 15)

### Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que tomaremos por base para analisar e problematizar a relação discursiva entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula. E, por sua vez, para dimensionar a relação discursiva desses com a Língua Portuguesa, na sua condição de objeto de ensino e de aprendizagem. Esses fundamentos estão pautados no diálogo conceitual que construímos entre os campos da Análise de Discurso francesa de base peuchetiana, da Linguística da Enunciação de base benvenistiana e da Psicanálise de base freudo-lacaniana. Longe de fazer operar, em nossas considerações teóricas, uma inclusão de um campo ao outro, vamos trabalhar a partir da perspectiva de que há uma intersecção possível entre os campos convocados neste trabalho. E a intersecção possível ganha contornos a partir do modo como é

concebida a relação entre sujeito e linguagem no âmbito desses campos. Cada campo, a seu modo e com interesses particulares, desenvolveu horizontes diferentes para fundamentar a relação constitutiva entre sujeito e linguagem. Sobretudo, desenvolveu teorizações diferentes para dimensionar o princípio de que o sujeito é efeito da linguagem. Assim, essa intersecção não será tomada por nós, como uma aplicação de um campo ao outro nem como uma integração complementar de campos.

Na primeira seção, vamos abordar os binômios contingência-necessidade e discurso-enunciação, buscando inter-relacioná-los com base na perspectiva de discurso, como estrutura e acontecimento. Enquanto a *contingência* concerne à ordem daquilo que seria passível de receber constituição, em dado sistema, a *necessidade* se refere à ordem daquilo que, uma vez constituída, não poderia adquirir outra forma. Enquanto *discurso* diz respeito à instância do estabilizado e do repetível, do “logicamente estabilizado”, para nos valermos dos termos de Pêcheux (2006[1983], p. 31), *enunciação* é relativa à instância do (des)estabilizado e do (ir)repetível, isto é, dos “atos discretos e cada vez únicos”, para nos reportarmos aos termos de Benveniste (2006[1956], p. 277).

Como ponto de inter-relação entre esses binômios, vamos considerar que a perspectiva de discurso, como estrutura e acontecimento, traz à tona a concepção de que é possível ao sujeito colocar-se, enunciativamente, de diferentes maneiras. E essas diferentes maneiras não são intercambiáveis, já que os efeitos (as consequências) do modo como (se) enuncia mudam. Há implicações discursivo-enunciativas para o sujeito em relação a essas diferentes maneiras, tendo em vista o caráter político da linguagem. Assim, discurso não pode ser mais considerado como uma categoria ampla e homogênea. A perspectiva de discurso em questão acentua, portanto, a questão da heterogeneidade, de maneira a fazer interrogar a estruturação pretensamente fixa ao discurso.

Na segunda seção, vamos contemplar o estatuto de língua e de sujeito que interessa a este trabalho. Trata-se de pensar, acima de tudo, em um estatuto que confere uma relação de constituição entre sujeito e língua. Como já destacamos, tomaremos por base o princípio de que o sujeito é efeito da linguagem. Para tanto, promoveremos, notadamente, uma incursão pela teoria saussuriana e milneriana, com o intuito de mostrar a dimensão significativa da linguagem e o modo como essa dimensão produz não uma univocidade, mas, sim, uma equivocidade para a relação entre sujeito e língua, já que há um elemento que se mostra irreduzível a ela. Também promoveremos uma

incursão pelas teorizações lacanianas, salientando as implicações da dimensão significante da linguagem para o sujeito, sobretudo para a sua constituição na condição de sujeito efeito da língua. Uma condição de sujeito que sofre os efeitos da castração, dado o submetimento do sujeito às leis do significante. E esses efeitos implicam modos singulares de o sujeito identificar com o outro.

Na terceira seção, apresentaremos o modo como as relações discursivas entre professor e aluno(s), ocorridas na instância discursiva da aula, foram pensadas por teóricos filiados ao modelo discursivo anglo-saxônico. Essa apresentação ganhará um lugar de problematização, neste trabalho, já que o estatuto de sujeito e de linguagem em operação nesse modelo é diametralmente oposto ao estatuto em que nos inscrevemos. A linguagem, em tal modelo, está em função da informação e da comunicação, e o sujeito é tomado como dotado de intenção e de estratégias para fazer chegar ao outro a informação. A partir da perspectiva enunciativa de base benvenistiana, interessar-nos-à pensar nas relações discursivas entre professor e aluno(s) a partir da instância do jogo de interlocução, tendo em vista o desencaixe constitutivo que essas relações fazem constituir e/ou manifestar. A linguagem, no âmbito dessa perspectiva, assume outro estatuto, o de que ela é fundamento para a constituição e para a vivência do sujeito, e este, desse modo, recebe a sua definição na e pela linguagem. A relação discursiva possível é aquela que se funda no ato que a própria linguagem institui entre professor e aluno(s), não estando a poder nem de um nem do outro o controle e a previsibilidade dos efeitos das enunciações faladas.

Na quarta seção, e última, produziremos decorrências para o arcabouço teórico apresentado nas seções anteriores, dimensionando a perspectiva de que o professor, para dizermos do foco deste trabalho, é levado a exercer uma posição discursivo-enunciativa de professor no espaço de sala de aula. E essa posição mantém íntima relação com os efeitos que as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa implicam no fazer pedagógico do professor, pois tanto a escola em que ele trabalha quanto o próprio professor tomam essas diretrizes, como referencial relevante. Essas diretrizes compõem o objeto de trabalho do professor, que é o ensino de Língua Portuguesa, sem estar reduzido a ele, e vice-versa. O exercício da posição discursivo-enunciativa de professor é exercido ou não, segundo os efeitos das identificações que constituem o professor. E os efeitos das identificações implicam uma relação de acentuação ou de rarefação com o objeto de trabalho e com as diretrizes, a depender do mo(vi)mento discursivo-enunciativo.

## 2.1 Binômios contingência-necessidade e discurso-enunciação: delimitações e intersecções

No âmbito do campo da filosofia, resguardadas algumas disparidades de significação, o binômio contingência-necessidade ganhou relevo em função da especificidade daquilo a que se dava a conhecer e compreender pelo homem; isto é, em virtude da composição atribuída ao objeto alvo de conhecimento e compreensão: se era mutável ou se era permanente etc. Em vista disso, como ponto em comum e constante de muitos enfoques filosóficos, a questão da natureza e da finalidade daquilo que seria objeto de conhecimento e compreensão implicou forjar estatutos específicos para a relação entre produção de conhecimento e uso de conhecimento para a vida humana.

Na esteira de Aristóteles, por exemplo, essa relação assumiu a proposição de três tipos de saber, quais sejam: um saber concernente à *poiesis*, a partir do qual o conhecimento estaria relacionado às coisas belas e úteis; um saber relativo à *práxis* sobre o qual repousava a finalidade de oportunizar a conduta correta, e o conhecimento figurava no âmbito desse saber, portanto, como um meio para o prosseguimento de algum objetivo; um saber referente à *theoria*, o qual serviria de ancoragem para o delineamento do conhecimento em si mesmo.

Com base nessa divisão de saberes, mais notadamente nos dois últimos, o binômio contingência-necessidade pareceu desempenhar o papel de possibilitar a delimitação e a distinção entre aquilo que seria considerado como mais estável, necessário e dedutivo, no caso trata-se do saber concernente à *theoria*, e aquilo que seria tido como mais instável, contingente e indutivo, no caso, seria o saber tangente à *práxis*.

No curso histórico da filosofia, a delimitação e a distinção entre *theoria* e *práxis* implicaram, por sua vez, o estabelecimento de dois domínios filosóficos, responsáveis, expressamente, pelo dimensionamento dessa dupla vertente de abordagem do conhecimento, a saber: a filosofia teórica e a filosofia prática. Entretanto, já na época, a depender da posição tomada em relação a esses estatutos específicos, tais domínios poderiam ser tratados sob o viés da contiguidade, tendo em vista a relação possível, por exemplo, entre experiência e regularidade.

Dessa forma, por mais que a filosofia prática contemplasse a dimensão da ação da moral, do direito e da política – tida como instável e incerta –, esse interesse filosófico não poderia ser considerado tão aleatório assim. Ao contrário, suas condições de existência e de ocorrência contingenciais reclamariam justamente uma regularidade,

pois seria a partir desta, e não em outro lugar, que o fortuito poderia intervir e fazer operar algo de irregular, e vice-versa. Nessa medida, os referidos domínios filosóficos, inclusive aquilo que eles comportassem e/ou que deles decorressem, manteriam uma relação inextricável entre si, se o viés da contiguidade fosse, é claro, adotado.

Contudo, essa relação de inextricabilidade não parece ser um lugar-comum entre aqueles que se propuseram a tematizar o binômio contingência-necessidade, por exemplo. Isso porque, ao longo da história da filosofia, ou mesmo da de outros campos teóricos, ofuscaram a distinção oportuna e instigante produzida já por Aristóteles em relação à necessidade: aquela assegurada por uma causa externa e aquela relacionada à causa de si própria. Embasadas tão somente na primeira tendência, algumas (re)leituras desse binômio privilegiaram a busca por uma essência e por um determinismo entre externo e interno, de modo a dicotomizar a relação entre contingência e necessidade nos preceitos ocidentais do logocentrismo.

Aristóteles teve o mérito de nos lançar pelas variadas acepções que ele cunhou para o termo necessidade, com atenção especial para a implicação que esse termo sofreu, quando da sua conjugação ao domínio da natureza. Essa conjugação possibilitou a ele forjar uma acepção dita mais genuína para esse termo, como afirmou Abbagnano (2007), dado o interesse desse filósofo em pensar (e analisar) a questão central atribuída ao próprio sistema filosófico, qual seja: como se estabelece a construção de um conhecimento pelo homem e como se delineia o uso que o homem faz desse conhecimento.

No âmbito desse sistema filosófico, portanto, a necessidade foi aludida a partir da dimensão de uma exterioridade que seria, fortemente, constitutiva ao próprio sistema de proposição de formulações. Por isso, a necessidade foi tomada, nesse sistema filosófico, sob a nuance da causa de si própria. Em nossa reflexão, interessa-nos o segundo polo da distinção proposta por Aristóteles, pois a concepção de necessidade com qual trabalharemos, neste trabalho, será aquela que se volta exatamente para a instância da formulação, da regularidade de algo em um sistema de ocorrência. Nos termos de Michel Pêcheux (2006[1983], p. 31), poder-se-ia dizer que se refere à instância do “logicamente estabilizado”.

Sendo assim, é possível ressaltar que a relação entre experiência e regularidade, no âmbito daqueles domínios filosóficos – filosofia teórica e filosofia prática, não depôs, em nada, contra o alcance e a eficácia mútua do binômio contingência-necessidade. Não por acaso, intimamente relacionados, de um lado,

haveria a instância da experiência, passível de ocorrer e de se constituir de modos diferentes e múltiplos, dado o caráter contingencial que a funda e a sustenta; por outro lado, haveria a instância da regularidade tributária da perspectiva dos componentes formatados e idênticos entre si, tendo em vista o aspecto necessário que parece ancorar tal instância.

Nessa medida, podemos ressaltar que, enquanto a experiência não seria a causa de si, a regularidade, uma vez fundada e constituída, não poderia assumir outra formatação – isto é, não poderia ser diferente após a consolidação de dado formato. Afinal, a *contingência* estaria para a ordem daquilo que seria possível e não necessário a si mesmo, e a *necessidade* contemplaria a ordem daquilo que não poderia adquirir outra forma.

Ao consultarmos os verbetes *contingência* e *contingente*, ambos registrados pelo dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007), notamos que a reflexão empreendida por esse teórico sobre a questão da contingência contemplou, principalmente, o caráter não essencial e não determinístico de ocorrência contingencial de toda e qualquer *coisa* – em nossos termos, diríamos de todo e qualquer fato<sup>10</sup>.

Desse modo, percorrendo um retrospecto histórico, Abbagnano (2007) nos apresentou duas linhas de pensamento possíveis para a abordagem desses dois verbetes, mais notadamente em relação ao segundo, quais sejam: na filosofia antiga, particularmente no período escolástico, os termos *contingência* e *possível* foram tomados como tendo a mesma acepção, contudo, conforme Abbagnano (2007), mais tarde uma distinção foi proposta pelos próprios escolásticos para esses termos, tendo em vista a articulação que eles promoveram entre os referidos termos e o termo *necessidade*; na filosofia contemporânea, notoriamente a tendência francesa, os termos *contingência* e *contingente* se prenderam à acepção de “‘não-determinado’, isto é, de livre e imprevisível” (ABBAGNANO, 2007, p. 234), dada a relação que esses termos mantiveram com a noção de liberdade vigente na época.

De acordo com Abbagnano (2007), é nesse último período que a relação entre *contingência* e *necessidade* ganhou mais veemência, no sentido de estabelecerem um termo como sendo a contraface do outro – sem romperem, de tudo, com o cerne das

<sup>10</sup>Compreendemos por *fato* a cristalização de *discursivizações* que emergem da relação entre “dado bruto” no mundo e olhar de determinada *posição observador*. Em vista disso, corroboramos a linha de pensamento que postula a impossibilidade de se ter acesso direto e imediato a *algo* do mundo, mais radicalmente ao mundo em si. Em consonância com Jean-Claude Milner (1984), por exemplo, o fato implicaria a própria (im)possibilidade de representação de *algo* no tempo e no espaço – isto é, na instância do *empírico*, dada a particularidade com que esse teórico concebeu essa instância. A nosso ver, essa discussão conceitual sobre o fato parece ser tangenciável à tônica do binômio *contingência-necessidade*, tendo em vista o que vimos considerando neste texto.

discussões produzidas para essa relação nos primórdios da filosofia. Em outros termos, dada a consolidação da vertente de pensamento denominada de indeterminismo, poderíamos dizer que a relação contingência-necessidade ganhou uma tônica mais voltada para o princípio temático de que a natureza poderia ser pensada sob o viés da liberdade e da finalidade – inexistência de um vínculo necessário entre mundo e linguagem, por exemplo.

Consideremos, a seguir, uma passagem do verbete contingente, a qual se mostrou significativa a nosso olhar exatamente porque percebemos o dimensionamento do caráter relacional da contingência. Eis a passagem:

[...] designa especialmente o que de livre, nesse sentido, se encontra ou age no mundo natural. Bergson adota esse termo no mesmo sentido: “O papel da contingência é importante na evolução. C., o mais das vezes, são as formas adotadas, ou melhor, inventadas. C., relativamente a obstáculos encontrados em tal lugar e em tal momento, é a dissociação da tendência primordial em diversas tendências complementares que produzem linhas divergentes de evolução. [...]”. (ABBAGNANO, 2007, p. 234.).

Mais: a tônica dessa passagem, articulada à relevância de outros trechos ao longo do verbete, permitiu-nos entender que esse caráter relacional poderia imprimir, no aspecto contingencial, em algum momento de fundação e de constituição, um matiz de necessidade – o mesmo não se daria em relação à dimensão do termo possível, como mostraremos mais adiante. Essa passagem do aspecto contingente a um de necessidade teria raiz, certamente, no bordo de intersecção entre: possibilidade de se receber circunscrição em algum momento e (im)possibilidade de essa circunscrição ser indispensável, dadas a formatação e a relação que ela pode contrair com as demais circunscrições.

Ainda por esse dicionário de filosofia, encontramos um exame detalhado dos verbetes necessidade e necessário, com atenção especial também para um retrospecto histórico. Trata-se de um exame em que a ênfase recaiu sobre as diferentes acepções que Aristóteles atribuiu ao termo necessário, perpassando, posteriormente, por algumas incursões promovidas por outros filósofos, matemáticos e lógicos, em diferentes épocas, em relação a esse termo.

De início, em seu exame analítico, Abbagnano (2007) explicitou a especificidade de estatuto filosófico e lógico que haveria entre os termos necessário e possível. Isso porque, de acordo com ele, a acepção fundamental do termo necessário,

qual seja: “[...] o que não pode ser de outra forma [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 818), (im)pôs, de saída, uma peculiaridade conceitual em relação ao termo possível.

Essa acepção serviu de base para se demarcar o princípio de que a necessidade só se daria a partir de algo já fundado e constituído em dado sistema, sem se descuidar, é claro, da perspectiva de que a origem seria totalmente contingente; inclusive, após a própria fundação e constituição de algo previsto pelo sistema, a contingência poderia seguir produzindo efeitos no sistema. Já o possível dimensionaria inclusive aquilo que jamais poderia se fundar e se constituir em um sistema específico.

Talvez, pudéssemos acrescentar a essa colocação a seguinte proposição tautológica, na ilusão de tornarmos essa relação entre necessário e possível um pouco mais clara, a saber: Todo aspecto necessário é possível, mas nem todo aspecto possível é necessário. Deveríamos acrescentar, neste ponto, que o mesmo se aplicaria ao caso da contingência. Desse modo, teríamos: Todo aspecto contingente é possível, mas nem todo aspecto possível é contingente.

Mais adiante em seu exame analítico, Abbagnano (2007) evidenciou alguns desdobramentos provenientes da acepção dita fundamental do termo necessário mencionada anteriormente. Não por acaso, ele enfatizou o caráter sobrepujável que aquela acepção parece implicar para a relação homem e coisas, ou relativo aos homens entre si – dada a natureza de nossa filiação teórica, vamos considerar essa relação a partir das seguintes variáveis homem e linguagem.

Assim, de nossa perspectiva, entendemos que a linguagem excede ao homem. E essa sobrepujança seria uma condição estrutural e constitutiva do homem, tendo em vista o alcance e a eficácia da máxima de que o sujeito é efeito de linguagem. Múltiplos enfoques teóricos que tomam essa máxima como um princípio axiomático, é o caso da Psicanálise de base freudo-lacanianiana e da Linguística da Enunciação de base benvenistiana, por exemplo, radicalizaram a concepção de que essa sobrepujança não seria uma condição provisória. Ao contrário, como destacamos anteriormente, seria estrutural e constitutiva, dado o entendimento de que não se nasce sujeito, mas se torna sujeito, a partir da captura pela linguagem. Voltaremos a esse ponto, de modo mais detido, na próxima seção deste capítulo.

Evidentemente que a discussão apresentada por Abbagnano (2007) não se mostrou textualizada a partir dos referidos termos de nossa perspectiva. Todavia, resguardado o interesse filosófico de sua discussão, podemos dizer que alguns pontos de aproximação parecem se estabelecer, de modo a evidenciar um núcleo comum entre as

perspectivas, a saber: explicações e/ou indagações sobre o “modo de ser homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 822) – poderíamos acrescentar a essa perspectiva o seguinte: o modo de interpretar o que seria (ou não) o homem seja com base em uma visada cognoscente ou não.

Sendo assim, como notamos na discussão estabelecida por Abbagnano (2007), a herança aristotélica acerca do termo necessidade já comportava no bojo de sua constituição o matiz relacional, segundo mostramos anteriormente. Primeiro, porque Aristóteles produziu uma divisão entre aquela necessidade oriunda de uma causa externa e aquela tributária da causa de si própria, conforme também já mencionamos anteriormente. Segundo, porque, ainda no âmbito dessa segunda tendência, a necessidade parece ser condicionada a algo próprio da causa da necessidade, em termos de formatação que ela assumiu.

Vejam, a seguir, uma passagem recortada do verbete necessário sobre a qual repousa a pertinência das referidas observações:

[...] c) o N. como o que não pode ser de outra forma, que é o sentido fundamental do conceito. De fato, segundo Aristóteles, os outros sentidos podem ser reduzidos a esse: “Diz-se que é N. *aquilo a que somos coagidos quando uma força qualquer nos obriga a fazer ou a sofrer alguma coisa que é contra o instinto*, de tal modo que a necessidade consiste, neste caso, em não poder fazer ou sofrer de outra forma. [...]”. (ABBAGNANO, 2007, p. 818-819. Grifos nossos.).

Perseguindo a perspectiva de inextricabilidade entre contingência e necessidade, recorreremos ao texto *A corrente subterrânea do materialismo do encontro*, de Louis Althusser (2005[1982]), para aprofundarmos o entendimento sobre a perspectiva de que a única condição de legibilidade de algo só se fundaria na produtividade do encontro entre contingência e necessidade.

Em seu texto, Althusser (2005[1982]) radicalizou a perspectiva do materialismo do encontro, mais notadamente o enfoque sobre a intersecção nula entre contingência e necessidade antes do encontro; trata-se da perspectiva de que há a existência do *vazio* antes do contato entre contingência e necessidade; além disso, ele mostrou certas decorrências dessa intersecção nula para a própria condição de legibilidade da filosofia e da história da filosofia, por exemplo.

Para tanto, esse teórico construiu, textualmente, um percurso de abordagem que privilegiou a trajetória de elaboração de alguns filósofos, tais como: Epicuro,

Heidegger, Espinosa, para citarmos alguns, enfocando a sua tese de que subjacente a tais trajetórias haveria uma “corrente subterrânea do materialismo do encontro” (ALTHUSSER, 2005[1982], p. 9).

Sob essa tese, Althusser (2005[1982]) desenvolveu instigantes apontamentos, no sentido de nos apresentar a reflexão de que a única possibilidade de existência da filosofia – e da escritura de sua história, por exemplo –, seria relativa ao alcance e à eficácia do materialismo do encontro. Isso porque, segundo ele, a dimensão da contingência (im)põe, de saída, para a instância do encontro, uma relação tensiva e contraditória entre a possibilidade e a impossibilidade; tensão e contradição entre o que foi efetuado e o que simplesmente não foi efetuado – ou mesmo o que poderia assumir outro formato ou, mais radicalmente, o que nem sequer assumiu um formato.

Em vista disso, Althusser (2005[1982]) ressaltou a tendência do materialismo da necessidade tão apregoada por algumas vertentes filosóficas ditas racionalistas; inclusive, tão atribuída, com vigor, às proposições estabelecidas por Marx, como destacou o próprio Althusser (2005[1982]). Esse materialismo da necessidade, totalmente incompatível com a perspectiva do materialismo do encontro, caracterizou-se pelo interesse filosófico em dimensionar certo finalismo do encontro – uma teleologia do encontro.

Assim, para mencionarmos o cenário da chuva ao qual aludiu Althusser (2005[1982]) no início de seu texto, poderíamos vislumbrar que o encontro entre os átomos, sob o polo do materialismo da necessidade, dar-se-ia exatamente pela demanda das propriedades intrínsecas de cada átomo. Já, do polo do materialismo do encontro, teríamos que a junção entre os átomos seria fruto exatamente das relações que eles contraem com os átomos vizinhos, sendo o encontro em si mesmo uma demanda, extremamente, contingencial. Para que essa contingência do encontro fique mais clara, vejamos, a seguir, um trecho mobilizado do texto de Althusser (2005[1982], p. 11. Grifos do autor):

[...] O mundo pode ser chamado *o fato consumado*, no qual, uma vez consumado o fato, se instaura o reino da Razão, do Sentido, da Necessidade e da Finalidade. Mas esta *consumação do fato* é somente um puro efeito da contingência, dado que depende do encontro aleatório dos átomos como consequência do desvio, do *clinamen*. Antes da consumação do fato, antes do mundo, há somente não-consumação do fato, o não-mundo, que é somente existência irreal dos átomos. [...]

Com base nessa passagem, e na tônica do texto como um todo, é possível notar que Althusser (2005[1982]) dimensionou a relação de inextricabilidade entre contingência e necessidade, dada a ênfase que ele construiu para a ideia de que a constituição de todo e qualquer fato só seria (im)possível após a “pega” do encontro. Isto é, na esteira de Althusser (2005[1982]), o primado da contingência acabaria exigindo a necessidade de que o encontro teria de acontecer para que algo pudesse ser dito e/ou que pudesse ganhar forma. Consideremos, a seguir, mais uma passagem recortada do texto de Althusser (2005[1982]), a qual também parece autorizar a tessitura dos referidos apontamentos, a saber:

O que se torna a filosofia nestas circunstâncias? Ela não é mais o enunciado da Razão e da origem das coisas, mas a teoria de sua contingência e o reconhecimento do fato, do *fato* da contingência, do fato da submissão da necessidade à contingência e do fato das formas que “dão forma” aos efeitos do encontro. Ela só é constatação: houve encontro e “pega” de elementos uns sobre outros (no sentido em que se diz que o cimento “pega”). [...]. (ALTHUSSER, 2005[1982], p. 11. Grifos do autor.).

Como vimos tematizando até este ponto do capítulo, o nosso interesse teórico-analítico referente ao binômio contingência-necessidade não permeou um exame que o colocasse nos termos de uma dicotomia, a despeito de mostrarmos as diferenças existentes entre os termos que compõem esse binômio. Ao contrário, a nossa preocupação foi a de compreender os antagonismos entre tais termos, como responsáveis pela demarcação das especificidades que marcam um e outro, e que, estruturalmente, reclamam um ponto de intersecção entre eles.

Exatamente nessa direção, gostaríamos de abordar o binômio discurso-enunciação, de agora em diante, tendo em vista o impulso produtivo e instigante que ele assumiu na agenda de trabalho de Michel Pêcheux – mais acentuadamente na terceira época de sua agenda de teorização. Particularmente, gostaríamos de fazer operar em nossa reflexão concernente a esse binômio o viés temático produzido por Althusser (2005[1982]) no texto sobredito. Isso porque, sob o prisma filosófico e epistemológico da perspectiva do encontro, ele circunstanciou um aspecto crucial para toda e qualquer prática teórico-analítica, a saber: a intersecção entre contingência e necessidade é que pode promover as condições para que algo ganhe certos contornos enunciativos. No

âmbito da teoria peuchetiana, essa intersecção está em função justamente do sujeito que (se) enuncia.

Sensível às questões ideológicas, com atenção especial para a instância de constituição de sentidos, Pêcheux concedeu lugar de fundamento à língua, no sentido de tomá-la como a base material de fundação e de construção de processos discursivos. Não por acaso, esse teórico partiu de alguns fundamentos da filosofia da linguagem, demorando-se bastante na proposição de determinadas formalizações referentes à base semântica que ele propôs para pensar (e analisar) o discurso.

Nessa medida, a agenda de teorização de Pêcheux, em 1975, pautou-se no exercício de articular e/ou de dar relevo às interfaces entre Lógica, Linguística e Teoria do discurso, de modo a privilegiar e desdobrar, a partir dessas interfaces, o princípio de que os sentidos, por serem políticos<sup>11</sup>, são frutos de uma tomada de posição. Dito de outro modo, poderíamos destacar que, para fundamentar sua teorização de que os sentidos já se constituem com uma direção, Pêcheux (2009[1975]) acentuou, consideravelmente, a natureza política da linguagem. Portanto, essa fundamentação exigiu levar em conta que as práticas sociais são responsáveis por essa direcionalidade.

Sendo assim, sob a perspectiva desse princípio, Pêcheux (2009[1975]) defendeu o aspecto de que os processos discursivos ancoram-se em certas condições anteriormente constituídas, as quais foram tomadas como uma instância que pode promover efeitos para a própria (im)possibilidade de produção de sentido. Por isso, com vigor, tal teórico fez operar em suas elaborações o matiz materialista dos processos discursivos, tendo em vista também o entendimento de que seria das próprias condições, não empíricas e, sim, discursivas, que algum processo de produção de sentido poderia se estabelecer.

Cumprе ressaltar que esse matiz materialista com que Pêcheux (2009[1975]) enfocou os processos discursivos imprimiu um estatuto muito particular à questão da anterioridade do sentido. Em uma fase crucial de suas elaborações, Pêcheux (2009[1975]) não se furtou à responsabilidade de fundamentar essa questão pela via da perspectiva de que haveria um funcionamento interno capaz de pôr em jogo um conjunto de operações e/ou de combinatórias para que algo pudesse se constituir, em tese. É assim que a anterioridade, nuançada pelo termo condições, ganhou

---

<sup>11</sup> Nas teorizações de Pêcheux, a dimensão do político está ligada ao espaço e ao tempo das práticas humanas, dada a mediação do simbólico.

operacionalização neste momento de elaboração peuchetiana; não se trata de pensar, portanto, em um anterior, no sentido de um apriorismo de sentido.

Desse modo, esse posicionamento exigiu de Pêcheux (2009[1975]) problematizar, um pouco mais demoradamente, inclusive assumir uma posição diametralmente oposta, o enfoque de duas tendências do idealismo, a saber: realismo metafísico e empirismo lógico. Isso porque, rebelde ao fascínio de muitos pela tão almejada imparcialidade, ele se mostrou mais propenso à natureza política da linguagem, negando a existência de uma semântica universal não-ambígua. Não à toa, Pêcheux (2009[1975]) dimensionou a concepção de que as oposições ideológicas, longe de serem provenientes de imperfeições da linguagem, seriam uma condição de saída para a produção de todo e qualquer processo discursivo.

Lógico que, ainda nessa fase de 1975, Pêcheux não havia acentuado consideravelmente a perspectiva da equivocidade de sentido, dada a conjugação entre estrutura e acontecimento produzida em 1983, por exemplo. Entretanto, já nessa fase, havia sido plantado, por ele, o germe de uma Análise de Discurso orientada por uma equivocidade que seria constitutiva da própria natureza da linguagem; haja vista, para citarmos um argumento, o enfoque de que determinado discurso, uma vez constituído, poderia comportar a produção de variadas discursividades, tendo em vista a articulação entre língua e ideologia.

É, por isso, dado o contínuo de preocupações mais amplo, que Pêcheux (2009[1975]) se voltou para uma concepção de língua como a instância que ancora a produção de todo e qualquer processo discursivo, tendo em vista exatamente o princípio de que, por meio dessa instância, seria possível ao homem se colocar enunciativamente de diferentes maneiras. Esse colocar-se enunciativamente de diferentes maneiras não é intercambiável, uma vez que as consequências (efeitos) do modo como (se) enuncia mudam. Essa mudança é fruto do caráter político da linguagem, conforme vimos destacando nesta seção. Com isso, esse teórico não se descuidou dos próprios limites que o funcionamento da língua e da discursividade imporiam à produção dos processos discursivos.

Mais adiante, lançaremos-nos pela incursão desse princípio, dada a questão central desta seção, bem como o próprio percurso teórico-analítico assumido por Pêcheux; isto é, a própria abordagem acerca das teorizações de Pêcheux reclamaria enfrentar a dimensão enunciativa da língua. Não seria temerário dizer que uma filiação mais contundente a essa dimensão permitiu a ele fundamentar a questão do

acontecimento discursivo, em 1983, tendo em vista a singularidade dos processos de (re)atualização das coordenadas de pessoa, de espaço e de tempo – as quais marcam um tempo bem específico para a enunciação.

Além disso, poderíamos apostar na perspectiva de que a aproximação de Pêcheux a essa dimensão implicou reposicionar o próprio estatuto de historicidade vigente em suas teorizações, já que as referidas coordenadas, expressamente, serviram de base para se pensar (e bancar) o viés de que as redes de memórias – saberes que se historicizaram no tempo e no espaço –, poderiam muito bem comportar pontos de manifestação (contingenciais) de diferença conjuntural.

Parece-nos que essas coordenadas abriram vias para se pensar (e analisar) também a concepção de que o tom do acontecimento discursivo estaria atrelado ao modo como um acontecimento histórico pode receber discursivização. Essa concepção exige considerar que, na esteira de Pêcheux (2006[1983]), o acontecimento discursivo seria opaco e complexo exatamente porque em si ele é um acontecimento de linguagem; isto é, a natureza languageira de que ele se serve para se constituir acaba trazendo à tona uma estrutura que em si é equívoca, e, por isso, inconsistente.

Quando dissemos que a opacidade e a complexidade do acontecimento discursivo seriam tributárias da própria natureza da linguagem, estávamos pensando na leitura que Pêcheux (2006[1983]) produziu acerca do real da língua, seja a partir dos estudos de Jacques Lacan, seja dos de Jean-Claude Milner, bem como nas próprias decorrências que essa leitura imprimiu no seu modo de teorizar o discurso. E, articulado ao real da língua, Pêcheux (2006[1983]) fez operar o real da história, dimensionando as (im)possibilidades de sentido que fundamenta o acontecimento discursivo. Essa articulação engendra a possibilidade de interpretação. Assim, Pêcheux (2006[1983]) nos mostrou, teórico-analiticamente, que o real da língua, operando efeitos na língua, mas não sendo jamais da ordem da língua, exigiria da posição analista de discurso um trabalho com o equívoco, estando, estruturalmente, no lugar do equívoco.

A proposição desse lugar do equívoco fundamentou o modo radical e instigante com que Pêcheux passou a vislumbrar o próprio trabalho com o sentido, sobretudo com o não sentido, os quais são contingenciais e provisórios. Afinal, embutido no real da língua e no real da história, haveria um impossível da interpretação, que seria constitutivo e contingente ao próprio batimento entre descrição-interpretação.

Como exemplo, correndo-se os riscos que essa postura pode implicar em função do contínuo mais amplo e complexo de elaborações de Pêcheux, ousamos citar

os seguintes aspectos, na tentativa de mostrar o olhar outro de Pêcheux (2006[1983]), a saber: o trabalho com o acontecimento discursivo pareceu exigir mesmo uma relação com um espaço de memória fruto da tomada de posição do analista – por isso, nesta fase de 1983, Pêcheux recusou a positividade teórico-metodológica de procedimentos analíticos; o enfrentamento dos efeitos do real da língua e do real da história, na análise, pareceu impedir que se promovesse um exercício de sustentar e/ou de legitimar uma compreensão, em caráter absoluto e homogêneo, visto que o trabalho com a opacidade aniquilaria essa tendência.

Nessa fase de 1983, portanto, Pêcheux se voltou para uma concepção de discurso, como estrutura e acontecimento; ou seja, esse teórico conjugou o acontecimento à estrutura, demorando-se bastante na proposição de que se, por um lado, haveria algo “logicamente estabilizado”, tendo em vista o papel da regularidade, por outro, haveria algo capaz de perturbar, ou seja, de desestabilizar aquilo que seria da instância do regular.

Em outros termos, ao que parece, seria possível destacar que o forjamento do conceito de acontecimento reclamou pôr em relação a perspectiva do sistema contingente, aquele que abre o sistema às (im)possibilidades, com a da necessidade da estrutura, aquela que não pode ser de outra forma, de modo que dessa intersecção poderia haver a abordagem de uma diferença conjuntural. Sob essas condições é que o acontecimento se delinearía, ou melhor, poderia ser discursivizado, sem se descuidar, é claro, dos limites impostos pelo lugar do equívoco que constitui o trabalho do analista.

Sendo assim, de acordo com Pêcheux (2006[1983]), o fundamento definatório da concepção de discurso como estrutura e acontecimento pautou-se no critério de que alguma diferença conjuntural teria de ser produzida, mais precisamente no entendimento de que algum encontro teria de ocorrer entre “uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006[1983], p. 17). Portanto, pensar em discurso, na condição de estrutura e acontecimento, exigiu de Pêcheux (1983) enfocar a questão de que alguma atualização de memória só se constituiria exatamente no ponto de intersecção entre sistema contingente e estrutura necessária.

Notamos que a questão central dessa concepção de discurso, qual seja: é necessário que o ponto de encontro aconteça, parece nos permitir afirmar a propensão de Pêcheux à perspectiva do materialismo do encontro, sem que isso tivesse recebido uma formalização nesses termos em suas elaborações. A nossa afirmação parece ser pertinente, tendo em vista o alcance e a eficácia que essa dimensão do encontro fez

frutificar em sua abordagem; inclusive, é porque houve o encontro que o acontecimento pode ser discursivizado, isto é, pode ganhar contornos enunciativos. Nos termos de Althusser (2005[1982], p. 32. Grifos do autor), seria: “[...] *o caráter aleatório da ‘pega’ desse encontro, que dá lugar ao fato consumado e cujas leis podem ser enunciadas.*”.

Neste ponto, cabe explicitarmos que a proposição desse conceito de discurso não invalidou as outras formalizadas por Pêcheux em momentos anteriores. Contudo, é preciso enfatizar que, em 1983, ele acentuou seu diálogo teórico-epistemológico com o campo da Psicanálise de base freudo-lacaniana, por exemplo. Esse diálogo abriu horizontes para que Pêcheux (2006[1983]) fizesse operar a questão do real da língua e o real da história no próprio entendimento de discurso como estrutura e acontecimento, como mencionado anteriormente. Ademais, ainda não destacado por nós nesta seção, esse diálogo possibilitou a ele tematizar também a perspectiva de que o jogo metafórico constitui a própria condição de manifestação do acontecimento discursivo – mais uma vez, trata-se de algo fundante da própria natureza do discurso e que nutre essa condição de manifestação.

Desse modo, ao se comprometer fortemente com a dimensão equívoca do discurso, Pêcheux (2006[1983]) teve de se lançar teórico-analiticamente para além do viés de discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990[1969], p. 82), bem como de discurso como processo em que, da intersecção entre interdiscurso<sup>12</sup> e intradiscurso<sup>13</sup>, haveria, possivelmente, a produção de efeitos de sentidos. Isso porque, em sua trajetória político-acadêmica, Pêcheux compreendeu e vivenciou a tendência de que o sentido pode ser outro, dada a posição discursiva (e não empírica) em que o sujeito se constituiu.

Esse compromisso com a equivocidade reclamou, portanto, conjugar (e não abandonar de tudo os vieses de 1969 e de 1975) a perspectiva do não sentido, da heterogeneidade que funda e constitui todo sentido. Por isso, a concepção de discurso, como estrutura e acontecimento, embasou-se na teorização de uma heterogeneidade radical que sustentaria, expressamente, a própria enunciação, impossibilitando, assim, a assunção de um sentido derradeiro. Afinal, um aspecto central da enunciação, nos termos benvenistiano, seria a singularidade de agenciamento de formas linguísticas que

<sup>12</sup> Na teoria peuchetiana, trata-se do já-dito que acaba tornando possível todo o dizer. Ou seja, já há um “complexo com dominante das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.” (PÊCHEUX, 2009[1975], p. 162).

<sup>13</sup> Na teoria peuchetiana, trata-se do nível de formulação que ancora a presentificação material do fio do discurso. Ou seja, o intradiscurso presentifica a inscrição dos dizeres.

o homem pode promover para se colocar como locutor na presente instância de enunciação. E esse agenciamento se mostra cada vez irrepitível, quando o locutor promove a passagem do estado de possibilidades das formas linguísticas para o estado de uso concreto dessas formas. Conforme destacaremos mais adiante, esse agenciamento, no âmbito das formulações de Benveniste (2006[1970]), não pode ser concebido a partir da concepção de que o locutor teria controle dessa passagem. Consideremos, a seguir, uma passagem do texto *categorias de pensamento e categorias de língua*, de Benveniste (2005[1958], p. 68), na qual aparece a colocação benvenistiana de que a realidade da língua é inconsciente ao falante: “(...) a realidade da língua permanece, via de regra, inconsciente; excetuado o caso de estudo propriamente linguístico, não temos senão uma consciência fraca e fugidia das operações que efetuamos para falar.”.

Com isso, Pêcheux (2006[1983]) se filiou ao princípio de que uma análise discursiva teria de recorrer aos mecanismos sintático-morfológicos do sistema linguístico em que o enunciado se cristalizou, para que certos aspectos da equivocidade pudessem receber um tratamento teórico-metodológico. Essa filiação exige enfatizarmos, na esteira de Nina Leite (1994), que a equivocidade seria a própria condição da linguagem, sendo o acontecimento discursivo um possível efeito disso, mas não o equívoco. Vejamos, a seguir, as palavras da própria autora:

[...] Se o acontecimento é tratado como aquilo que do real interroga e convoca significações, então não se pode pensá-lo como equívoco, uma vez que esta dimensão implica já a operação do simbólico. O estatuto da equivocidade não é efeito de um jogo metafórico específico, mas é constitutivo, como efeito, do funcionamento da linguagem. Neste caso, pode-se afirmar que a equivocidade é criada pela sobredeterminação. É apenas na consideração do acontecimento tomado já no plano do sentido que se justifica falar de sua equivocidade. (LEITE, 1994, p. 176).

Além disso, afastando-se de uma abordagem sociológica da linguagem, Pêcheux (2006[1983]) contemplou a óptica de que a subjetividade interviria nesse processo de construção de análise, na condição de instância que funda o próprio forjamento do acontecimento discursivo; instância responsável pelo ato de discursivizar. Para reportarmos aos termos de Leite (1994), poderíamos destacar que o acontecimento discursivo acaba por reclamar “significações” passíveis de serem estabelecidas a partir de um espaço de memória.

Diante disso, é possível compreender o efeito produtor que a questão da enunciação assegurou a essa fase de teorização de Pêcheux (2006[1983]). Se a concepção desse teórico foi vislumbrar os “pontos de deriva” do sentido, nada melhor do que pensar na heterogeneidade fundante do próprio ato de se produzir *sentidos* (e *não sentidos*, deveríamos acrescentar). E a enunciação ganhou, no âmbito dessa concepção, portanto, uma dimensão teórico-analítica valiosa exatamente porque reunia condições para se pensar no aspecto contingente que essa heterogeneidade parece comportar.

Ao trabalhar o enunciado *On a gagné* (Ganhamos), em 1983, Pêcheux mostrou-nos a articulação possível entre discurso e enunciação. De um sentido estabilizado, dada a ocorrência desse enunciado em eventos esportivos, imprimiu-se outro efeito de sentido para ele, quando de sua enunciação na ocasião da eleição de Mitterand à presidência francesa. Trata-se de momentos históricos diferentes, com acontecimentos diferentes, cuja regularidade advém da materialidade do enunciado, e cuja irregularidade advém do mo(vi)mento de enunciação. Da intersecção entre regularidade e irregularidade, teoriza-se o fundamento do deslize de sentidos. A enunciação, portanto, convoca a contingência da (re)atualização de dizeres.

Não por acaso, Pêcheux (2006[1983]) fez operar, em suas considerações, relevantes aspectos formalizados por estudiosos da enunciação, como aqueles propostos por Jacqueline Authier-Revuz (1994 e 2004); inclusive, certos elementos tributários da própria herança benvenistiana, dada a relação que essa estudiosa contraiu com essa herança, e, por sua vez, a relação que Pêcheux estabeleceu com a conceituação de Authier-Revuz. Ressaltamos que o interesse particular de tais estudiosos pela enunciação reclamou modos específicos de abordagem da dimensão enunciativa da língua, sem se descuidarem, é claro, da assunção de pontos em comum.

Por assim dizer, resguardadas as devidas especificidades entre eles, poderíamos destacar que esses estudiosos se voltaram para dois aspectos definitórios do conceito de enunciação vigente em suas abordagens, a saber: a perspectiva da natureza dialógica da linguagem humana e o fato de que lugares enunciativos não se equivaleriam jamais a posições empíricas. Trata-se de dois aspectos centrais e caros à teorização que eles promoveram para a questão de que a língua, em seu funcionamento, comportaria uma instância linguística capaz de possibilitar ao homem a sua subjetivação (Cf. DESSONS, 2006), a partir de projeções enunciativas em uma posição locutor. A subjetividade de que trata esses estudiosos perpassa a seguinte premissa de Benveniste:

é “na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286. Grifos do autor.).

Em outros termos, é possível afirmar que a proposta desses teóricos procurou conceder maior relevo ao rompimento com o respaldo empírico sobre a linguagem, por um lado, e, por outro, à possibilidade que determinadas formas linguísticas possuem de comportar traços de pessoa, de subjetividade e de objetividade, constituindo, desse modo, certas condições enunciativas para que algo da subjetividade do locutor ganhe inscrição, na e pela linguagem.

Nessa medida, poderíamos enfatizar que a tônica de abordagem dos referidos estudiosos contemplou a exterioridade a partir do papel fundamental que ela assumiria no âmbito do próprio sistema linguístico, bem como o viés de que a própria língua já possibilitaria, em seu funcionamento, o agenciamento de formas linguísticas pelo locutor. Só para termos uma perspectiva desses apontamentos, consideremos a proposição do conceito de enunciação de Benveniste (2006[1970]), em que esses aspectos assumiram uma formalização, a saber:

*A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 82. Grifos nossos).*

A proposição desse conceito, pela via de Benveniste (2006[1970]), fundamentou a perspectiva de que o uso da língua, em uma circunstância enunciativa, especifica-se a partir de um aparelho formal. Isso porque toda e qualquer apropriação, quando do instante de uso da língua pelo locutor, supõe um repertório de possibilidades (polo das formas linguísticas); por sua vez, todo e qualquer repertório de possibilidades reclama um agente para encabeçar a composição de certas possibilidades de combinação (polo do sentido), as quais são articuladas a partir do próprio funcionamento que ancora esse repertório. Essa apropriação indicia o próprio fundamento do princípio de que o homem pode se colocar, linguisticamente, de

diferentes modos em relação ao mundo. E esse colocar-se, como já ressaltamos, implica efeitos diferentes, considerando o caráter político da linguagem.

Da parte de Authier-Revuz (1995 e 2004), o exame oportuno e instigante sobre a enunciação se apresentou, em seu percurso de formulação, por meio da abordagem de um ponto de aplicação entre língua, fala e sujeito, dado o intuito de proposição de um campo conceitual. Para isso, essa linguista, buscando referendar sua prática e seu objeto particulares, esboçou uma linha de pensamento que, epistemologicamente, pautou-se na intersecção, e não na inclusão, de perspectivas conceituais, que, de base, permitiram-na fundamentar o horizonte da dupla heterogeneidade – o interesse de linguista pela descrição de fatos linguísticos e a inquietação em fundamentar, via um diálogo conceitual com outras tendências teóricas, a constituição desses fatos.

Essa linha de pensamento, no âmbito dos estudos linguísticos, contribuiu para o delineamento de uma tendência discursiva que desdobrasse e articulasse os princípios de reflexividade e de opacidade da linguagem, quando do momento de uso da língua, por exemplo, os quais são centrais às perspectivas conceituais que ela fez intervir em suas teorizações. Na sua tese de doutorado, Authier-Revuz (1995 e 2004) procurou pensar e fundamentar as bases teóricas que fundam o campo da enunciação, evocando a aplicação entre língua, fala e sujeito, como possibilidade de constituição de um discurso sobre a enunciação. Para que essa consideração fique mais clara, tomemos as palavras da própria autora a seguir:

Forma de enunciação – uma modalidade enunciativa específica, reflexiva e opacificante, tendo a particularidade de comportar um discurso sobre a enunciação, sobre a língua, o sentido, a nomeação, a interlocução, ... - a modalidade autonímica, por meio da qual o dizer de um elemento X da cadeia se dobra em sua auto-representação, releva, duplamente, se se pode dizer, deste campo, forçosamente heterogêneo, em que se reencontram a língua e a fala/o discurso, o sujeito...<sup>14</sup>. (Tradução nossa. Grifos da autora.).

---

<sup>14</sup> Forme de l'énonciation – une modalité énonciative spécifique, réflexive et opacifiante, ayant la particularité de comporter un discours sur l'énonciation, sur la langue, le sens, la nomination, l'interlocution, ... – la modalité autonymique, par laquelle le dire d'un élément X de la chaîne se double de son auto-représentation, relève doublement, si l'on peut dire, de ce champ, foncièrement hétérogène, où se recontentrent la langue et la parole/le discours, le sujet... (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 47. Grifos da autora.).

No âmbito das considerações de Pêcheux (2006[1983]), parece-nos que esses aspectos serviram de base para fundamentar a concepção de que a condição possível de produção de *sentido*, talvez devêssemos marcar de *efeito de sentido*, mantêm íntima relação com a própria demanda incessante e provisória que a natureza contingencial da enunciação encerra. Isso exige levar em conta, portanto, a perspectiva da heterogeneidade radical na sua faceta dita fundante do discurso, já que entre sentido e não sentido há um bordo estruturalmente contraditório e inconsistente.

Ao tomar essa perspectiva como um princípio axiomático de sua teoria, Pêcheux (2006[1983]) passou a operar teórico-analiticamente com a questão de que o trabalho com o equívoco, sem ser possível sair jamais da condição equívoca do discurso, reclama uma ética daquele que se propõe a lidar com o lugar do equívoco. Para ele, essa ética permeia a responsabilidade de composição dos procedimentos de análise, os quais estão muito mais em função de um objeto particular que em virtude de um mero referendo de teoria.

Não à toa, Pêcheux (2006[1983]) abriu o texto *Discurso – estrutura ou acontecimento?*, lançando-nos pelos dois polos de postura do velho marxista: de um lado, a postura antiga de ser intocável e de outro a postura atual de encabeçar relações extraconjugais. Com isso, Pêcheux (2006[1983]) abriu horizontes para pensarmos que todo e qualquer trabalho com o equívoco imprime em nós a responsabilidade de jogar com a necessidade de contração de relações extraconjugais e com a contingência de que natureza e especificidade elas são.

É assim que gostaríamos de encerrar esta seção, tentando assumir em nosso percurso o fascínio pelo viés do materialismo do encontro, nos moldes do que mencionamos anteriormente pela via de Althusser (2005[1982]). Foi com base nessa vertente que apostamos na discussão dos binômios contingência-necessidade e discurso-enunciação: é preciso haver a “pega” para que algo pudesse se estabelecer. A natureza dessa discussão se mostra pertinente no âmbito deste trabalho, pois vamos considerar a instância discursiva da aula, como uma instância em que se constitui o des-encontro enunciativo entre professor e aluno(s). Há entre eles uma relação discursiva que faz constituir e/ou manifestar, por sua vez, uma relação discursiva com a Língua Portuguesa.

Passemos, a seguir, ao estatuto de língua e de sujeito que nos interessa neste trabalho.

## 2.2. Do estatuto de *língua* e de *sujeito*

Sob nosso viés teórico, percebemos a necessidade de empreendermos um deslocamento concernente à abordagem puramente empírica, se assim podemos nos expressar, acerca da relação entre sujeito e linguagem. A nosso ver, as noções de linguagem, de língua e de gramática podem ser entendidas em outros termos, como, por exemplo, o de que a castração é fundante do sujeito, de maneira a dimensionar a perspectiva de que a linguagem não é fundada/constituída pelo homem. A partir desse enfoque teórico, é possível destacar que a concepção da exterioridade e da anterioridade do sujeito à linguagem não pode ser sustentada nem por algumas abordagens da Linguística nem pela Psicanálise freudo-laciana. É que o construto *sujeito efeito de linguagem* dimensiona a perspectiva de que o sujeito está submetido às leis do significante, dada a sua constituição na e pela linguagem.

Desse modo, a linguagem, bem ao contrário da vertente de entendimento do trabalho, não é vista como resultado da produção do homem; nesse caso, poderíamos ressaltar que o sujeito é tomado como elemento constituído (emergente) e como elemento constitutivo (subjacente), respectivamente, na e pela linguagem, e não como elemento constituinte (fundador) da linguagem. Levar em conta essa última especificação, no que tange à relação entre linguagem e sujeito, permite-nos pensar em homens sem linguagem que, por meio do trabalho, determinariam as origens dela. A linguagem não é um instrumento inventado pelo homem, como asseverou Benveniste (2005[1958]). Consideremos, a seguir, as próprias palavras do autor:

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é outra ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e *a linguagem ensina a própria definição de homem*. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285. Grifos nossos.).

Em Saussure (2006[1916]), encontramos um dos aportes teóricos para sustentar a leitura que empreendemos, neste trabalho, sobre a relação entre sujeito e língua. De acordo com ele, “os indivíduos em larga medida, não têm consciência das leis da língua (...)” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 87); dessa forma, com base na comparação do jogo da língua com uma partida de xadrez, observamos que ele reitera a natureza obscura que perpassa a relação do sujeito com a língua. Eis, textualmente, as ponderações de Saussure (2006[1916], p.105): “ (...) Para que a partida de xadrez se parecesse em tudo com a língua, seria mister imaginar um jogador inconsciente ou falto de inteligência”. Isso porque não se nasce sujeito nem se aprende a ser sujeito, só o é na e pela linguagem, tendo em vista que “o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 2006[1916], p.130). Sob essa óptica, Lacan (1998[1953]), em seu elaborado viés saussuriano, destacou que “a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, 1998[1953], p. 498).

A noção de linguagem, consoante aos postulados saussurianos, naquilo que encontramos de versão no Curso de Linguística Geral – CLG –, demonstra a profunda interdependência conceitual com a própria concepção de língua, sem, contudo, se sobreporem. Com a finalidade de fundamentar uma teoria capaz de fornecer à Linguística um objeto de reflexão, no caso a língua, percebemos que o investimento de Saussure (2006[1916]) no construto teórico sobre a linguagem se mostrou bastante necessário; ainda que se constituísse, para ele, um desafio em virtude do modo obscuro como a linguagem se apresenta ao sujeito. Nessa medida, a linguagem se define pela natureza multiforme e heteróclita, segundo indicia suas possíveis vias de manifestação: som, ideia – imbricados, nessa manifestação, o fisiológico e o mental. Vejamos os apontamentos, por nós mobilizados do CLG, que ancoram as referidas observações, a saber:

(...) Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 17).

E, nesse mesmo ponto de teorização do CLG, observamos o questionamento acerca da definição de língua e, em seguida, a rica reflexão sobre a complexa relação entre linguagem e língua. Eis a citação:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) *A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.* Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 17. Grifos nossos.).

É possível especificar que o princípio essencial da língua, para Saussure (2006[1916]), prende-se ao fato de ela se estruturar como um sistema de signos linguísticos, cuja descrição é feita por meio das relações internas ao sistema. Ainda para Saussure (2006[1916]), cada signo do sistema depende dos outros signos linguísticos constantes da totalidade solidária. Assim, como essa totalidade solidária é fundamental e radical, na teoria saussuriana, o sistema de que ele trata é aberto em suas possibilidades, dadas as combinações dos elementos aportados no sistema.

Nessa óptica, podemos notar que a língua possui mecanismos de funcionamento de base que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento dos processos de cada código linguístico. E, neste ponto, a nosso ver, parece constituir o equívoco para o qual Saussure (2006[1916]) nos chama a atenção, qual seja: entender os princípios que orientam a perspectiva da nomenclatura e a da língua como compatíveis.

Tomando como ponto de referência a definição de Jean Dubois et al. sobre o verbete *nomenclatura*, podemos nos atentar para os seguintes apontamentos: 1) Enquanto a “nomenclatura é um conjunto de nomes que se dão de uma maneira sistemática aos objetos que dependem de uma dada atividade” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua é um sistema de signos linguísticos, o qual não se confunde com a noção de *conjunto*<sup>15</sup>. 2) Enquanto a “nomenclatura supõe a biunivocidade da relação

<sup>15</sup> Recorremos a essa analogia para enfatizar que a *língua*, nos termos saussurianos, não se constitui pelo somatório gradativo de *elementos*, mais precisamente de *signos linguísticos*. Assim, a natureza fundante da *língua* se ancora no *princípio de classificação* de signos linguísticos, *domínio do valor linguístico*, cujas características recaem sobre as seguintes variáveis: *negação*, *relação* e *oposição*. Sob o foco da primeira variável, observamos que os signos linguísticos só são passíveis de serem concebidos a partir da relação solidária que eles mantêm com os outros signos – eles são inextricáveis do próprio sistema; sob o prisma da segunda variável, percebemos que, em decorrência da impossibilidade de isolamento do signo linguístico do sistema e da concepção de que eles não possuem nenhuma propriedade intrínseca, o valor linguístico de determinado signo só se estabelece pela via opositiva firmada em face de outro valor linguístico – isto é, *um signo é o que o outro não é*; por fim, sob a perspectiva da terceira variável,

significante-significado: um único nome para cada coisa, uma única coisa para cada nome” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua permite a abordagem do signo linguístico como sendo produto do enlace accidental entre uma *imagem acústica* (significante) e uma *imagem conceitual* (significado). Assim, tendo em vista o princípio arbitrário do signo linguístico, como exemplifica Saussure (2006[1916]) a partir da palavra com que o francês designa o conceito “boi”, notamos que, na nomenclatura, não é possível haver deslizamentos. Eis, textualmente, o exemplo: “o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 82).

Dessa forma, para Saussure (2006[1916]), a língua não pode ter sua natureza e funcionamento reduzidos à compreensão dos pressupostos da nomenclatura; ao contrário, deve ter seus fundamentos determinados, de modo a instituir certas especificidades que indicassem a passagem de apreensão do empírico para o psíquico – isto é, da constituição de unidades discretas. Daí a formalização conceitual da noção de valor linguístico (teoria do valor), de princípio de arbitrariedade do signo linguístico, dentre outros postulados, que implicam as condições de riqueza do sistema linguístico a partir da propriedade natural da língua.

Trata-se, portanto, de um domínio de linguagem altamente complexo, pois, em virtude do processo de constituição de unidades discretas, o funcionamento da língua engendra uma hiância entre a coisa, as suas imagens psíquicas e as suas representações. Essa hiância se prende, de um lado, ao fato de a coisa não possuir nenhuma propriedade preexistente à linguagem, a ponto de motivar a constituição de suas imagens psíquicas e, de outro lado, ao fato de as representações produzidas em relação à coisa não a serem; isto é, não se trata da coisa que se apresenta no mundo e, sim, de representações construídas sobre ela. Há implicado, nessa hiância, o gesto de corte, estabelecido pelo funcionamento da língua, entre aquilo que, supostamente, está vinculado à dimensão empírica e aquilo que, presumivelmente, encontra especificação na dimensão psíquica.

Sob a perspectiva da concepção de língua proposta pela teoria saussuriana, entendemos que a estruturação de cada código linguístico resulta da descrição de um determinado estado de língua, apreendido pela redução do sistema linguístico aos seus dois eixos naturais, o sintagmático e o associativo. Nesse caso, a descrição desse estado

---

notamos que, no sistema linguístico, nenhum signo ocupa a posição de *signo fundador do sistema*, já que não há nada *a priori* ao momento de constituição das *unidades discretas*.

linguístico, sem prescindir dos princípios mais amplos de língua, demarca a constituição de gramáticas particulares para a composição de cada idioma linguístico. Ao que parece, essa composição se respalda no (re)corte linguístico de diferentes ocorrências linguísticas construídos por uma coletividade. São ocorrências que, segundo menção do CLG, integram a matéria da Linguística, naquilo que os variados registros (textos escritos) direcionam as condições de trabalho do linguista. Como podemos ler no CLG,

A Gramática estuda a língua como um sistema de meios de expressão; *quem diz gramatical diz sincrônico e significativo*, e como nenhum sistema está a cavaleiro de várias épocas ao mesmo tempo, não existe, para nós, “Gramática histórica”; aquilo a que se dá tal nome não é, na realidade, mais que a Linguística diacrônica. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 156. Grifos nossos.).

A noção de gramática, compreendida como efeito do (re)corte produzido sobre um âmbito mais geral de ocorrências linguísticas, permite abordar a relação contraditória entre a perspectiva da consistência do Todo e a da impotência do Todo, conforme a reflexão estabelecida por Jean-Claude Milner (1983) sobre a escrita do matema do impossível. Lançando mão do enfoque teórico proposto por Milner (1983), observamos que a operação de nomeação do Todo – isto é, a atribuição de existência a algo pela via de uma propriedade –, implica a produção de um limite construtível previsto pelo próprio ato de nomear.

Nessa medida, a construção de um possível conjunto, parametrizado por dada propriedade, institui-se, em concomitância, por elementos que (com)portam a propriedade e por elementos que não levam consigo a propriedade; esses últimos possuem uma função perturbadora sobre os primeiros, uma vez que eles expõem o princípio de formação do conjunto ao furo, trazendo à cena o resíduo produzido pela própria operação de (re)corte da propriedade fundadora do conjunto.

Neste ponto, cumpre ressaltar que Milner (1983) imprime certa radicalidade à concepção de limite construtível, de modo a conceder, em suas teorizações, a seguinte orientação para a dimensão do Todo: o Todo só é passível de ser construído a partir de um limite construtível. Isso porque a tendência de apagamento da esfera funcional do Real<sup>16</sup> (do limite) só pode ser vislumbrada pela canalhice e pela burrice, pois o Real se

---

<sup>16</sup> Fazemos menção à categoria lacaniana de *Real*. Em seu percurso de *teorização*, Lacan se pautou em algumas analogias para entender e explicar a natureza e o funcionamento da constituição psíquica do homem. Nesta seção, tomamos por base a analogia proveniente do *nó borromeano*, mais precisamente da nodulação borromeana dos

revela produzindo efeitos. Em outros termos, poderíamos ressaltar que a natureza do Real, qual seja: de não se deixar reconhecer de maneira unívoca, consoante a sua incidência na própria ordem do conjunto, rompe, no plano do Simbólico, com a consistência do Imaginário. A nosso ver, a radicalidade do pensamento de Milner (1983) quanto à escrita do matema do impossível recai, exatamente, na perspectiva de que o limite construtível sustenta o Todo ligado. Sendo assim, compreendemos que todo mo(vi)mento de constituição de certo fato necessita de um gesto de (re)corte, do qual decorre a produção de resíduos. Eis os apontamentos teóricos do próprio Milner (1983) sobre a escrita do matema do impossível:

$$\begin{array}{ll} \forall x. \phi x & \exists x. \bar{\phi} x \\ \bar{\forall} x. \phi x & \bar{\exists} x. \bar{\phi} x \end{array}$$

A primeira linha coloca que uma propriedade  $\phi$  só pode fundar um Todo ligado –  $\forall x. \phi x$  – por um limite construtível: uma existência que se excetua de  $\phi$  ( $\exists x. \bar{\phi} x$ ). A segunda linha coloca que, na ausência de limite ( $\bar{\exists} x. \bar{\phi} x$ ), não há Todo, ou que o Todo não consiste, ou que o Laço, a notação  $\forall x$  daqui por diante só é lícita dotada de uma barra de negação:  $\bar{\forall} x. \phi x$ . Assim, o Laço (assim como as propriedades, como os Todos) escreve-se na primeira linha, mas não é verdade que a segunda baste por si só para notar o impossível: ela só consegue isso emparelhada à primeira, que ela supõe para desfazê-la. Só da primeira ela tira o  $\forall x$  que ela tem por efeito barrar. (MILNER, 1983, p. 105).

Em nosso trabalho, essa articulação entre Todo ligado e limite construtível é bastante significativa para pensarmos a questão do princípio de elaboração de gramáticas de línguas, mais notadamente da Língua Portuguesa, sobretudo a implicação disso para o ensino de Língua Portuguesa. Essa articulação mostra-se relevante, também, para pensarmos no efeito que esse limite construtível implica para a questão da gramática normativa. Por ela apresentar algumas ocorrências linguísticas, na busca por ilustrar certas regras gramaticais, constituiu-se o sentido de que as suas regras eram inconsistentes e, a poder dessa inconsistência, não seria preciso ensiná-la no âmbito das aulas de Língua Portuguesa.

A gramática é, tradicionalmente, concebida pelos próprios falantes como uma “representação consensual” de língua; inclusive, como uma modalidade de

---

registros Real, Simbólico e Imaginário – RSI. De modo articulado, esses registros só funcionam em interação uns com os outros; assim, Lacan destacou que se tratava de um funcionamento em que um registro (ou anel) só se mantém a partir dos demais registros e que, ao soltar um dos três, os outros também se desfazem.

formulação – no sentido de dar forma e de criar modelo – exclusiva para as práticas discursivas, pois, em suas regras normativas, estaria a previsibilidade das diversas possibilidades de uso. Ou seja: há quem faça alusão à gramática como um conjunto de regras comuns a todos os que falam a língua pretensamente representada por ela. Uma representação que, de nossa vertente teórica, confere à gramática um caráter de língua nacional, designando-lhe a suposta propriedade de fazer Um em termos de uso linguístico.

Contudo, notamos que a natureza fundante das gramáticas se embasa na representação do uso linguístico proveniente de obras de escritores ditos clássicos e de documentos de dada nação. Trata-se, portanto, de uma representação de língua muito parcial dentre as variadas possibilidades de uso linguístico, o que nos leva a interrogarmo-nos sobre os efeitos produzidos por aquilo que excede essa representação – aquilo que figura como *resíduo*. Ou, nos termos de Milner (1987), questionarmo-nos sobre as implicações do binômio *ser-falante* (*parlêtre*<sup>17</sup>, *falasser*) para a Linguística e para a gramática – trata-se de sustentar a questão de se conceber o falante como *critério de língua*.

A concepção de sujeito, para Milner (1987), está intimamente relacionada com a noção de *parlêtre* proposta por Lacan (1974-1975). No caso de Milner (1987), percebemos que a sua teorização sobre a relação entre falante e língua – imbricados radicalmente a dimensão do desejo – leva às últimas consequências o estatuto de fala. Uma radicalização sobre o fato de que só se pode nomear ser falante porque existe a manifestação de alíngua (ponto em que emerge a demanda de equivocidade inscrita no Real, elemento que se mostra irreduzível à língua). Mais: a partir da cadeia de língua, alíngua se apresenta ao falante como ponto de desestabilização da ordem dessa cadeia; ponto em que há a presentificação de “Um a menos” e/ou “Um a mais” (MILNER, 1987, p. 32).

De modo magistral, Milner (1987), com base nos postulados lacanianos, provoca-nos com a ideia de que a linguagem seria a instância da impossibilidade da

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma concepção formalizada por Jacques Lacan, em 1974-1975, com o intuito de propor o deslocamento conceitual sobre a noção de *sujeito* para a noção de ser falante – *parlant*, ser de letra – *par l'être/lettre*. Desse modo, a ideia do *parlêtre* se refere ao ser que, a partir da fala, faz *corpo* no qual a instância do *sexual* acontece. Isto é, dada a indissociabilidade entre *fala* e *corpo*, a produção discursiva do *parlêtre* seria resultado de um (re)arranjo da *linguagem* com o *gozo*. Neste trabalho, essa concepção mostrar-se-à bastante produtiva, uma vez que a alusão ao termo *falante de determinada língua* não se embasa na perspectiva de *falante cognoscente, consciente*, como corroboram certos vieses teóricos inscritos no âmbito da Linguística.

relação sexual<sup>18</sup> (relação de encaixe) entre os falantes. E consiste, nessa impossibilidade, para ele, a própria razão de existência da linguagem, qual seja: como lugar de impossível, demandando o investimento subjetivo.

Dessa forma, em consonância com o referido autor, é possível ressaltar que a imagem de língua construída por muitos estudiosos da linguagem, a partir da elaboração de gramáticas, resulta do próprio amor à língua, visto que a concebem com base em falantes constituídos independentes de qualquer processo de castração simbólica.

Esse é um ponto teórico fundamental no trabalho de questionamento de Milner (1987), pois ele refuta consideravelmente a natureza transparente da linguagem e a relação de autonomia entre sujeito e linguagem. Por isso, ele percorreu teoricamente as elaborações de autores da Linguística, problematizando certos fundamentos teórico-analíticos, com vistas a sustentar sua concepção de que a produção da língua só se dá pela via de alíngua; dito de outro modo, a alíngua suporta a língua. Nesta pesquisa, compreendemos que a articulação do próprio Milner (1983) sobre as noções de Todo ligado e limite construtível, a qual já destacamos, consoa, a nosso ver, com a relação entre língua e alíngua.

Nessa medida, a fundação de um Todo ligado só é passível de ser estabelecida se tão somente for levado em consideração a dimensão do limite construtível. Por assim dizer, essa articulação, vislumbrada no caso da língua, pode ser apreendida, segundo Milner (1987), pela perspectiva de que a demanda de univocidade endereçada à língua se ancora, por sua vez, na demanda de equivocidade atribuída à alíngua. Vejamos os dizeres de Milner (1987, p. 64-5):

Tomemos uma seqüência de línguas: basta que um sujeito de desejo aí faça signo em um ponto, para que, ao mesmo tempo, tudo bascule: a possibilidade de cálculo sintático cessa, a representação gramatical cede e os elementos articulados viram significantes. Este processo que, como J.-A. Miller, revelando um termo de Lacan, eu chamarei de subjetivação, pode operar em todo lugar: basta uma cadeia e um ponto que nele se distinga. O sujeito, neste sentido, tem a liberdade da indiferença e todos os lugares podem ser habitados por seu desejo. Suponhamos a língua, como rede de impossível e como objeto de um saber, submetida ao processo, logo à função de excesso – que é a alíngua – se desenha: é o conjunto de todas as cadeias possíveis, aquelas que a ciência representa – etimologia, paradigmas diversos, derivações transformações, etc; e aquelas que ele recusa: homofonias,

<sup>18</sup> O estatuto psicanalítico do *sexual* parece-nos de grande relevância para este trabalho pelo fato de entendermos, ainda de modo embrionário, que a natureza opaca da linguagem, como suporte de *desejo*, mediando a relação entre falantes, pode provocar, na cadeia de língua, o desligamento de *significante* a partir do momento de sua assunção pela *letra*. E, ao que parece, consiste ali a (im)possibilidade de manifestação de *alíngua*.

homossemias, palíndromo, anagramas, tropos e todas as figuras imagináveis da associação. Alíngua é, pois, uma multidão de arborescência pululante, onde o sujeito enlaça seu desejo, qualquer nó podendo ser eleito por ele para fazer signo.

Em Milner (1987), percebemos que a noção de *língua* se ancora na imagem construída a partir da função de excesso apreendida de *alíngua*. Uma imagem que, consoante à prevalência do Imaginário, pauta-se fortemente na questão da “representação das cadeias de associação” (MILNER, 1987, p. 65). E, conforme Christine Revuz (1998), essa representação expõe o falante à confrontação “com uma lei social que os supera. Sem essa referência a um código social no qual cada um joga sem poder legislar, não haveria tomada de palavra possível para quem quer que fosse” (REVUZ, 1998, p. 219).

Em vista disso, observamos, portanto, que o estatuto de sujeito, em questão, neste trabalho, prende-se à dimensão da falha, do escape e do tropeço, conforme a perturbação provocada pelo retorno do desejo proibido. Isso porque o enfoque do recalçamento desse desejo, nos moldes do que entende a Psicanálise de base freudolacaniana, produz uma profunda desestabilização da concepção de língua como ferramenta transparente de decifração. Ao contrário, a perspectiva teórica de língua, em conformidade com esse deslocamento de foco, reveste-se do pressuposto de que a relação do sujeito com a língua é marcada pela opacidade advinda radicalmente do campo do *Outro* – rede de significantes.

Nessa medida, o ponto de vista assumido, neste trabalho, sobre a concepção de sujeito nos permite destacar que, pelo fato de essa língua se encontrar alhures – ou seja, fora do domínio consciente e autônomo – algo da relação do sujeito com a linguagem, no movimento de decifração, é cifrado. Nesse caso, tendo em vista a tensão contraditória entre decifrar/cifrar constitutiva à relação sujeito e língua, percebemos que as suposições da literalidade, da referencialidade e da performatividade são profundamente questionadas. São suposições que apontam para a perspectiva logocêntrica de que, em se tratando de língua em uso, haveria uma univocidade, sustentando as possíveis garantias das práticas discursivas.

Essa relação entre sujeito e língua é complexa pelo fato de essa língua dimensionar uma natureza significante ao sujeito. Longe de ser unívoca, a relação entre sujeito e língua é equívoca. Como vimos a partir de Saussure (2006[1916]), o signo linguístico é composto do enlace acidental entre um significado e um significante. A partir das teorizações de Lacan ([1953]1998), essa natureza significante é acentuada, de

maneira que o significante passou a ter uma primazia em relação ao significado. Em 1953, Lacan salientou a dimensão do funcionamento significante para o estudo dos mecanismos de funcionamento do inconsciente, pois, se por um lado, o significante só pode “operar por estar presente no sujeito” (LACAN, [1953]1998, p. 508) – *operação de recalque* –, por outro, a linguagem é condição do inconsciente. Em Joel Dor (1996, p. 267), é possível perceber essa vertente de concepção lacaniana sobre a relação entre *linguagem e inconsciente*, a saber:

Inconsciente e linguagem tornam-se solidariamente articulados, de tal modo que, se o inconsciente é uma “diz-mansão” que se institui no terreno do significante recalçado, a linguagem não pode deixar de aparecer como a condição mesma do inconsciente.

Por operar no sujeito, o significante faz instituir e constituir neste a afânise. Trata-se do ponto em que se estabelece o desvanecimento, a eclipse do sujeito, tendo em vista a identificação a um significante, que está alhures. Assim, a manifestação de um ponto de afânise aponta para a clivagem do sujeito, já que o sujeito não é todo, não é indivisível. O sujeito se constitui em um ponto e se desvanece em outro ponto, dado o seu submetimento às leis do significante. O sujeito sofre os efeitos da castração. Consideremos, a seguir, as palavras de Salvain (1996, p. 10), as quais fundamentam os referidos apontamentos sobre a afânise:

Em outras palavras, desde que o sujeito é identificado a um significante, ele desaparece alhures no inconsciente, sua alienação consiste nessa divisão em que é posta em jogo sua perda e em que ele só aparece de um lado para se apagar do outro.

Assim, com base nas possíveis decorrências advindas desse estatuto de sujeito, notamos o papel produtivo e, sobretudo, relevante da falha como constitutiva ao sujeito de determinada língua; aliás, falha que desempenha uma importância fundante na constituição do domínio da equivocidade e que fomenta a manifestação de fatos discursivos especificados a partir de rupturas na cadeia significante de língua. E é exatamente nessa direção que estamos compreendendo a noção de subjetividade. Uma noção que abre a possibilidade de pensarmos na interdependência da relação interior/exterior que existe entre *falasser* e Simbólico. Para retomarmos Pêcheux (2006[1983]), poderíamos dizer que essa falha abre a produção discursiva a outros sentidos e a não sentidos, dado o efeito de pontos de deriva dos dizeres.

A partir da noção de “extimidade”, uma “exterioridade íntima”, Lacan (1959-60) postulou que o sujeito é constituído por algo que se configura como mais íntimo, ou seja, mais singular, contudo se configura como algo que está fora, no exterior. Trata-se de um ponto de real em que o sujeito recebe de alhures o efeito de sua extimidade intrínseca. O sujeito recebe de *das Ding* o mais primitivo dos êxtimos, que implicará, conforme ressaltou Lacan (1959-60), as relações do sujeito no seu mundo de desejos. *Das Ding* dimensiona um exterior íntimo, ou seja, o êxtimo do sujeito. Vejamos as palavras de Lacan (1959-60, p. 92.):

(...) *das Ding* no centro, e em volta o mundo subjetivo do inconsciente organizado em relações significantes, para vocês verem a dificuldade de sua representação topológica. Pois esse *das Ding* está justamente no centro, no sentido de estar excluído. Quer dizer que, na realidade, ele deve ser estabelecido como exterior, esse *das Ding*, esse Outro pré-histórico impossível de esquecer, do qual Freud afirma a necessidade da posição primeira sob a forma de alguma coisa que é *entfremdet*, alheia a mim, embora esteja no âmago desse eu, alguma coisa que, no nível do inconsciente, só uma representação representa.

Sob esse horizonte teórico, percebemos que a dimensão da falha não seria algo a ser superado pelo sujeito a partir de sua autonomia referente ao Simbólico. Entretanto, do ponto de vista do Imaginário – naquilo que permite, por sua vez, a faceta da subjetividade – a relação do sujeito com essa falha é, imaginariamente, da ordem do manipulável, do sobrepujável.

A partir do entendimento de que a relação entre *sujeito* e *língua* revela grande adensamento com essa *falha*, é possível ressaltar que a presentificação de diferentes fatos discursivos no fio do dizer, dado o modo de abordá-los pela via da prevalência de um dos três registros da nodulação borromeana – R.S.I. –, deixa flagrar a complexidade do entrelaçamento da dimensão da língua que (com)porta intimamente o desejo e a complexidade da língua que presumivelmente oferece meios de expressão do desejo.

Em vista do exposto, destacamos que nossa filiação a esses pressupostos se abre em duas questões, no mínimo. A primeira diz respeito à perspectiva de que o registro do Imaginário, sem extirparmos os outros, é claro, permite-nos pensar no jogo complexo de representações que toda produção discursiva aciona em termos discursivos. A segunda se refere à concepção de que, nesse jogo complexo de

representações, há a intervenção dos efeitos do inconsciente. Talvez devêssemos dizer nestes termos: a condição desse jogo é justamente o inconsciente.

É preciso destacar que o estatuto de sujeito em operação, neste trabalho, abre horizontes para pensarmos no jogo de interlocução que se constitui em sala de aula. Afinal, em uma prevalência de Imaginário, o jogo complexo de representações ancora a produção de certa consistência para o próprio sujeito, para o outro e para suas respectivas produções discursivas. Além disso, estamos considerando bastante, neste trabalho, a concepção de que cada sujeito metaforiza singularmente uma posição na língua e é, a partir dessa metaforização, que sua encenação no mundo pode se desenrolar ou não, pode ser narrativizada.

Até este ponto, parece-nos que essas considerações encerram certa similitude com o entendimento proposto por outros campos do conhecimento, resguardando, é claro, algumas especificidades de exposição terminológica. Entretanto, o convite à Psicanálise freudo-lacaniana reclama o delineamento de uma particularidade de abordagem, pois o inconsciente, isto é, o discurso do Outro, descortina, à revelia do sujeito, efeitos do saber (in)sabido que se inscreve na e pela linguagem. Nessa particularidade de abordagem, repousa um princípio axiomático do campo da Psicanálise freudo-lacaniana, qual seja: o sujeito é *efeito de linguagem*. É preciso ressaltar que a Psicanálise freudo-lacaniana não é o único campo conceitual a dimensionar esse princípio. A própria Análise de Discurso de base peuchetiana e a própria Linguística da Enunciação de base benvenistiana encontraram horizontes teóricos para concernir a esse princípio, resguardadas as devidas especificidades de interesse.

Em outros termos, poderíamos dizer que esse princípio dimensiona a perspectiva de que o sujeito é fortemente excedido pelo *enunciável*, uma vez que ele não detém o controle, por um lado, da própria manifestação do saber (in)sabido e, por outro, do próprio modo de incidência de seu dizer no outro – o qual, por seu turno, também está estruturalmente condicionado à mesma condição. E é exatamente essa condição que faz com que o jogo de representações referido, anteriormente, torne-se incessantemente complexo e adensado, dada a própria natureza do Simbólico em ser *opaca e inconsistente*.

Neste ponto, para dizermos do foco deste trabalho, é preciso destacar que esse descortinar do inconsciente coloca em perspectiva a dimensão transferencial que intervém no jogo de interlocução entre professor e aluno(s) na instância discursiva da

aula. É que esse jogo, por fazer trabalhar a elaboração de um saber, implica a (re)atualização do discurso do Outro, como efeito. Portanto, implica a (re)atualização de um saber (in)sabido, que se presentifica como enigma. Não se sabe o saber a ser trabalhado, entretanto, como enigma, ele segue operando efeitos. E, quando se trata de pensar nas relações discursivas entre professor e aluno(s), essa dimensão transferencial produz o efeito de transformar a relação em presença dos dois. O discurso do Outro, ao ser (re)atualizado como efeito, como campo que fornece ao sujeito a dimensão significante, produz uma mudança na relação dos dois. Trata-se da transferência, como asseverou Lacan (1953-54). Vejamos as palavras de Lacan (1953-54, p. 149):

Na sua essência, a transferência eficaz de que se trata é simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença.

Lacan, em 1960 e 1961, vale-se da metáfora do amor para dimensionar a manifestação da transferência na experiência analítica. É que essa metáfora abriu horizontes para se pensar em duas funções: daquele que ama, portanto, o amante, e daquele que é amado, portanto, o que é alçado a objeto amado. Por assim dizer, a função do primeiro é ser sujeito do desejo, já que ele passa a desejar algo que lhe falta, está suposto no outro o encontro daquilo que falta; a função do segundo é ser o objeto almejado pelo desejo do amante. E essa metáfora mostra o desencaixe entre o amante e o amado, já que nem um nem outro não sabe, respectivamente, o que lhe falta e o que tem. Lacan (1960-61) encontra caminhos para enfatizar a relação de hiância entre: desejo e objeto. Há uma não conjunção entre eles, cuja relação possível se inscreve pelo efeito de significação que é o amor.

Para tecer a sua argumentação, Lacan (1960-61) recorre ao *Banquete*, de Platão, para mostrar o desencaixe entre Sócrates, o objeto amado, e Alcebiades, o amante. Alcebiades declara o seu amor a Sócrates, quando do proferimento dos discursos sobre o amor, destacando que Sócrates teria o objeto precioso, o *Agalma*. Assim, Sócrates, na visão de Alcebiades, seria o portador do objeto de seu desejo. Diante desse amor declarado, Sócrates produz uma recusa do amor que Alcebiades lhe endereça e da posição de objeto que é amado. Da posição de Sócrates, a declaração de amor de Alcebiades seria endereçada, na verdade, a Agaton, já que Sócrates diz não ter

o *Agalma*. E, assim, Sócrates recusa a posição de amado e prefere a posição de amante, consumando a não conjugação entre o desejo de Alcebiades e a sua posição de objeto. Há, da posição de Alcebiades, um suposto saber de Sócrates em relação ao *Agalma*. Lacan (1960-61) ressaltou que a única maneira de o desejo se manifestar é na falta, e que a condição para o amor é o sujeito perceber a sua natureza faltosa. Há um não saber entre Sócrates e Alcebiades, assegurando a dimensão do engano no saber, que o inconsciente faz trabalhar no sujeito.

Quando do momento de (se) enunciar, de (se) endereçar, interlocutivamente, ao outro, o sujeito enfrenta o (in)tenso desdobrar-se das malhas do Simbólico, ainda que uma ancoragem no registro do Imaginário assegure ilusoriamente um “domínio” e “controle” dessas malhas; ou melhor, é nesse processo de tensão que se aposta na (im)possibilidade de manifestação efêmera e (ir)representável do sujeito. É nessa *urdidura* que as facetas do sujeito podem ganhar formas mais evidentes ou não.

Na esteira de Tavares (2011) e de outros teóricos, a perspectiva de (se) enunciar do sujeito é enfocada a partir da instância imaginária do *eu*, dadas as duas operações que dimensionam a constituição subjetiva do homem. Trata-se da alienação e da separação, as quais balizam a relação do sujeito com o *Outro* e *outro*; elas regem *ad infinitum* o processo de identificação do sujeito. Eis, textualmente, as palavras da referida autora sobre as quais repousam as referidas observações, a saber:

As sucessivas operações de alienação e de separação encontram-se na base das identificações sucessivas que empreendemos no decorrer da vida. Afinal, na identificação, observa-se uma colagem à imagem e aos traços do objeto ao qual nos identificamos. Porém, uma vez que na colagem sempre pode ocorrer a fratura, mediante a instauração de algo que venha questionar a ilusória completude que se desfruta na alienação, ocorre a separação, o que permite a identificação a outros traços. (TAVARES, 2011, p. 169).

Na Psicanálise de base freudo-lacanianiana, o grande outro (O) serviu de base para se marcar a questão da anterioridade ao sujeito, cuja instância de mediação é a linguagem. Encontramos, no pequeno *Glossário* de Charles Melman (2003), a concepção de que a linguagem é tomada como o lugar, por excelência, de figuração desse outro; para ele, é um lugar “situado para além de qualquer pessoa e onde se situa o que é anterior ao sujeito e que, entretanto, o determina” (MELMAN, 2003, p. 207). Em vista disso, o pequeno outro (o) estaria para a ordem do outro semelhante – “do parceiro”, nas palavras de Melman (2003).

Nos termos de Pêcheux (2006[1983]), sem perder de vista os fundamentos da Psicanálise freudo-lacaniana, o processo de identificação do sujeito está em função exatamente das filiações históricas que o constituem. Trata-se de filiações que vão se (re)atualizando, tendo em vista a possibilidade dos efeitos da contingência do Real. A condição dessa (re)atualização está vinculada ao próprio acontecimento discursivo, já que ele comporta a abertura ao outro. Portanto, a dimensão do acontecimento põe em pauta a relação entre os saberes historicizados, conforme já mencionamos neste trabalho, assegurando a possibilidade de estruturação das filiações históricas e das relações sociais. Vejamos as palavras do próprio autor:

E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse *outro* próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2006[1983], p. 54. Grifos do autor.).

Interessa-nos pensar o processo de identificação do sujeito nos termos da articulação proposta por Pêcheux (2006[1983]) com o campo da Psicanálise freudo-lacaniana. Longe de uma teoria sobre o sujeito empírico, a articulação teórica de Pêcheux (2006[1983]) enfatiza que o sujeito só se constitui na e pela linguagem, segundo vimos considerando neste texto. Portanto, já buscando relacionar com o foco deste trabalho, essa articulação mostra-se relevante, pois não vamos considerar os papéis de professor e de aluno, na instância discursiva da aula, meramente como categoria social. Ao contrário, vamos partir da concepção de que são sujeitos efeitos de linguagem. Assim, para além dos papéis idealizados, portanto, incipientes, e a eles projetados, professor e aluno imprimem suas marcas subjetivas ao objeto alvo de ensino e de aprendizagem, no caso a Língua Portuguesa. Sobretudo, também estamos interessados no modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o papel que as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa exercem na circunscrição imaginária desse ensino.

Estamos entendendo que o processo de identificação do sujeito opera efeitos, por exemplo, no mo(vi)mento de transmissibilidade de saberes e no modo como se constitui a relação discursiva entre professor e Língua Portuguesa, tendo em vista o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) no espaço de sala de aula. Portanto, no modo

como os saberes são alçados a objeto de interlocução, pressupondo que uma enunciação seja produzida. Trata-se de pensar, acima de tudo, na forma de diálogo entre professor e aluno(s), em que a transmissibilidade não se reduziria a transmitir mensagens. Assim, a relação discursiva entre eles não estaria em função meramente de uma “troca de informação”.

Com base nas teorizações de Benveniste (1958 e 1970), vamos enfocar a relação discursiva entre professor e aluno(s) para além de um aspecto pragmático, para além da instância discursiva da aula. Está, na base das teorizações de Benveniste, a concepção de que a linguagem é requisito e meio para o homem se constituir como sujeito. A linguagem não é fruto do trabalho do homem, como um instrumento construído por ele, como já ressaltamos nesta seção. Muito pelo contrário, a linguagem antecede ao homem, e ela é condição para a sua existência, cujo princípio é estar na relação com o outro. Nessa medida, para Benveniste (2006[1958]), a linguagem tem como fundamento um caráter intersubjetivo por natureza, pois são homens falando com outros homens que encontramos no mundo. Não se trata de uma intersubjetividade que produziria uma complementaridade. A enunciação, em Benveniste (2006[1970]), põe em relação a experiência de linguagem, como atividade de subjetivação, já que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006[1958], p. 222. Grifos do autor.).

Por fim, é necessário ponderar que a relação discursiva entre professor e aluno(s), concebida a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste, reclama pensar em uma noção de *desencaixe constitutivo* em que a intersubjetividade na linguagem intervém, conforme iremos destacar mais adiante. Essa noção de *desencaixe constitutivo* está vinculada ao duplo funcionamento da linguagem. Ela está vinculada, sobretudo, ao pressuposto de que o sujeito é efeito de linguagem. Assim, o processo de interlocução entre professor e aluno(s) dá o testemunho do *desencaixe constitutivo*, abrindo as enunciações faladas entre eles a pontos de deriva. Estamos ressaltando que não há garantias dos efeitos que a enunciação falada de um exerce sobre o outro, e vice-versa. O estatuto de linguagem em foco neste trabalho é aquele que põe em questão o caráter de que a linguagem tem por função primeira informar, comunicar. Consideremos, a seguir, alguns apontamentos sobre o modelo de Análise do Discurso (DA) anglo-saxônico, por meio do qual propuseram a estrutura IRF (“Initiation-Response-Follow-up”) para pensar e analisar as relações discursivas em sala de aula. No âmbito desse modelo, o estatuto de linguagem em foco é aquele que assegura a perspectiva de que a

linguagem serve para informar e comunicar. Em seguida, apresentaremos algumas reflexões em torno das teorizações de Benveniste, buscando pensar de que modo o duplo funcionamento da linguagem fundamenta a possibilidade do jogo de interlocução entre os “parceiros da enunciação”, para usarmos os termos do próprio Benveniste (2006[1970]). As relações discursivas, portanto, deverão ser pensadas em outros termos, tendo por base exatamente a noção de desençaixe constitutivo a ser referida.

### 2.3. Da estrutura IRF<sup>19</sup> ao jogo de interlocução

As relações discursivas entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula receberam atenção analítica de diferentes teóricos. Essa diferença de abordagens possibilitou que a estruturação das relações discursivas fosse caracterizada de variadas maneiras. É o caso, por exemplo, da estruturação delineada por Sinclair e Coulthard (1975) a partir da análise linguística do discurso da aula. Considerando a função dos enunciados no discurso da aula, esses teóricos propuseram um modelo que evidenciaria cinco níveis estruturais e hierárquicos para as relações discursivas no espaço de sala de aula. O primeiro nível, tomado como unidade superior, seria a aula (“lesson”). O segundo nível seria a transação (“transactions”), isto é, o “fluxo de informações”, para usarmos termos constantes do modelo em questão, que compõe a aula. O terceiro nível seria as trocas (“exchanges”), sejam elas trocas de transição (para marcar movimentos de enquadramento ou mudança de foco da aula), sejam trocas de ensino (para marcar a natureza prospectiva e reflexiva da aula). O quarto nível seria os movimentos (“moves”), que asseguram a possibilidade mínima de contribuição entre professor e aluno(s); por excelência, os movimentos ancoram o aspecto dialógico da aula, pois professor e aluno(s) co-participam da “troca de informações”, por meio da atribuição da palavra. O quinto nível, considerado a unidade mínima nessa estruturação, seria os atos

<sup>19</sup> Nesta seção, apresentaremos um breve recorte em relação às teorizações de Sinclair e Coulthard (1975) e de Mehan (1979) para pensar na estrutura IRF. Na literatura que se produziu sobre a “estruturação do discurso da aula”, esses teóricos figuram como uma referência importante, já que a estruturação proposta por eles foi tomada como uma matriz por muitos pesquisadores. É o caso de Sousa (2007), pesquisadora portuguesa, que partiu dessa estruturação para analisar a estruturação do discurso da aula de Língua Portuguesa. O contato com os referidos trabalhos se estabeleceu, em Portugal, dada a interlocução com os Professores Doutores Luís Felipe Barbeiro e Susana Nunes, em 2013, quando da realização do doutorado sanduíche no exterior. Outros pesquisadores, como a Cazden (1988), também analisaram o discurso de sala de aula em uma abordagem que busca ampliar os horizontes da estrutura IRF. No caso do trabalho de Cazden (1988), a questão está relacionada com a estruturação do discurso do professor e de que modo essa estruturação pode afetar a aprendizagem dos alunos. Para outras informações, ver: CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. N H: Heinemann Portsmouth, 1988. Resguardando a pertinência desses trabalhos, é preciso enfatizar que nos afastaremos dessa tendência de discurso, pois o tomam como uma categoria ampla e homogênea. A perspectiva discursivo-enunciativa abre o conceito de discurso à heterogeneidade, de tal maneira que a sua natureza de estrutura e de acontecimento permite dimensionar certos dizeres da sala de aula.

(“act”). Os atos são definidos, por Sinclair e Coulthard (1975), a partir da natureza funcional que eles comportam e menos pela natureza formal de seus enunciados. Interessa a eles, portanto, enfocá-los com base nos propósitos comunicativos da relação discursiva e nos efeitos que eles podem provocar na ação dos interlocutores.

É preciso ressaltar, neste ponto, que, no âmbito desse modelo, o estatuto de sujeito em operação é aquele que aposta na perspectiva de que o sujeito é dotado de intenção, que se serviria da linguagem para informar e para comunicar. Trata-se de um modo de conceber as relações discursivas entre professor e aluno(s) que não nos interessa em termos de filiação teórica. Interessa-nos, a partir desse modelo, mostrar a existência de uma literatura especializada que já tematizou as relações discursivas entre professor e aluno(s). E essa literatura possui uma repercussão relevante, quando se trata de pensar em trabalhos voltados para o espaço de sala de aula. Além disso, de acordo com a perspectiva desse modelo, discurso é tomado como todo e homogêneo, como uma categoria ampla, já que professor e aluno(s) são concebidos pelas funções sociais que desempenhariam no espaço de sala de aula. Assim, no âmbito desse modelo, a instância discursiva da aula é passível de ser estratificada, de maneira a não evidenciar o aspecto complexo dessa instância.

Esses cinco níveis possuiriam a propriedade de integração entre si, conforme ressaltaram os referidos teóricos. Assim, em uma escala decrescente, a aula seria composta de unidades de transação, a transação receberia correspondência nas unidades de troca, as trocas integrar-se-iam às unidades de movimentos, os movimentos, por sua vez, integrar-se-iam às unidades de atos. Sob essa condição, tendo por base os discursos da aula analisados, esses teóricos postularam que as trocas de ensino entre professor e aluno estariam orientadas por uma suposta estrutura básica, a saber: Iniciação-Resposta-Sequência (“Initiation-Response-Follow-up”). Sinclair e Coulthard (1975) perceberam que o professor realizaria um movimento de iniciação (I), isto é, uma troca, por meio de perguntas endereçadas à sala ou a um aluno em específico, que produziria um movimento de resposta (R) em relação à pergunta dirigida. Diante da resposta da turma ou da resposta do aluno, por sua vez, o professor produziria uma avaliação (E) ou segue (F) a resposta, a partir de outro movimento.

Essa estrutura básica permitiu a esses teóricos, e a tantos outros, fundamentar a perspectiva de que, nas “trocas de informação” na instância discursiva da aula, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno haveria um padrão temático em suas locuções. Quase sempre a tendência do professor, segundo demonstraram

Sinclair e Coulthard (1975), não seria conhecer o padrão temático dos alunos, no sentido de querer saber a resposta deles. Ao contrário, interessaria ao professor saber se o aluno conhecia a resposta. Essa estrutura também permitiu mostrar que, nas relações discursivas em aula, haveria uma distribuição assimétrica de papéis e funções entre professor e aluno. O professor acabaria tendo o papel majoritário de produzir os movimentos de iniciação, pois, em última instância, haveria um “conhecimento escolar”, para usarmos os termos constantes desse modelo, a ser explorado e transmitido pedagogicamente por ele. Na esteira de Sinclair et al., Sousa (2007) destacou que a assimetria de papéis e funções entre professor e aluno conferiria àquele um poder de direcionar e de regular as relações discursivas. Nos termos usados por Sousa (2007), trata-se de um poder discricionário, que poderia afetar a possibilidade de início, de impedimento, de fim dos turnos de locução entre os envolvidos na instância discursiva da aula.

Sem perder de vista os trabalhos de Sinclair e Coulthard (1975), Mehan (1979) ressaltou que o tópico influencia a estruturação das relações discursivas na instância discursiva da aula. Portanto, o modo como o “conhecimento” seria tematizado, isto é, como seria alçado a objeto de discurso na instância discursiva da aula, comporia o discurso da aula e operaria efeitos para a condição de ensino e de aprendizagem em si. Por meio da noção de “sequência alargada” (“extended sequence”), esse teórico propôs que, quando a resposta solicitada por meio de um movimento de iniciação não se efetivasse, ocorreriam outros movimentos de iniciação, cuja finalidade seria extrair a resposta esperada. Esses movimentos constituiriam a suposta “sequência alargada”.

De acordo com Mehan (1979), a possibilidade de ocorrência da “sequência alargada” estaria diretamente ligada ao “fluxo de informações”, isto é, às transações, da aula. Dessa maneira, para ele, a fase instrucional da aula, até mesmo pela sua natureza de “trocas de informação”, favoreceria a emergência dessas sequências. Nessa fase, predominariam os movimentos de solicitação, que seriam regidos e estruturados em torno de um tópico, segundo Mehan (1979). A estrutura “Initiation-Response-Follow-up” é tomada, por esse teórico, como ponto de partida para destacar e enfatizar que o movimento de avaliação do professor mostrar-se-ia relevante e eficaz para os outros movimentos das “trocas de informação”. Ele observou que o professor não apenas acompanharia o movimento de resposta do aluno, mas também seria levado a produzir um julgamento sobre esse movimento. Priorizando as sequências discursivas de solicitação, portanto, Mehan (1979) atribuiu ao terceiro lugar daquela estrutura o ato de

avaliação. Considerando que essa estrutura estaria composta de uma sequência discursiva mais ampla, a avaliação do professor (re)alimentaria os turnos de locução entre professor e aluno(s), além de ser indício para o(s) aluno(s) certificar a pertinência ou não de sua “informação”, para usarmos os termos do modelo teórico em questão.

Sousa (2007) evidenciou que o princípio de reflexividade fundamentaria tanto essa estrutura proposta por Mehan (1979), as trocas IRE, quanto a delineada por Sinclair e Coulthard (1975), as trocas IRF. Se há uma suposta reflexividade em questão nessas trocas, seria preciso considerar que os atos expressos por essas estruturas estariam pautados em uma relação de interdependência. Sendo assim, a configuração prototípica dessas trocas poderia ganhar muitos desdobramentos na instância discursiva da aula. Entretanto, um mecanismo geral apresentar-se-ia nesses desdobramentos, qual seja: um movimento iria desencadeando e condicionando outro movimento, de modo a abrir ou a fechar as trocas pontuais de “informação”.

As análises empreendidas por tais teóricos não contemplaram mo(vi)mentos de relação discursiva que desviassem desse mecanismo geral. Primeiro, porque essas análises estão embasadas na perspectiva de que a própria instância discursiva da aula vai regulando as “trocas de informação”. Segundo, porque elas tomam como pressuposto a concepção de que tanto o professor quanto o(s) aluno(s) seriam providos de uma competência discursiva que implicaria uma suposta cooperação mútua. A “sequência alargada”, destacada por Mehan (1979), permitiria pensar nessa suposta cooperação, já que o professor é levado a redirecionar as “informações” a partir de supostas estratégias, com o objetivo de suscitar a resposta esperada do(s) aluno(s). Por sua vez, o aluno seria levado a pôr em relação seu suposto “conhecimento” em si e sua suposta competência discursiva, visto que ele necessitaria saber expressar esse “conhecimento”, sem desconsiderar a necessidade de cooperação.

Sousa (2007) resguardou a especificidade das análises de Mehan (1979) e de Sinclair e Coulthard (1975), ao desenvolver sua abordagem sobre a interpretação de textos na aula de Português. De acordo com ela, a tipificação dos movimentos de solicitação estabelecida por Mehan (1979), o qual não desconsiderou os trabalhos de Sinclair e Coulthard (1975), engendraria alguns problemas, quando fosse preciso pensar o mo(vi)mento de interpretação de texto. No modelo de Mehan (1979), a solicitação endereçada ao aluno poderia tomar as seguintes configurações: (1) “solicitação de escolha”, quando seria dada ao(s) aluno(s) a possibilidade de responder “sim” ou “não”; (2) “solicitação de produto”, quando seria demandado do(s) aluno(s) uma resposta

pontual; (3) “solicitação de processo”, quando o(s) aluno(s) fosse(m) levado(s) a expressar(em) opiniões e interpretações; (4) “solicitação de metaprocessos”, quando seria exigido do(s) aluno(s) a fundamentação de seu raciocínio. Essa tipificação se mostraria muito rígida, segundo Sousa (2007), já que nem sempre as trocas, na aula de interpretação de texto, possuiriam exatamente essa estruturação. Para citar um argumento destacado por ela, poderíamos considerar o fato de que raramente o professor aceitaria uma resposta “sim”/“não” na aula de interpretação de texto. A partir do movimento de avaliação do professor, seria exigido do aluno o desenvolvimento e a fundamentação da resposta encabeçada por “sim”/“não”. Nessa medida, a “solicitação de escolha” não se mostraria tão fechada assim.

A incursão promovida por Sousa (2007) nas teorizações do modelo de análise do discurso da aula comporta uma especificidade, no sentido de que ela enfatiza a perspectiva de que a natureza da aula imprime efeitos às relações discursivas em si. A natureza da aula poderia favorecer ou não a possibilidade de constituição de relações discursivas e pode ou não implicar o modo como essas relações se manifestam. Portanto, a sua abordagem põe em relação direta de análise a instância mais ampla, a da aula, e a instância mais pontual, a dos atos. Os teóricos filiados àquele modelo, por objetivos diferentes, fixaram-se nas instâncias mais baixas da estruturação das relações discursivas, pois eles visaram, acima de tudo, à proposição de uma estrutura relacional e hierárquica das “trocas de informação” entre professor e aluno(s), conforme consideramos anteriormente.

Tanto as considerações de Sousa (2007) quanto as tecidas por outros teóricos acerca da estrutura IRF tematizariam as relações discursivas na instância discursiva da aula em função da instância empírica da aula, concebendo professor e aluno(s) como posição social. Nessa instância empírica, a linguagem está a serviço da comunicação de informações, de modo que certos “conhecimentos” e capacidades específicas dos participantes da situação iriam assegurar mais êxito ou menos êxito na relação discursiva. Consequentemente, dependendo do fluxo da relação discursiva, o ensino e a aprendizagem do “conteúdo” alvo na instância discursiva da aula poderia também ter mais êxito ou menos êxito. Trabalha-se, portanto, com a noção de sujeito estrategista e controlador, que seria capaz de regular, por meio de estratégias e de intenções para os atos, os efeitos que podem decorrer da relação discursiva. Toma-se por base o princípio de que, na relação discursiva, os participantes da interlocução “negociam” os sentidos, já que eles são considerados usuários da linguagem. Chama-

nos a atenção o fato de que, no âmbito do modelo em questão, o aspecto contingente dos sentidos seria fruto da determinação da instância discursiva, tomada como sinônimo de “contexto”, restando aos participantes a reparação, o controle. Consideremos as palavras de Sousa (2007, p. 11), as quais fundamentam os referidos apontamentos:

Quando usamos linguagem, usamo-la para os nossos fins pessoais e imbuimo-la com os nossos próprios sentidos. Isto é, no discurso interativo, o indivíduo exprime e interpreta sentidos subjetivos e, para que a comunicação seja bem sucedida, os participantes estabelecem sentidos intersubjetivos, o sentido que o discurso tem para eles. (Riley, 1985b, p. 5). Este esforço levado a cabo pelos participantes de uma situação comunicativa, e que contribui para o seu caráter contingente, tem sido metaforizado pelo conceito de “negociação” (...)

Resguardando a pertinência do modelo anglo-saxônico, interessa-nos pensar as relações discursivas entre professor e aluno(s) a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste (1958 e 1970), conforme já destacamos neste texto. Essa perspectiva tem se mostrado relevante para a abordagem da subjetividade no campo aplicado. Primeiro, porque a teorização benvenistiana, no seu conjunto amplo e esparso, coloca o homem no seio da língua. Segundo, porque, partindo do fundamento linguístico, essa teorização não desconsidera a condição figurativa do exercício da linguagem. Portanto, está na base das formulações de Benveniste a perspectiva do duplo funcionamento da linguagem. Para dizer do foco deste trabalho, a perspectiva do duplo funcionamento da linguagem possibilita-nos pensar na concepção de que a relação discursiva entre professor e aluno(s) faz emergir uma disjunção de experiências no espaço de sala de aula. Dessa maneira, os efeitos que as enunciações faladas do professor trazem ao(s) aluno(s) são singulares, e vice-versa.

Em 1968, no texto *estrutura da língua e estrutura da sociedade*, essa perspectiva do duplo funcionamento da linguagem encontrou ecos conceituais por meio daquilo que Benveniste denominou semantismo social. Assim, todo exercício de linguagem é fruto de uma atividade intersubjetiva, tendo em vista a relação necessária entre exercício individual e compartilhamento testemunhado pela coletividade. Benveniste ([1968]2006) destacou que tanto a língua quanto a sociedade possuem naturezas lógicas e funcionais próprias. Ele analisa a intersecção entre essas estruturas, tendo por base o papel que a linguagem desempenha nessa intersecção. Nessa medida, Benveniste (2006[1968]) concedeu lugar de fundamento à concepção de que a atividade

social serve-se do “aparelho conceitual” da língua para configurar a sociedade enquanto tal. Consideremos uma passagem do referido texto:

[...] Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros. Entretanto, e talvez por causa disto, a língua que é assim a emanação irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supra-individual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito à sociedade. Com efeito, a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso [...]. (BENVENISTE, 2006[1968], p. 101).

No âmbito desse texto de 1968, Benveniste trabalha com a noção de troca a partir da perspectiva da intersubjetividade na linguagem, dimensionando a perspectiva de que a relação discursiva entre os participantes da locução está assentada em um desencaixe constitutivo. Assim, uma vez que a língua é assumida no processo de locução, e os participantes produzem uma referência única e irrepetível, com a língua, o jogo intersubjetivo na linguagem abre espaço para a correferenciação ou não entre seus participantes. E a comunicação, longe de ser considerada como uma mera transmissão de mensagens, estaria vinculada ao fato de que há valores comuns que necessitam de serem postos em circulação na sociedade por meio do exercício de linguagem. Se consultarmos as considerações de Dessons (2006), vamos perceber que a invenção da noção de discurso, em Benveniste, coloca em cena a perspectiva de uma “antropologia do valor”. Portanto, a relação entre linguagem e a função que ela institui na sociedade é indissociável. E a troca está em função das experiências culturais entre os participantes da locução. E, como veremos no capítulo de análise deste trabalho, essas experiências culturais operam efeitos na instância discursiva da aula, implicando respostas singulares entre professor e aluno(s).

Ao pensar a relação entre estrutura da língua e estrutura da sociedade, Benveniste (2006[1968]) ressaltou que a significação abre espaço para se pensar no sistema produtivo que é a língua, quando concebida na sociedade. Trata-se de um sistema produtivo, no sentido de que a *troca*, na locução, aciona o alcance das experiências humanas na e pela linguagem. Consideremos mais uma passagem do texto de 1968:

A língua pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também indefinidamente enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais; ela cria, portanto, formas, esquemas de formação; ela cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação [...]. (BENVENISTE, 2006[1968], p. 103)

Em 1970, no texto *o aparelho formal da enunciação*, essa perspectiva do duplo funcionamento da linguagem ganha relação com a dupla descrição de que trata Benveniste, ao pensar o quadro figurativo da enunciação. Se, por um lado, há um quadro formal para a enunciação, as formas linguísticas em seu estado de possibilidades, por outro, ao perspectivar a língua em emprego e ação, há a condição figurativa em que esse emprego se estabelece. O aparelho formal da enunciação, quando concebido pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, põe em cena um aparelho de funções. Isso porque está em jogo, nesse aparelho, a capacidade de o locutor fazer projeções interlocutivas com a língua assumida. Não se trata de pensar que essa capacidade está para a ordem de uma autonomia do sujeito em relação à linguagem. Ao contrário, conforme já pontuamos neste texto, a relação entre sujeito e linguagem é de constituição, implicando a concepção de que é *na* e *pela* linguagem que se encontra o fundamento da passagem do homem a sujeito.

Sem perder de vista a definição de enunciação presente no texto de 1970, a qual mobilizamos na primeira seção deste capítulo, consideremos, a seguir, determinados aspectos teóricos caros e centrais para pensarmos a relação discursiva entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula:

1) O “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 82) dimensiona a questão singular que o gesto de utilização encerra para o locutor que promove tal gesto; novamente, é preciso enfatizar a concepção de que a utilização não expressa uma autonomia do sujeito frente à linguagem. Há, assim, uma subjetividade que se marca na língua, considerando a instância de discurso.

2) A primazia do ato em si de utilização implica pensar na efemeridade que a enunciação produz, tendo em vista a referência única e irrepetível que a semantização da língua comporta. E o enunciado é o material linguístico que resta da enunciação, dando ou não uma representação do ato de utilização.

3) A dimensão enunciativa da língua abre horizontes para se pensar em, no mínimo, duas instâncias: aquela referente à enunciação, que é efêmera e irrepetível, conforme ressaltamos anteriormente, e aquela concernente à instância do texto do enunciado, que é cristalizada na língua e repetível. A primeira instância conta com unidades discretas e não discretas, como a entonação, por exemplo, para se constituir, enquanto a segunda, dada a sua natureza material, conta com unidades discretas.

4) A enunciação conta com um aparelho formal, tendo em vista um repertório de possibilidades (formas linguísticas), que permite a assunção do homem a posições enunciativas. E se são posições enunciativas não se trata mais de referir-se ao indivíduo supostamente completo e total no mundo. Não é à toa que Benveniste (2006[1970]) vinculou o ato de utilização à posição enunciativa locutor e interlocutor.

5) A mobilização da língua pelo locutor, no sentido de que ele *agencia* singularmente certas formas linguísticas, só ocorre porque essas formas foram subjetivadas em termos de uma substancialização advinda do domínio semântico – isto é, do uso efetivo da língua.

6) A concepção de que só a posição enunciativa locutor pode mobilizar a língua dimensiona a questão necessária da reversibilidade enunciativa entre locutor e interlocutor, isto é, uma troca contínua de endereçamento interlocutivo, cabendo ao locutor se tornar interlocutor quando seu interlocutor, por sua vez, colocar-se como locutor na presente instância de discurso, e vice-versa. Eis a perspectiva de que o tempo linguístico, e não o tempo físico e o tempo crônico, cria a dimensão relacional e dialógica da linguagem.

7) A relação que o locutor estabelece com a língua, sejam de que natureza forem as experiências de linguagem, implica a assunção de formas mais evidentes ou não de sua presença na presente instância de discurso. E essa presença pode irromper a partir de unidades discretas e unidades não discretas, implicando a manifestação de (inter)subjetividade na língua e na linguagem.

8) A possibilidade de efetivação do ato, pelo locutor, concerne às condições enunciativas possibilitadas pela correlação de pessoalidade e pela correlação de subjetividade, dado que Benveniste asseverou, em 1970, que há caracteres linguísticos que implicam e determinam a relação locutor-língua.

Os referidos aspectos, e outros mais, embasam a proposição de um aparelho formal para a enunciação, segundo evidenciou Benveniste em 1970, já que há certas

formas linguísticas capazes de comportarem, em seu funcionamento, traços de *pessoa*, de *subjetividade* e de *objetividade*.

Assim, enquanto o “eu” e o “tu” são formas passíveis de receberem *traço de pessoalidade*, a forma linguística “ele” não o é – isto é, tal forma recebe o traço de não-pessoa. Em relação às primeiras formas, Benveniste irá propor que entre elas há uma *correlação de pessoalidade*, a qual tem muito a ver com a própria possibilidade de reversibilidade enunciativa entre locutor e interlocutor em dado mo(vi)mento de enunciação.

No tocante à questão da *correlação de subjetividade*, a única forma linguística capaz de receber o traço de subjetividade é o “eu” e as suas formas correlatas, tendo em vista que só o locutor pode colocar a língua em funcionamento individualmente por um *ato* que é, nos termos de Benveniste, “por sua conta”. Neste ponto, é preciso ressaltar que ato, nas teorizações benvenistiana, concerne a ato de linguagem. O ato tem uma estrutura, e essa estrutura é a da linguagem. Não se trata de ato, como comportamento. Caso não fosse assim, estaríamos fadados à impossibilidade de assumir a palavra, via um processo de *reversibilidade enunciativa*, dada a posição enunciativa *interlocutor*, e agenciarmos certas formas linguísticas, promovendo a assunção à posição locutor. Consideremos, a seguir, uma passagem do texto de 1970, a qual parece autorizar as referidas considerações, a saber:

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 87. Grifos são do autor.).

Sendo assim, notamos que a proposição do quadro figurativo da enunciação, por Benveniste (2006[1970]), está vinculada a duas questões centrais, no mínimo, em seu percurso: uma é a *natureza dialógica* da linguagem humana, dada a capacidade e a necessidade do homem de se endereçar aos outros da sua espécie, que se dá na e pela linguagem, promovendo ou não diálogo entre aqueles que se endereçam – mais imediato ou não; a outra é que as *posições* jamais seriam empíricas e, sim, *enunciativas*,

pois o acesso entre os participantes do diálogo não é imediato, em termos de “contexto empírico”, tendo em vista a mediação que a linguagem exerce radicalmente no diálogo.

Nesse endereçamento interlocutivo, os “protagonistas da enunciação”, para utilizarmos os termos de Benveniste (2006[1970]), podem se correferirem ou não em termos daquilo que está sendo enunciado, de modo a delinear aquilo que esse teórico destacou como sendo “o efeito pragmático de comunicação”. Trata-se, para Benveniste (2005[1958]), de *efeito*, pois, para que a comunicação se dê, é necessário que a própria linguagem possibilite a produção desse efeito por meio do movimento de (re)atualização da palavra, sobretudo de sua troca rotineira. E esse efeito está assentado no desencaixe constitutivo que a relação discursiva entre os participantes da alocação dá o testemunho.

Com isso, Benveniste (2006[1970]) produziu decorrência para alguns aspectos que já estavam em pauta em sua agenda teórica. Como ilustração, poderíamos citar o princípio benvenistiano de que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285) ou o de que é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285). Tais princípios fundamentam o viés de que a linguagem jamais é fruto do trabalho do homem, conforme destacamos anteriormente, e, sendo assim, a função primeira da linguagem não se prenderia à comunicação, mas, sim, à vivência do homem. Essa vivência está na base da “antropologia do valor”, para retornarmos Dessons (1970).

Poderíamos retomar a perspectiva de o sujeito é efeito da linguagem e ele está fadado ao funcionamento desta, segundo vimos considerando neste texto, sob diferentes modos de teorização; as suas condições de trocas rotineiras só são possíveis, portanto, neste e por este funcionamento. Isso porque a linguagem medeia a relação do *homem* com o *mundo*, conforme enfatizam alguns campos disciplinares do conhecimento. Além disso, a partir da perspectiva da enunciação benvenistiana, entendemos que o quadro figurativo da enunciação só acentua a referida mediação, dadas algumas formas mais evidentes ou não do homem na língua. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio autor sobre as quais repousam o aporte dos referidos apontamentos:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o

discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir em unidades discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais o locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 2006[1958], p. 289. Grifos do autor.).

Até este ponto, portanto, foi possível mostrar e/ou retomar alguns fundamentos da teoria de Benveniste em torno da dimensão enunciativa da língua, vislumbrando enfocar o primado que ele estabeleceu para o *ato* em si da enunciação. Trata-se de um ato irrepitível e efêmero por natureza, conforme já foi dito por nós anteriormente. Interessa-nos enfocar as relações discursivas entre professor e aluno(s), na instância discursiva da aula, tendo por base a dimensão enunciativa da língua. Sobretudo, interessa-nos pensar a sala de aula a partir da perspectiva do duplo funcionamento da linguagem. Para tanto, nem professor nem aluno serão considerados como posição social e, sim, como sujeitos que são constituídos na e pela linguagem. E, dada relação teórica com a Psicanálise freudo-lacanianana, trata-se de pensar na instância do *falasser*, o sujeito efeito da língua. Consideremos, a seguir, alguns aspectos decorrentes da perspectiva enunciativa para a relação discursiva na instância da aula:

1) A tomada da palavra pelo professor e pelo(s) aluno(s), na instância discursiva da aula, põe em cena as experiências de linguagem; logo, entendemos que o ato em si de tomar a palavra, contingencial e provisório, é particular, de tal modo que essas experiências afetam o jogo de interlocução em sala de aula, bem como a (im)possibilidade de constituição de certos efeitos advindos das enunciações faladas de um e do outro.

2) A heterogeneidade, em sala de aula, mostra, de saída, a partir do modo como os participantes da enunciação agenciam as formas linguísticas em uma enunciação falada, por exemplo; talvez pudéssemos dizer, na esteira de Benveniste (2006[1970]), que é uma forma mais evidente de efeitos da heterogeneidade.

3) A tentativa de se correferirem acerca do objeto da interlocução pode deflagrar radicalmente pontos de deriva de sentidos, promovendo a tensão contingencial e necessária entre repetibilidade e irrepetibilidade. Neste momento, estamos considerando a perspectiva da experiência de linguagem que constitui tanto professor quanto aluno, conforme já destacamos anteriormente, e que o princípio da correferência está em função dessas experiências.

4) Os pontos de deriva podem assumir, em termos de efeito, a configuração de fugas, de dispersão, de não respostas em relação ao objeto da interlocução, de emudecimento, de ironia, de surpresa, de brincadeira, de conversa paralela. Neste momento, não perdemos de vista o modo como o professor, para dizermos do foco deste trabalho, responde pelo ensino de Língua Portuguesa na instância discursiva da aula.

Para finalizar, ressaltamos que enfocar as relações discursivas ocorridas na instância discursiva da aula, a partir da perspectiva enunciativa, abre horizontes para pensarmos que a relação contingência-necessidade está em função dos envolvidos no jogo de interlocução. Desde a produção de uma referência única e irrepetível, por meio do ato de utilização da língua, até os efeitos desse ato, o sujeito efeito de linguagem é sempre o critério. Assim, a relação contingência-necessidade não está para a ordem de uma empiria, em que o sujeito teria uma autonomia em relação à linguagem. E, na próxima seção, considerando os aportes teóricos aludidos neste capítulo, vamos apresentar o modo como concebemos a perspectiva da posição discursivo-enunciativa de professor, de maneira a relacioná-la com a questão das diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa.

#### **2.4. Da posição discursivo-enunciativa de professor: algumas problematizações**

Nesta seção, vamos fundamentar, teoricamente, a perspectiva de que as diretrizes oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, ao encerrar certas discursividades sobre esse ensino, não implicam necessariamente uma constituição subjetiva de professores. Não partiremos da concepção de que a relação entre o professor e as diretrizes oficiais já é dada, pressuposta. Ao contrário, trata-se de uma relação mediada por um processo de identificação. Uma relação que é conquistada e é enfrentada pelo professor frente a seu objeto de trabalho, considerando a ancoragem desse processo de identificação. Estamos considerando que as diretrizes oficiais integram o objeto de trabalho do professor. Contudo, seu objeto não está reduzido às diretrizes.

Sendo assim, apostamos na perspectiva de que é preciso que o professor construa uma relação discursiva com o seu objeto, de modo a se implicar subjetivamente com e sobre o objeto. Essa implicação diz respeito à produção de uma enunciação sobre o objeto, tendo em vista os diferentes momentos enunciativos a que o

professor está exposto, seja no espaço de sala de aula ou não. Portanto, a cada momento enunciativo, a relação discursiva entre professor e objeto de trabalho ganha contornos, podendo apontar ou não para uma relação de constituição. Em sala de aula, sobretudo, o professor é levado a promover um jogo interlocutivo com o aluno em torno de seu objeto de trabalho, evidenciando modos de contato-confronto com este. Um contato-confronto que pode se marcar, por exemplo, a partir do modo como as associações entre os saberes são produzidas e articuladas na enunciação sempre a ser (re)construída pelo professor.

Se, por um lado, é possível destacar que se imputa ao professor, em termos de projeções imaginárias, um certo *modus operandi* em relação a seu objeto de trabalho, por outro, é possível destacar também que a subjetividade dele intervém na sua relação com o objeto, implicando certos modos de se haver com o objeto e, necessariamente, certas maneiras de enunciação sobre o objeto. Trata-se de pensar, portanto, que a relação do professor com o seu objeto de trabalho está marcada por uma *posição discursiva*, se levarmos em conta as projeções e as estabilizações de sentido que constituem certa imagem do fazer pedagógico do professor e por uma *posição enunciativa*, se concebermos a questão da singularidade a ser exercida pelo professor frente ao objeto de trabalho, a qual está fundamentada nos processos de identificação.

A depender dos processos de identificação, o exercício dessas posições pode ganhar configurações particulares, indo desde uma implicação do professor com o seu objeto de trabalho, a ponto de promover, não necessariamente, movimentos de problematização frente a este, a um esvaziamento dessas posições, a ponto de haver uma certa rarefação da relação do professor com o objeto de trabalho. Um dos efeitos dessa rarefação seria a redução do objeto de trabalho às diretrizes oficiais, de maneira a tomá-las pelo viés de uma prescrição.

É preciso ressaltar que essas posições não podem ser compreendidas como sendo uma mera posição social de professor, no sentido de ser sempre idêntica para todos, nem como sendo estática para o mesmo indivíduo. Primeiro, porque a noção de sujeito com a qual trabalhamos teórico-analiticamente barra a perspectiva de se reduzir o sujeito ao registro do social, isto é, a uma categoria imaginária que formata e que dá lugares às relações sociais. Podemos dizer que essa formatação é tomada como ponto de partida para se pensar em modos singulares de constituição subjetiva. Segundo, porque os momentos enunciativos são sempre diferentes e singulares, de modo a expor o professor à contingência de sua relação com o objeto. Uma vez constituída essa

contingência da relação, esta passa a ser da ordem do necessário, no sentido de que há um modo de se haver com a relação que se constituíu, não eximindo uma responsabilização por parte do professor.

Ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa, seria dizer que, para além das projeções e dos pontos de partida e de chegada almejados, o fazer pedagógico do professor em sala de aula deixa entrever uma tendência que, muitas vezes, pode subverter ou não as projeções e os pontos almejados. Sobretudo, deixa entrever os impasses que constituem o jogo de interlocução em sala de aula. Ou seja, os momentos de sala de aula em que a enunciação faz aparecer as falhas, o fracasso da transmissibilidade do saber, abrindo o campo das possibilidades ao campo das impossibilidades, e vice-versa. Essa realidade se apresenta à sala de aula justamente pelo fato de que, por um lado, é da natureza dessas diretrizes orientarem as práticas pedagógicas de forma abrangente e, por outro, o professor já possui uma constituição subjetiva que intervém no modo como as identificações operam efeitos, conforme já ressaltamos.

Entre a *contingência da relação* e a *relação necessária*, há uma dinâmica intensamente conflitiva que marca, com frequência, o exercício das referidas posições. Por isso, defendemos a perspectiva de articulação da posição discursiva à posição enunciativa, buscando não perder de vista a (im)possibilidade de prevalência de uma sobre a outra. Essa prevalência nos permite pensar que, no caso específico das diretrizes oficiais, o fazer pedagógico do professor pode evidenciar: (1) uma identificação com as diretrizes que não encerrasse, necessariamente, mo(vi)mentos de problematização a ponto de o professor se constituir teórico-metodologicamente; (2) uma identificação com as diretrizes que comportasse movimentos de problematização, de maneira a produzir decorrências para as orientações constantes das diretrizes, marcando uma diferença na relação do professor com o objeto de trabalho; (3) um apagamento das diretrizes, no sentido de se rarefazer os efeitos no âmbito do fazer pedagógico do professor, de modo a ignorar, por completo, a existência das diretrizes.

Há outras tendências possíveis advindas dessa prevalência, já que a dinâmica conflitiva entre as referidas posições está em função dos sujeitos concernidos pelo fazer pedagógico. Cumprem delinear essas três tendências possíveis, minimamente, pois estamos comprometidos com a tese de que, a depender do momento enunciativo, a constituição do professor pelas diretrizes oficiais, consequentemente o contato-confronto com o seu objeto de trabalho, pode se marcar ou não. Sendo assim,

entendemos que o fazer pedagógico do professor é relacional e complexo, na medida em que ele é convocado a promover revezamentos entre a teoria e a prática (FOUCAULT; DELEUZE, 1972). De nossa perspectiva, cabe enfatizar que esse revezamento é provisório e singular tanto para o sujeito envolvido no fazer pedagógico quanto para o momento de enunciação.

Ancorados na perspectiva discursiva de base peuchetiana, podemos destacar que as diretrizes oficiais em questão historicizaram certos sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa. As diretrizes passam a produzir discursividades, tendo em vista o mo(vi)mento de leitura-interpretação que os professores promovem em relação a elas ou sobre os dizeres advindos delas. Trata-se de concebê-las, então, como uma materialidade histórica e não apenas como uma materialidade linguística que produz efeitos de sentido sobre esse ensino. E uma materialidade histórica que adquire lugar de destaque e de articulação, tendo em vista o lugar institucional que a ela é dado.

Fruto do trabalho articulado entre professores e especialistas da linguagem, como já salientamos neste trabalho, as diretrizes oficiais compõem e estruturam um conjunto de possibilidades que passou a caracterizar o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. No cenário educacional brasileiro, tomam-nas, via de regra, como ponto de referência, de modo a sustentar uma memória discursiva sobre esse ensino e a estabilizar, historicamente, certos sentidos. Há balizagens que são produzidas acerca desse ensino e que ganharam uma circulação.

Na base da constituição e da formulação de sentidos, nos termos de Pêcheux (1975), entra em jogo a intersecção entre o interdiscurso e o intradiscurso. Ou seja, a formulação de um dizer (e seus efeitos de sentido) só se torna possível a partir do conjunto de discursos já enunciados, que é anterior e exterior ao enunciador. Assim, um dizer (e seus efeitos de sentido) comporta uma base material linguística – o intradiscurso –, e uma base de enunciação distinta e dispersa, que acabam historicizando certos saberes discursivos – o interdiscurso. Desse modo, os sentidos que já se produziram, e ainda vão ser produzidos, sobre o ensino de Língua Portuguesa são frutos de um imaginário em operação, cuja natureza é dimensionar o ensino e a aprendizagem sempre de modo homogêneo e abrangente, conforme vimos considerando nesta seção e no primeiro capítulo deste trabalho. Nessa medida, é possível destacar que há um certo imaginário que dota e legitima a estruturação das diretrizes oficiais, permitindo um tipo específico de integração entre “saber científico”, “saber a ser ensinado” e “saber ensinado”, pertinente ao momento de sua constituição e formulação.

A depender do modo como essa integração é produzida, as diretrizes apontam para fins pedagógicos específicos, sendo demandados e esperados do professor os meios metodológicos para que os fins ocorram. Espera-se do professor um trabalho didático-pedagógico em relação à Língua Portuguesa, de maneira a promover a relação do aluno com os saberes. Se fizermos um retrospecto sobre as políticas públicas do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, vamos notar que as orientações didático-pedagógicas circunscrevem ao professor, a cada tempo, desde o trabalho com a expressão oral e escrita dos alunos, nas décadas de 60 e 70, até o trabalho com os gêneros de texto, a partir da década de 90 e dias atuais, como ressaltamos no primeiro capítulo deste trabalho. Assim, nos diferentes tempos, ora se priorizou a palavra, ora a frase, ora o texto, como unidade de ensino, tendo ou não as questões gramaticais como princípio de abordagem.

É preciso enfatizar a perspectiva de que a proposição de uma ou de outra unidade de ensino está em função de um imaginário que se constituiu sobre o ensino de Língua Portuguesa. A cada conjuntura histórica, muitas vezes para se cumprir uma agenda política, produzem-se referências de ensino e de aprendizagem, de modo a reunir informações linguísticas fragmentárias para o professor, segundo vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Poderíamos dizer que as diretrizes de modo geral partem e/ou constroem certos perfis identitários de ser professor, não produzindo, necessariamente, pontos de abertura para se problematizar o objeto de trabalho. Produzem-se, no âmbito dessas diretrizes, um fechamento e uma fragmentação das teorias, dado o compromisso primeiro de se referendar uma transversalidade<sup>20</sup> para o ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, o compromisso de se instaurar um ensino em que as questões gramaticais fossem abordadas, como decorrência do uso específico da língua. Portanto, o ensino de gramática, a partir da década de 90, em termos de proposição de diretrizes, ganhou os horizontes do texto e de sua funcionalidade pragmática, cabendo ao professor a sua abordagem em sala de aula.

Na tentativa de compor e circunstanciar o objeto de trabalho, as diretrizes põem em relação perspectivas teóricas diferentes, com axiomas de base diferentes, considerando que o professor já teria uma reflexão capaz de produzir pontos de

---

<sup>20</sup> Cabe destacar que, no âmbito dos PCN, a questão da transversalidade figura como meio de se apostar nas relações entre os saberes, de tal maneira a assegurar um ensino e uma aprendizagem para além das abordagens tradicionais. Confira as discussões constantes do primeiro capítulo deste trabalho sobre a questão da transversalidade imputada ao ensino de Língua Portuguesa.

problematização do objeto. Entretanto, essa reflexão suposta não se configura como uma prática efetivamente garantida para o professor. Em decorrência, o efeito aí produzido parece ser o de levar a um distanciamento das propostas apresentadas nas diretrizes, por um lado, e uma relação de rarefação com o ensino de Língua Portuguesa – objeto de trabalho do professor –, por outro.

Não perdendo de vista a perspectiva da posição discursivo-enunciativa de professor, podemos destacar que, ao ser levado a construir uma relação discursiva com o seu objeto de trabalho, o professor é tomado pela rede de memória que constitui a imagem sobre o seu fazer pedagógico. Trata-se, nos termos de Pêcheux (1983), de uma rede de memória que dá “lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagem por interação” (PÊCHEUX, 2006[1983], p. 54). Assim, dependendo do modo como a filiação identificadora se constitui, a relação discursiva do professor com o objeto de trabalho pode instaurar um acontecimento discursivo. Ou seja, ao ser convocado a responder pelo ensino da Língua Portuguesa, e, por isso, a produzir uma enunciação, sempre (ir)repetível, o professor contrai uma relação com os sentidos já produzidos sobre o ensino em questão, podendo promover uma nova configuração para a rede de memória.

A noção de acontecimento discursivo postulada por Pêcheux (2006[1983]) mostra-se relevante para pensarmos na disjunção entre a produção de discursividades pelas diretrizes oficiais e a constituição subjetiva de professores. Ou seja, aquela não implica necessariamente esta. Isso porque, nesse processo de “filiação identificadora”, não há uma relação plena e bem-sucedida. Intervém, nesse processo, uma pluralidade de identificação que constitui, historicamente, o professor, sendo a sua enunciação resultante de um lugar de interpretação sobre as diretrizes. Entretanto, por essa “filiação identificadora” falhar no trajeto da enunciação, o professor não está menos responsável por sua relação discursiva com o objeto e com os próprios impasses de sala de aula. Ao contrário, nos próprios termos de Pêcheux (2006[1983]), as interpretações reclamam uma questão ética e política, articuladas a partir de uma responsabilidade. Consideremos, a seguir, as palavras de Pêcheux (2006[1983], p. 57):

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas

de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.

Se retomarmos a perspectiva da articulação da posição discursiva à posição enunciativa, vamos perceber que, para alguns professores, o trabalho de interpretação sobre as diretrizes se apresenta, como valor e como princípio, para o fazer pedagógico e, para outros, como ponto a não ser enfrentado. Dada a articulação deflagrada nesses casos, os revezamentos entre teoria e prática podem indiciar um fazer pedagógico supostamente mais consistente ou um fazer que tenha certos riscos de um salto no desconhecido, ou no infundado. A nossa questão, acima de tudo, é sempre pensar que esse revezamento é sustentado por um sujeito, cujas tomadas de posição dizem de si e estão ancoradas em processos de identificação. Trata-se do ponto em que o professor, para além de uma posição social, passa a exercer uma posição discursivo-enunciativa. Passa a lidar e a enfrentar os impasses que constituem a sala de aula, por exemplo.

Vamos insistir no ponto em que Pêcheux (2006[1983]) destaca que a constituição de uma relação com “as coisas-a-saber” só se torna possível por meio das filiações identificadoras e, não, por uma interação. É que, na esteira de Pêcheux (2006[1983]), a identificação ou a transferência abre possíveis caminhos para a possibilidade de interpretação, momento em que as filiações históricas operam efeitos mais aparentes. Não se permanece, portanto, no registro da reprodução, como pode ocorrer em uma relação que se sustenta na interação.

Pensando diretamente na relação do professor com as diretrizes oficiais, seria dimensionar o fato de que os revezamentos entre teoria e prática só podem ocorrer se a sua relação com as diretrizes não for de “colagem” nem de uma redução de seu objeto de trabalho a elas. Uma relação com as diretrizes oficiais, pautada em uma interação, poderia encerrar discursividades que apontassem para a tão propalada perspectiva de que a teoria na prática seria outra.

Ressaltamos que a responsabilidade da qual fala Pêcheux (2006[1983]) não pode ser concebida a partir da perspectiva de prescrições. Ou seja, com base na concepção de cumprimento ou não de uma determinada moral, por exemplo. No caso do professor, seria dizer se ele seguiu ou não uma metodologia de ensino, se ele domina ou não determinado conteúdo. Não que esses aspectos não sejam relevantes para a relação

do professor com o seu objeto de trabalho. É que apostar na questão ética e política que essa responsabilidade envolve reclama dimensionar modos singulares de enfrentamento e de exercício da posição discursivo-enunciativa de professor. No âmbito dessa ética, a captura do professor pelo objeto de trabalho, consequentemente pelas diretrizes oficiais, está justamente nas falhas, nos impasses, que a sua enunciação faz aparecer.

Para finalizar as considerações deste capítulo, é preciso salientar que o recorte conceitual que vimos apresentando permitir-nos-à recolocar em outros termos a relação discursiva entre professor e aluno(s), bem como a relação discursiva destes com a Língua Portuguesa, já que faremos operar a dimensão discursivo-enunciativa nessas relações. Assim, de uma perspectiva que busca propor uma estruturação fixa, talvez previsível e controlável, para as relações discursivas, vamos nos filiar a uma perspectiva que dimensiona a falta e a incompletude, como constitutivas do sujeito, dada a sua constituição de linguagem. Professor e aluno(s) serão tomados, como sujeitos que sofrem os efeitos da castração, os efeitos de estarem submetidos às leis do significante. A partir do diálogo conceitual entre os campos teóricos a que nos filiamos neste trabalho, criamos o nosso objeto: a relação discursiva entre professor e aluno(s), ocorrida na instância discursiva da aula, faz constituir e/ou manifestar um desencaixe constitutivo, implicando desdobramentos singulares para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. Para fazermos menção à epígrafe deste capítulo, trata-se do ponto de vista criando o objeto, como nos legou Saussure (2006[1916]).



---

# Capítulo 3

## Perspectiva metodológica

---

“Quem não compreende um olhar,  
tampouco compreenderá uma longa explicação.”  
(QUINTANA, 1997)

### Considerações iniciais

Este capítulo contempla o percurso metodológico que fundamentou este trabalho. Por meio da perspectiva do estudo de caso, aquela que abre horizontes para a singularidade de uma questão e para as variadas técnicas a que se recorre para aludi-la (OLIVEIRA, 2007), voltamos a nossa atenção para o fazer pedagógico de um professor da educação básica de ensino público. É que, tendo em vista teoricamente a concepção da singularidade do sujeito, interessou-nos analisar e problematizar o modo como o professor participante da pesquisa responde pelo ensino de Língua Portuguesa, no espaço de sala de aula. Trata-se de pensar, acima de tudo, no modo como essa singularidade nomeia um outro tipo de saber no fazer pedagógico do professor. Para tanto, a perspectiva de que o professor é levado a elaborar uma relação com o saber, na instância discursiva da aula, ganha relevância neste trabalho.

Na primeira seção, vamos apresentar os critérios de seleção da escola foco da pesquisa. Como trabalhamos com a perspectiva de que houve uma circunscrição imaginária em torno da Língua Portuguesa, e as diretrizes oficiais do ensino dessa língua exerceram influência relevante nessa circunscrição, foi preciso selecionar uma escola em que os professores estivessem afinados, em tese, à essa circunscrição. Buscamos uma escola diferenciada em termos de infraestrutura físico-pedagógica, já que a tônica de nossa problematização de pesquisa recaiu sobre a relação do professor com o saber e, não, sobre certos aspectos relacionados à infraestrutura físico-pedagógica, que, em geral, podem ser tomados como motivos para não se enfrentar o objeto de trabalho.

Na segunda seção, circunstanciamos o modo como se deu a seleção do professor participante da pesquisa e da turma de nono ano escolar, enfocados na pesquisa. Ainda nesta seção, tendo em vista a entrevista realizada com o professor, mobilizamos alguns dizeres recortados da entrevista, buscando mostrar o modo como o professor tematiza algumas questões sobre o ensino em geral e sobre questões pontuais do ensino de Língua Portuguesa, como, por exemplo, a relação entre língua e gramática normativa em seu fazer pedagógico. A apresentação de alguns dizeres do professor, neste ponto, está em função de se mostrar os diferentes efeitos da identificação do professor com as atividades artísticas, sendo a literatura um meio de expressão dessas atividades, e com a gramática normativa.

Na terceira seção, abordamos as técnicas de coleta de material da pesquisa, tendo por base a necessidade de diferentes contatos com o professor. Assim, para além do contato nas aulas observadas e registradas em áudio sem filmagem, e que foram depois transcritas por nós, também realizamos uma entrevista com o professor, conforme já destacamos. Para efeito de registro de observações produzidas em campo, também utilizamos o diário de campo, como maneira de coletar material. Entretanto, essas observações não se configuram como objeto de análise da pesquisa. Trata-se de uma maneira de exposição de certas informações que podem ser relevantes ao longo do trabalho de análise.

Na quarta seção, e última, ressaltamos o modo como procedemos à composição do *corpus* de análise e do procedimento de análise, tendo em vista a questão de pesquisa. Pautados no diálogo conceitual entre os campos teóricos a que nos filiamos, salientamos a perspectiva de que, diante de um material mais amplo que coletamos, foi preciso construir um recorte. Na condição de Cenas Enunciativas, esse recorte nos permitiu

produzir um batimento entre descrição e interpretação, de maneira a perspectivar os efeitos do real da língua e do real da história. Jogando com esses efeitos, pudemos dimensionar que o estatuto que o professor confere aos saberes atinentes ao texto e à gramática normativa, isto é, o modo como ele enuncia e relaciona os saberes implica efeitos diferentes para o exercício de sua posição discursivo-enunciativa, tendo em vista o jogo interlocutivo com o(s) aluno(s). E, conseqüentemente, esses diferentes efeitos ancoram uma relação discursiva diferente com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa.

### **3.1. Da seleção da escola**

De um conjunto grande de instituições de ensino básico, públicas e privadas, no município de Uberlândia, privilegiamos uma escola para a coleta de material de pesquisa. Trata-se de uma escola pública, cujo atendimento está voltado para alunos da educação infantil e do ensino fundamental. No primeiro ciclo de ensino, a escola contempla a educação infantil, bem como o primeiro e segundo períodos, além de primeiros, segundos e terceiros anos. No segundo ciclo de ensino, essa escola abrange os quartos, quintos e sextos anos. No terceiro ciclo de ensino, a escola oferece vagas para turmas dos sétimos, oitavos e nonos anos, além de ofertar, no período noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) – de sexto ao nono ano do ensino fundamental.

A seleção dessa escola se prendeu a duas questões, no mínimo.

A primeira questão se refere ao propósito de encontrarmos uma escola diferenciada em termos de infraestrutura físico-pedagógica. É que, em geral, certos aspectos, como: indisciplina, horários vagos, ausência de professores regentes nas turmas, ausência de material didático, figuram como argumento para se justificar determinadas posturas de não enfrentamento do objeto de trabalho em sala de aula. Estamos considerando que determinados aspectos estruturais (construção predial, estado de conservação de salas, de laboratórios etc.), que certos aspectos funcionais (relação entre família-professor-assessoria pedagógica, diálogo constante entre professores e serviço pedagógico etc.), dentre outros, acabam por produzir decorrências para a relação do professor com o seu objeto de trabalho. No caso desta pesquisa, trata-se da Língua Portuguesa, como objeto de ensino, conforme vimos aludindo.

Nessa escola, foi possível perceber uma estrutura predial bem conservada, com salas de aula e auditório amplos, com uma biblioteca e quadras esportivas bem equipadas, com laboratórios de ensino e de pesquisa por área de ensino, como, por exemplo, o laboratório de Língua Portuguesa e Literatura. Além disso, cada área de ensino conta com uma sala de professores, tendo em vista os diferentes encargos que os docentes precisam, necessariamente, executar na própria escola: desde planejar aulas no contra turno da regência até atender, semanalmente, os familiares responsáveis pelos alunos, além de reunião de área.

Há, na escola, uma integração entre assessoria pedagógica, professores e demais funcionários, no sentido de acompanhar e de monitorar o comportamento dos alunos na chegada à escola, durante as aulas, no momento do recreio, no término das aulas. É comum, quando solicitado, o acompanhamento psicológico junto a alguns alunos e familiares, dado o trabalho do núcleo de apoio psicopedagógico da própria escola; mais precisamente, trata-se da área de Psicologia Escolar/Psicopedagogia e Educação Especial, a qual tem, na escola, a missão de produzir certas intervenções nas relações do aluno, por meio da reflexão de temáticas que podem reverberar efeitos em seu comportamento, e, conseqüentemente, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Como atividade regulamentar, os alunos têm a possibilidade de desenvolver, já na educação básica, um plano de trabalho voltado para a iniciação científica. Essa iniciação consiste em uma interlocução com um professor, com o propósito de privilegiar alguma temática eleita pelo grupo de alunos e pelo próprio professor orientador. Os alunos também podem se engajar em diferentes projetos de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvidos por cada área de ensino da escola. Na área de Língua Portuguesa, por exemplo, há os seguintes projetos: Jornal Adélia Prado<sup>21</sup> em notícias, Lançamento da coletânea de textos dos nonos anos, Projeto Sebo, Recital de poesia; na área de Informática, os projetos são estes: Xadrez na escola, Introdução à linguagem algorítmica – SCRATH –, dentre outros.

A segunda questão concerne à possibilidade que essa escola nos deu em termos de contato com professores qualificados academicamente; com professores que já possuem um percurso diferenciado, no sentido de terem uma formação consistente, em princípio. Como foi possível notar, a partir de informações do próprio *site* da escola, os professores da escola são mestres e especialistas em sua maioria. Trata-se de pensar,

---

<sup>21</sup> Para preservar a identidade da escola, substituímos, no título do jornal, o nome da escola por *Adélia Prado*.

antes de tudo, em professores que reúnem condições teóricas e didáticas para o exercício de seu fazer pedagógico, embora já ressaltamos que a tônica da problematização deste trabalho não está em si relacionada a essas condições. Apostar na relação com o saber, tendo por base o modo como vimos considerando, abre horizontes para a questão da subjetividade, sobretudo para a instância discursiva da aula, como lugar de (re)criação contínua de saberes. Sendo assim, essas condições nos interessaram, como ponto de partida, para mostrar que os diferentes efeitos da relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais, no espaço de sala de aula, não advêm de uma falta teórica pontual. Os professores reúnem, em tese, informações (e/ou conhecimentos) sobre o objeto e sobre as diretrizes, a considerar os efeitos da circunscrição imaginária sobre a Língua Portuguesa.

Para enfatizar, é preciso destacar que a problematização deste trabalho está pautada, justamente, no modo como o professor responde, no espaço de sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando a circunscrição imaginária que se produziu sobre esse ensino. E, nessa circunscrição, estamos pensando no papel que as diretrizes oficiais exercem e, sobretudo, no destaque que elas ganham na área de Língua Portuguesa da escola. Nessa medida, os diferentes efeitos da relação do professor com o seu objeto e com as diretrizes permeiam os efeitos das identificações que o constituem. Ser constituído, subjetivamente, pelo objeto e pelas diretrizes, de maneira a produzir o revezamento entre teoria e prática (FOUCAULT; DELEUZE, 1972), advém de um outro saber que o inconsciente nomeia no fazer pedagógico do professor. Intervém na relação discursiva do professor com o objeto e com as diretrizes, que a relação discursiva com o(s) aluno(s) faz constituir e/ou manifestar, um jogo de identificação.

Na escola, interessou-nos acompanhar *in loco* as aulas de Língua Portuguesa de um professor daquela área de ensino, pois buscamos dimensionar o modo como se constituiu o seu fazer pedagógico, no espaço de sala de aula, ao trabalhar os gêneros de texto e a gramática normativa, por exemplo, dadas as orientações constantes das diretrizes. Assumir a perspectiva de que o espaço de sala de aula foi nosso foco de pesquisa exige expor algumas justificativas:

- 1) Nesse espaço, o modo como o professor (se) enuncia foi decisivo para que a relação com o saber se presentificasse. É, a partir do modo como ele (se) enuncia, que fomos percebendo o estatuto diferenciado que o texto e que a gramática normativa assumem em suas aulas, na condição de objetos de ensino. Esse estatuto concerne ao modo como o professor associa os saberes.

- 2) Nesse espaço, as relações discursivas entre professor e aluno(s) fizeram trabalhar a Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, implicando um jogo transferencial de acolhimento e de recusa dos saberes que o inconsciente nomeava nessas relações, em termos de efeitos. É, nesse espaço, que a contingência das relações se constituiu e passou a se configurar como relações necessárias, fazendo escutar uma disjunção radical de experiências entre professor e aluno(s). Longe de produzir uma complementaridade, a relação do professor com o(s) aluno(s) produziu um encontro amoroso, faltoso, tendo por base a perspectiva teórica a que nos filiamos.
- 3) Nesse espaço, dado o des-encontro enunciativo entre professor e aluno(s), o professor foi levado a exercer uma posição discursivo-enunciativa, já que os saberes não estão desde já nesse espaço. Trata-se de um ponto em que o professor precisou elaborar os saberes, como demanda dele ou não, por meio de uma travessia de (re)criação contínua. Essa travessia assumiu contornos enunciativos diferentes, acarretando o exercício da posição discursivo-enunciativa de modo também diferente. Com o texto, o professor passou a construir relações de sentido, e, valendo-nos da perspectiva de Franchi (2006), destacamos que o professor construiu *cenários* para associar os saberes. O professor promoveu um investimento subjetivo tal que, com o texto, ele produziu ficções, articulando diferentes relações de sentido. Com a gramática, o professor produziu um efeito de resistência a essa travessia, de maneira a não integrar, em sua abordagem, a gramática ao texto. O professor aprisionou a gramática a lugares projetados por ele, de maneira a produzir o efeito de não enfrentamento do ensino de gramática no espaço de sala de aula.

Para finalizar esta seção, salientamos que se constituiu em torno dessa escola um imaginário de que ela reuniria as condições de infraestrutura e pedagógicas supostamente ideiais para o fazer pedagógico do professor. Como se essas condições por si fossem determinantes para o revezamento entre teoria e prática no espaço de sala de aula. Estamos apostando na perspectiva de que a relação do professor com o saber é um aspecto de extrema relevância para que esse revezamento se estabeleça ou não. Quem responde pelo ensino de Língua Portuguesa, no espaço de sala de aula, é justamente o professor. Longe de renegar as referidas condições, ou mesmo de desqualificar a escola, o nosso objetivo foi mostrar que esse imaginário sobre as

condições pode falhar, quando do materialismo do encontro entre professor, objeto de trabalho, dado o papel das diretrizes na integração desse objeto, e aluno(s).

### **3.2. Da seleção e caracterização de participantes**

Após contato formal com a direção da escola, e, consequentemente, com a coordenadora de área, tivemos uma reunião com os professores de Língua Portuguesa da escola no ano de 2011. Apresentamos o extrato de pesquisa na época aos professores, destacando, pontualmente, qual seria nossa demanda em relação a tal área de ensino. Mais notadamente, naquela época, gostaríamos de definir o nome do professor que nos deixaria acompanhar as aulas por ele ministradas. Entretanto, como estávamos interessados na abordagem do tópico gramatical *variação linguística*, nessa época, o professor deveria ser regente de aulas em nonos anos da escola, tendo em vista que esse tópico gramatical é contemplado nessa série de ensino.

De dois professores, um se mostrou de pronto interessado na pesquisa e, a partir dessa manifestação, iniciamos um diálogo bem mais de perto com ele. Tratava-se de um professor recém-ingressado na escola, cuja titulação máxima é o mestrado na área de teoria literária. Além das aulas e outros encargos docentes, esse professor coordenava as atividades do projeto de ensino *Recital de Poesia*. Pela manhã, no ano de 2011, ele ministrava aulas para turmas de três nonos anos – A, B e C, para usarmos a classificação da própria escola. Em 2012, além de dependências no período da tarde e de aulas nos sextos anos, ele assumiu aulas em dois nonos anos – B e C, também para usarmos a classificação da escola.

Iniciamos nossa observação *in loco* no ano de 2011, mais precisamente no mês de março, assistindo às aulas desse professor nos três nonos anos. No ano seguinte, em um primeiro momento, acompanhamos seu trabalho nas duas turmas de nonos anos; depois, após um mês de acompanhamento nas duas turmas, passamos a coletar o material de pesquisa apenas na turma do nono ano B. O critério de seleção dessa turma concerne ao fato de os alunos se mostrarem mais participativos, mais questionadores durante as aulas; acreditávamos que essa participação poderia demandar e/ou acentuar a relação desse professor com os saberes em Língua Portuguesa. No total, a turma selecionada era constituída de vinte e cinco alunos. Em geral, as turmas dessa escola possuem esse número de alunos por sala de aula.

No final do ano de 2012, por uma demanda da escola, esse professor foi remanejado para as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período da noite,

além de assumir as aulas de dependências no período da tarde, em sua totalidade. Consequentemente, outra professora ficou responsável pelas aulas daqueles nonos anos; tratava-se da professora que já ministrava aula no nono ano A. Nesse período, já estávamos terminando a coleta de material da pesquisa, o que não nos prejudicou. Além disso, não justificaria continuar a coleta de material a partir das aulas da professora, já que o nosso foco é o estudo de caso de um professor; inclusive, por razão teórica, não estávamos interessados em contrapor situações. Primeiro, porque a questão da singularidade se apresenta, como valor teórico neste trabalho. A constituição do sujeito, como vimos no capítulo teórico, é singular. E essa singularidade dimensiona um jogo de identificação que é particular. Consequentemente, o modo como cada professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa, no espaço de sala de aula, é singular. Segundo, porque a perspectiva enunciativa de base benvenistiana dimensiona um jogo relacional entre os participantes da alocação que afeta a relação discursiva entre professor, objeto de trabalho, diretrizes oficiais e aluno(s).

Cumprir reiterar que o nosso foco de análise foi o professor, tendo em vista o objetivo de analisar e de problematizar, neste trabalho, o modo como se constituiu o seu fazer pedagógico em sala de aula, considerando a circunscrição imaginária que se produziu sobre o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, dado o caráter relacional entre professor e aluno(s), no espaço de sala de aula, também aludimos às enunciações faladas do(s) aluno(s), buscando analisar os efeitos que as enunciações faladas do professor trazem ao(s) aluno(s), e vice-versa.

Neste ponto, buscando caracterizar algumas questões pontuais da relação do professor com a Língua Portuguesa, na condição de objeto de ensino, vamos apresentar alguns recortes discursivos (RD) da entrevista que realizamos com ele. A entrevista foi realizada no dia 17 de novembro de 2011, na escola foco da pesquisa. Tratava-se, na verdade, de mais um momento de contato com o professor, pois, desde maio de 2011, fomos acompanhado, cotidianamente, o seu trabalho pedagógico em turmas de nono ano escolar. A entrevista se pautou em um roteiro prévio de perguntas que tematizava questões mais pontuais da área de Língua Portuguesa e de seu ensino até questões mais gerais, em termos didático-pedagógicos. No contraturno de suas aulas, o professor foi entrevistado no laboratório de Língua Portuguesa da escola; fizemos uso de uma filmadora para registrarmos áudio e imagem do professor, quando do momento de responder às questões. Depois, procedemos à transcrição do áudio, que seguiu a mesma notação de transcrição das aulas.

Antes de perguntá-lo sobre o que seria ser professor de Língua Portuguesa em específico, fizemos a ele uma pergunta mais genérica sobre o que seria ser professor para ele. Na verdade, com essa pergunta, pretendíamos perceber qual (ou quais) atributo(s) que o professor tematizaria em sua resposta, ao tentar definir de modo geral o que seria ser professor; nos termos deste trabalho, seria perceber uma possível representação de professor para ele. Em forma de RD, apresentamos, a seguir, trechos da resposta do professor:

RD1

P: Bom! Eu acho que ahhhh // o trabalho do professor para mim tá muito ligado com uma.. uma série de atividades artística que eu venho desenvolvendo, desde que eu era mais jovem, eu estudei música, estudei poesia, estudei desenho, uma série de outras atividades, assim!, e a atividade como professor, éhhh!, vamos dizer assim, é uma alternativa, uma possibilidade profissional maior que você tem pra poder lidar com esse universo das artes e tal e você poder ter aí um// uma situação financeira razoável para você poder tocar sua vida também. Aqui, no Brasil aí, esse universo das artes, ele é um pouco castigado, vamos dizer assim, certo! Então, é muito difícil você conseguir sobreviver bem, com atividades artísticas pura e simplesmente.

E: Sei!

P: Então isso que me conduziu a Letras e isso que me conduziu a trabalhar *inclusive bastante* a literatura que é uma das coisas que eu faço nos meus cursos.

(Entrevista, 17/11/2011. Grifos nossos.)

É possível perceber, a partir desse RD1, que o professor já vincula o plano geral de sua definição a sua própria experiência docente, mais notadamente a seu percurso nas atividades ligadas às artes. Parece-nos, à luz dos dizeres do professor, que *ser professor* exigiria um contato enfático com as artes; ou melhor, de posse da vinculação entre “atividade como professor” e “é uma alternativa, uma possibilidade profissional maior que você tem pra lidar com esse universo das artes (...)”, acionada pela expressão “vamos dizer assim”, poderíamos nos perguntar: a docência seria decorrente desse contato com as artes ou uma alternativa financeira, no caso desse professor, tendo em vista a não valorização das atividades artísticas no Brasil? Talvez essa sedução e o engajamento pelas artes impliquem um modo bem particular, no caso desse professor, de identificação e de fascínio dele pela literatura – instância que se abre, por excelência, para certa relação com a expressão artística.

A ocorrência da expressão linguística “*inclusive bastante*”, em destaque no RD1, por meio do recurso itálico, chamou-nos a atenção. Essa expressão se constitui de uma relação de adverbialização entre os advérbios “*inclusive*” e “*bastante*”. Essa relação de adverbialização produz um efeito de ênfase, de intensidade, quando o professor se

referiu a seu trabalho com a literatura; sobretudo, pela ocorrência do advérbio “inclusive”. A menção que ele faz à literatura, e também à área de Letras, é encabeçada, no RD1, respectivamente, pelo operador remissivo neutro, o “isso”. Frente aos dois polos que ele destacou, anteriormente em sua enunciação falada, quais sejam: o das atividades artísticas e o da questão financeira, estamos inclinados a ler-interpretar a ocorrência desse operador neutro, como uma questão que não se fecha.

Considerando esse não fechamento de sentidos, uma não coincidência de sentidos que se abre a uma equivocidade, esse dizer do professor interroga-nos: qual polo o conduziu à Letras e ao trabalho contundente com a literatura? Trata-se, a nosso ver, de uma faceta, ousamos dizê-la enigmática, da narrativa que o professor produz acerca de sua experiência; experiência de artista ou de professor? – a considerar o olhar desse professor, talvez se tratasse da conjugação dessas duas experiências.

Também perguntamos a ele: o que seria *ser professor de Língua Portuguesa*? Com essa pergunta, gostaríamos que ele discursivizasse a sua concepção sobre a possível especificidade que o trabalho do professor de Língua Portuguesa pode e/ou deve ter em termos do que se espera dessa área disciplinar. Vejamos, a seguir, a resposta dada pelo professor ao questionamento produzido:

RD2

P: Bom! Professor de Língua Portuguesa, eu acho uma coisa interessante porque a gente tá, a gente tem assim ah! // vamos dizer assim ah! a intenção de, no fundo, preservar uma tradição, *quer dizer*: preservar as tradições ligadas a práticas de nossa língua, né!, e conseguir fazer com que essas tradições elas não morram, que elas permaneçam vivas, não é? Talvez alguns conteúdos do Português não sejam muito propícios a isso, como, por exemplo, conteúdos que enfatizam demais a gramática normativa e tal. Mas, eu acho que, num ponto de vista geral, você trabalhar com Língua Portuguesa, né!, você tá, de alguma maneira, buscando um resgate de uma tradição e buscando tornar essa tradição viva pros alunos com que você tá trabalhando.

E: E O que seria essa tradição, professor!

P: Essa tradição, quando eu me refiro a isso, eu to falando da tradição cultural heterogênea, certo!? Que envolve uma série de formas, inclusive artísticas, éhhh, costumes, valores e também, no meio disso tudo, a língua.

(Entrevista, 17/11/2011. Grifos nossos.)

Nesse RD2, ser professor de Língua Portuguesa estaria para a perspectiva de se buscar práticas de sala de aula que dimensionassem a preservação de uma *tradição*, mais especificamente de um legado atinente às práticas de nossa língua. Considerando os dizeres produzidos pelo professor, esse dimensionamento se manifesta a partir de uma dobra discursiva em seu dizer, encabeçada pela expressão “quer dizer”, em

destaque, no RD2, por meio do recurso itálico, quando ele desdobra “preservar uma tradição” para “preservar as tradições ligadas a práticas de nossa língua”.

Sob a perspectiva do professor, essa busca pela tradição na aula de Língua Portuguesa pode encontrar certos meios privilegiados de abordagem, contudo, para ele, os conteúdos, para usarmos os termos do professor, relacionados à gramática normativa não oportunizariam essa abordagem, embora talvez fôssemos levados a pensar que sim. Isso porque é sabido que, em geral, a ilustração das regras apresentadas na gramática normativa provém de ocorrências retiradas/recortadas de escritos de muitos literatos, conforme mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho.

Na verdade, para o professor em questão, essa tradição estaria fortemente relacionada a uma “cultura heterogênea”, a qual, por sua vez, encontraria modos de manifestação a partir de formas artísticas variadas, de costumes, de valores. À luz da teoria enunciativa de Authier-Revuz (1995), poderíamos dizer que, imaginariamente, o professor pressupõe, à sua revelia, uma coincidência entre “cultura heterogênea” e “formas artísticas”, “costumes”, “valores”. Essa suposta coincidência deflagraria, talvez, a busca por um efeito de unidade temática acerca daquilo que ele enuncia. Entretanto, embora não fizemos alusão direta às teorizações de Authier-Revuz (1995) sobre a não coincidência do dizer, é possível dizer que, na verdade, há, neste ponto do dizer do professor, uma não coincidência das palavras consigo mesmas.

No RD2, chamou-nos a atenção o fato de o professor dizer que a língua estaria mediando a questão da “tradição cultural heterogênea”. De posse desse dizer, endereçamos a ele o seguinte questionamento: *E qual papel a língua assume nesse processo?* Consideremos, a seguir, dois trechos da resposta do professor, em forma de RD3 e RD4:

#### RD3

P: Eu acho que a língua assume, hoje em dia, ela assume um papel incrível, quer dizer, ela vai compor, com essa // com esse trabalho aí de // de.. meio de // enfretamento cultural, e etc. e tal, ela vai compor, éhhh!, // vai trazer com ela toda essa história que eu tô contando, com você, e ela vai compor de uma forma especial porque ela tem a sua objetividade, como estrutura, como língua, ela vai compor também essa // essa dinâmica difícil, né, de, de, de tensão social. Então, eu acho que hoje a gente tá vivendo isso de uma forma gritante, né, como nós, eh!, tudo isso que tá acontecendo em relação à introdução do papel da norma padrão, do papel da gramática, do erro, né!, que é uma coisa que na Linguística tá um pouco até desmistificada, certo!, mas que na opinião pública não está desmistificado. *Então, ahh // ordem de imprensa a qualquer instante lança uma reportagem cuja a pauta é o preconceito linguístico mais descarado né, mais desafortado que a gente possa conceber.* Então, quer dizer, essa luta em relação ao preconceito

linguístico, ao problema da gramática, ao problema do erro, ela tem tudo a ver com isso, quer dizer, ela tem a ver com a afirmação, talvez a gente pudesse chamar de democrático, certo!, com a afirmação democrática dos vários falares que existem no Brasil sem que esses vários falares tenham que se submeter a uma hierarquia específica em relação a isso, né.

(Entrevista, 17/11/2011.)

RD4

P: Então, uma coisa que se faz, por exemplo, em sala de aula e que eu considero de extrema importância é a gente mostrar, pros nossos alunos, que // éhhh!, justamente que é uma coisa que o PCN fala muito, e tal, né, mostrar pros alunos que a norma padrão não é igual a língua e que você pod.. e que isso não é.. não tem problema nenhum com relação à isso, que dizer, não é um grande pecado que a norma padrão não seja igual a língua, ela não precisa ser, né, a norma padrão é um padrão, um padrão informal que nós usamos em determinadas situações, eu acredito que culturalmente é importante ter uma norma padrão, né!,

(Entrevista, 17/11/2011.)

De posse desses dois recortes discursivos, notamos que o professor reitera o lugar, supostamente, privilegiado para a língua diante dos embates culturais que, possivelmente, pode se deflagrar em uma sociedade. Em seus dizeres, a língua compõe um meio de “enfrentamento cultural”, tendo em vista a tensão, por exemplo, entre o ponto de vista do ensino da gramática normativa e o viés da Linguística. Interdiscursivamente, permeia a resposta do professor a tão propalada ideia do preconceito linguístico, quando se trata de ensinar ou não a norma dita padrão a alunos que não têm com ela certa familiaridade. Para o professor, se a língua se pauta em uma sistematização de suas formas, por outro ela possui também uma parte e uma dinâmica social e que isso engendra certamente uma tensão social.

No RD3, quando o professor menciona o “problema da gramática” e o “problema do erro”, notamos prontamente a operação de certas teorias que destacam a impertinência teórica de se falar em “certo” e “errado”. Mais: de se restringir o ensino de Língua Portuguesa às regras normativas construídas a partir de algumas ocorrências linguísticas. Para tanto, ele menciona, por pregnância de sentido, o caso polêmico do livro didático de Língua Portuguesa que ocorreu no Brasil no ano de 2011. Na época, ao abordar a questão dos diversos falares brasileiros, o livro reproduziu uma construção linguística em que só a primeira unidade da frase recebia a marca morfológica de plural (-s). E a imprensa brasileira polemizou a questão do livro didático, questionando a pertinência ou não desse tipo de construção linguística no ensino de Língua Portuguesa. No RD3, o trecho aparece em destaque por meio do recurso itálico.

Para melhor dizer o que fora pretendido em seu *dizer* (RD4), ainda que do ponto de vista do imaginário, notamos que o professor alude aos PCN para destacar a

ideia de que *língua* e *gramática normativa* não são termos que se recobrem teoricamente. E essa distinção implica, fatalmente, posicionamentos didático-pedagógicos, em sala de aula, também diferentes; implica compor uma relação discursiva também diferentes. Parece deflagrar, de modo mais aparente neste ponto, uma *apropriação* que o professor produz em relação à ideia sócio-interacionista de língua, pois ele expressa sua filiação à questão de que, socialmente, a língua segue sua dinâmica, mais ou menos tensa. De acordo com ele, o ensino de Língua Portuguesa não poderia se furtar a isso. A alusão direta aos PCN, neste momento da entrevista, configura-se, como demanda do professor.

De modo explícito, dado o fluxo da entrevista, direcionamos ao professor em questão um questionamento sobre o modo como ele operacionaliza, em sala de aula, alguns aspectos das tendências propostas pelos PCN em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Tomemos o próximo recorte discursivo:

RD5

E: Levando em conta essa tendência dos PCN e essa orientação dos PCN, na sua aula, como isso ganha um estatuto de acontecimento, como isso acontece na sua aula, como que você procede em sala de aula?

P: Eu acho que eu devo puxar em sala de aula muito provavelmente assim explicitamente pra o lado de uma abertura em relação aos falares e as várias formas de se comunicar, por exemplo, toda vez que um aluno pergunta alguma coisa sobre isso ou então quando eu to tratando isso como tópico, expondo, né, é exatamente // esse argumento que eu coloco em discussão, né, então eu acredito que no meu curso pelo menos eu devo ta puxando a sardinha pro lado da língua materna, e menos da língua nacional, embora nos mantenhamos não sei // não sei se é por costume, por que a gente também ainda pensa na questão dos vestibulares, que tem uma orientação um pouco mais tradicional, mas a gente ainda pensa um pouco em relação a essa coisa, né, da língua como uma // como esse padrão com essas regras e que o aluno precisa dominar de uma certa forma, mas eu acredito que eu devo passar o tempo todo o que eu tô falando com eles que eu estou expondo as coisas pra eles ehh! // tentandooo // ah! // azeitar essa ideia de que o padrão seja a única língua aceitável, certo! Inclusive em exercícios, // inclusivee quando a gente se depara com as contradições que nos encontramos nas inscrições da gramática normativa tradicional que às vezes são bastante *embaraçosas*, existem certas questões de análise sintática, por exemplo, que a gramática ela não consegue resolver absolutamente e ela trata essas questões como coisas assim como se não tivesse falado naquilo.

(Entrevista, 17/11/2011. Grifos nossos.)

Nesse recorte discursivo, o professor metaenuncia sua filiação ao ensino de língua materna (o que leva em conta a questão da variação linguística da Língua Portuguesa, como, por exemplo, a variedade que constitui o aluno) em proveito do ensino de língua nacional (o que está pautado no ensino de gramática normativa). Essa filiação abre horizontes para um recorte pedagógico que se detenha nos diferentes

falares que o sistema linguístico do português pode comportar, bem como nos diferentes meios que o homem pode se valer/inventar para se comunicar. Entretanto, o professor assume que, dada a exigência de muitos processos seletivos, como é o caso do vestibular, ou mesmo a tendência tradicional a que estamos expostos seguramente, o ensino de aspectos da gramática normativa se torna necessário no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo o professor, essa necessidade acaba por reclamar dele, como professor, certa criticidade em relação àquilo que seria padrão no âmbito da escritura normativa do fato gramatical. Essa escritura guarda em si contradições que sua prática de sala de aula tem de enfrentar junto aos alunos, contradições adjetivadas por ele como sendo “embaraçosas”, em destaque no RD5, por meio do recurso itálico, haja vista o caso de muitos aspectos da sintaxe normativa. Isso porque, sob a lógica dessa escritura, parece ser difícil sustentar outra visada para os fatos sintáticos normativos estando inscrito nessa lógica.

Por fim, poderíamos destacar que o professor deixa deflagrar, nesse mo(vi)mento, uma representação do ensino de Língua Portuguesa, como o lócus de tensão entre o ensino de aspectos de língua e aspectos de gramática normativa. Por mais que ele se veja propenso, em tese, ao ensino de língua materna, ele também se vê meio que forçado a ensinar elementos da gramática normativa. Talvez ensinar Língua Portuguesa seja o lugar, por excelência, de enfrentamento social que, por sua vez, não deixa de ser uma questão também de língua.

### **3.3. Da coleta de material de pesquisa**

A coleta de material da pesquisa se baseou, notadamente, na *gravação* de áudio das aulas sem filmagem, com autorização prévia dos participantes da pesquisa. Elas foram codificadas com números ordinais pela ordem de gravação; posteriormente, foram transcritas por nós. Além de pensarmos no rigor de exposição do *corpus*, quando da análise, a gravação de áudio nos permitiu recorrer quantas vezes foram necessárias ao material para certificarmos algum aspecto das aulas, retomar algum ponto. Com essa necessidade de retorno ao material, não perdemos de vista os próprios limites que esse recurso de captação de material pode apresentar ao movimento de transcrição, como: trechos inaudíveis devido a ruídos ou mesmo a baixo volume.

Também para a coleta de material de pesquisa, recorremos à modalidade *entrevista*, considerando-a como um espaço de interlocução a mais com o professor, como salientamos anteriormente. A partir de um conjunto de perguntas estruturadas, nosso propósito consistiu em conhecer o ponto de vista do professor, seja teórico ou não, referente a aspectos mais gerais (como o que seria ensinar, aprender, ser professor etc.), bem como a aspectos mais pontuais sobre o ensino de Língua Portuguesa (o que seria ensinar língua, qual o lugar que a gramática normativa assume nesse ensino etc.). Essa entrevista se mostrou relevante, no âmbito deste trabalho, pois, a partir dela, percebemos que o professor assume uma sedução pelas atividades artísticas, sobretudo o seu fascínio pela literatura. Considerando a perspectiva da identificação em jogo neste trabalho, aquela que opera efeitos no sujeito a partir da rede de filiações históricas que o constitui, vimos as diferentes incursões e fundamentações que o professor produz sobre o ensino de língua e de gramática normativa, por exemplo.

Uma das questões discursivo-enunciativas que enfrentamos teórico-analiticamente, no âmbito deste trabalho, diz respeito à visão que o professor deflagrou sobre literatura, língua e gramática, dado o ponto de aplicação a partir da abordagem do texto e da gramática, bem como sobre o modo como essa visão ganhou um estatuto de prática em suas aulas. Para dizer nos termos deste trabalho, do modo como o revezamento entre teoria e prática ganha um estatuto de acontecimento discursivo. Em momento oportuno, no trabalho de análise, vinculamos a discussão sobre essa visão com a relação do professor com os saberes, abrindo horizontes para pensarmos e dimensionarmos os efeitos do gozo que intervém no processo de (re)criação contínua de saberes sobre a gramática normativa. Como vimos considerando, foi pensar nas injunções que marcaram as próprias visões e o próprio fazer pedagógico do professor, no espaço de sala de aula, permitindo-nos analisar e problematizar a implicação de se apostar na perspectiva da subjetividade, como fundamentamos neste trabalho.

Quando necessário, na análise, mobilizamos algumas informações constantes de *notas* (Cf. OLIVEIRA, 2007) registradas, em um caderno de anotações, no momento de coleta de material nas aulas observadas, que geralmente é muito característico de pesquisas de cunho etnográfico. Em nosso trabalho, essas informações não foram tomadas como objeto de análise, justificando uma exploração teórico-analítica. Elas serviram de base para esclarecermos algum ponto no trabalho de exposição do *corpus*, como as informações que o professor anota na lousa, quando do momento de abordagem do texto. Talvez pudéssemos dizer que essas informações nos permitiram

ressaltar algum ponto não apreensível pelo áudio e que pode ser relevante para o trabalho de análise.

Neste ponto, é imperioso destacar que a transcrição, como etapa metodológica, colocou em pauta, para nós, a perspectiva de que ela já comporta um outro momento de enunciação (Cf. FLORES, 2006); isto é, ela é fruto de um ato de enunciação em si outro. Afinal, o *momento*, o *propósito*, o *espaço* também são outros, dada a sua natureza enunciativa. Ela é, antes de tudo, um momento também singular daquele que transcreve, visto que comparece, nesse momento, a possibilidade de se representar aspectos do áudio e a possibilidade de outros aspectos ficarem irrepresentáveis neste ato. Assim, entendemos que se trata de uma etapa complexa que demandou de nós o delineamento de uma notação, como tentativa de enfrentar essa complexidade. Na verdade, tal complexidade não nasce com a transcrição em si. Ela é uma propriedade da própria linguagem, restando-nos a possibilidade de sempre borderar algo de (im)possível. Considere a notação de transcrição:

<b>símbolo</b>	<b>significado</b>
Caixa alta	Ênfase na fala
Negrito	Ênfases nossas
[ ]	Acréscimo de informações
//	Pausas curtas
///	Pausas longas
////	Inaudível
P	Professor
A	Aluno
E	Entrevistador

Quadro 1 – Notação de transcrição

### 3.4. Da constituição e análise de *corpus*

Sob a perspectiva teórica a que nos filiamos, o *corpus* concerne àquilo que foi recortado, pontualmente, pelo pesquisador para ser considerado, como objeto de exploração teórico-analítica. Na esteira de Orlandi (1984), a noção de recorte, e não de segmentação, abre horizontes para o pesquisador trabalhar com aspectos correlacionados entre a linguagem e a instância discursiva. O pesquisador, a partir do recorte, passa a fazer relações entre o real da língua e o real da história, dimensionando que não se trata de uma relação linear. Na segmentação, a relação entre as unidades da frase, do sintagma, é produzida de modo linear.

No caso deste trabalho, o *corpus* foi exposto no formato de *Cenas Enunciativas*. Chamamos Cenas Enunciativas os recortes que apresentam os mo(vi)mentos interlocutivos entre professor e aluno(s), ocorrido no espaço de sala de aula. É que essas Cenas nos possibilitaram dimensionar a possibilidade ou não de reversibilidade enunciativa entre professor e aluno(s). No caso deste trabalho, essa reversibilidade enunciativa ou não entre eles serviu de fundamento para mostrar os efeitos do jogo transferencial entre o acolhimento e a recusa de saberes que um deixa flagrar em relação ao outro. Nos termos lacanianos, trata-se de pensar na transformação da natureza em presença entre professor e aluno(s), já que há uma transmissibilidade em constituição. Assim, essas Cenas nos permitiram mostrar os efeitos, mais aparentes, do desencaixe constitutivo que a alocação entre professor e aluno(s) faz constituir.

Se apostávamos na perspectiva de que o jogo de interlocução entre professor e aluno(s), no espaço de sala de aula, possui um funcionamento e que esse funcionamento produz efeitos para o ensino de Língua Portuguesa, foi necessário encontrar um modo de exposição que pusesse em relação os mo(vi)mentos interlocutivos entre eles. Sobretudo, um modo de exposição que abrisse horizontes para a alusão, na própria materialidade, aspectos da subjetividade e da intersubjetividade que se marca na linguagem. Por meio do acréscimo de informações entre colchetes, fomos destacando aspectos que se constituíram no espaço de sala de aula a partir do exercício da linguagem. Trata-se, por exemplo, do efeito de surpresa, do efeito de emudecimento, do efeito de ironia que o jogo de interlocução entre eles produziu em termos de efeitos. Há uma condição figurativa em que o exercício de linguagem ocorreu. As Cenas Enunciativas nos possibilitaram articular, na exposição do *corpus* e, consequentemente, nas análises, certas unidades discretas, como as relações de adjetivação e de adverbialização, e determinadas unidades não discretas, como o efeito de surpresa, de brincadeira, dentre outros.

Quintino (2014) também trabalhou, em sua dissertação de mestrado, com a perspectiva das Cenas Enunciativas. Entretanto, dada a natureza de sua pesquisa, as Cenas Enunciativas estiveram em função dos recortes de registros filmicos, articulados aos dizeres que se constituíram no espaço de sala de aula. Essas cenas serviram-na para trabalhar certos aspectos relacionados a *corpo e linguagem*, quando os alunos precisam produzir uma imersão enunciativa na língua estrangeira; no caso da pesquisa de Quintino (2014), trata-se da Língua Francesa. No caso deste trabalho, reclamamos uma diferença em relação à abordagem produzida por ela. A nossa incursão, na composição

das Cenas, está embasada tão somente no registro de áudio que foram transcritos e nas anotações de campo. A questão central deste trabalho estava circunscrita à subjetividade e à intersubjetividade que se marca na língua, tendo em vista o jogo de interlocução entre professor e aluno(s). Estamos considerando os aspectos passíveis de receberem discretização na língua. Entretanto, como já ressaltamos, os aspectos relativos às unidades não discretas também se mostraram relevantes para mostrar os efeitos que as enunciações faladas de um traz ao outro, e vice-versa.

Sendo assim, assumir a concepção de que o *corpus* é uma construção do pesquisador exige considerá-lo como um *fato enunciativo* que não está imune à subjetividade daquele que pesquisa. Primeiro, porque essa construção comporta um ato de enunciação, de saída. Segundo, porque o percurso de *descrever-interpretar*, a partir de dada materialidade, flagra o viés singular em que se baseia esse percurso, em termos de direcionamentos que se produz para os seguintes aspectos: o que e como recortar, o que deixar de fora, como analisar, como inter-relacionar questões teóricas e analíticas etc.

Nesse sentido, se o objeto que traçamos para este trabalho foi o de analisar e problematizar o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) em torno do saber em Língua Portuguesa, de maneira a pensar no modo como o professor exerce a sua posição discursivo-enunciativa de professor em sala de aula, foi-nos preciso construir um método de análise que tomasse as enunciações faladas entre eles, como ponto de partida. Sobretudo, um método que lidasse com o jogo entre descrição e interpretação da materialidade dessas enunciações, no caso com os enunciados. Da posição de analista, seria articular o real da língua e o real da história, abrindo horizontes para mostrar o modo como o professor responde, em sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, longe de pensar a sala de aula a partir de uma perspectiva de “situação”, enfocamos a aula, como uma instância discursiva. Concebemos professor e aluno(s), como sujeitos efeito de linguagem e, não, como indivíduos ou pessoas completas e totais no mundo. Tomá-los, como efeito de linguagem, exigiu considerar e dimensionar a singularidade de cada instância discursiva, bem como a singularidade com que a subjetividade e a intersubjetividade na língua e na linguagem se marcam nessa instância.

Interessaram-nos, para procedermos à análise, os mo(vi)mentos em que o professor produziu uma menção e/ou uma argumentação sobre a abordagem a ser feita por ele acerca do ensino de gramática normativa; e mesmo os mo(vi)mentos de

abordagem da gramática normativa em si. Foi-nos preciso pensar e analisar o modo como a questão da gramática levou o professor a elaborar uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e, por decorrência, com o seu objeto de trabalho. Se tomamos por base a perspectiva da “sequência didática de gêneros”, tanto em operação no livro didático quanto na suposta filiação do professor a essa perspectiva, fomos levados a entender, em tese, que o ensino de gramática integra o trabalho com o texto. Também consideramos alguns mo(vi)mentos em que o professor promoveu o trabalho de leitura e de interpretação do texto e/ou de questões a ele relacionadas propriamente, buscando analisar o modo como esse trabalho também deflagra uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e com o objeto de trabalho.

Não perdemos de vista a perspectiva de que as diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa integram o objeto de trabalho do professor. Ou seja, conforme vimos considerando, neste trabalho, essas diretrizes orientam o fazer pedagógico do professor, não podendo ser tomadas, em tese, como o objeto em si de trabalho. Isso porque a redução deste àquelas impede que pontos de interpretação ocorram em sala de aula, e, conseqüentemente, que o revezamento entre teoria e prática seja rarefeito. Se assim não o for, estamos concebendo a constituição de pontos de impasse do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais.

As diretrizes que levamos em consideração, para construir nosso trabalho de análise, estiveram circunscritas à perspectiva de que os gêneros de texto devem oportunizar e fundamentar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e de que o ensino de gramática normativa deve estar embasado no texto. Trata-se da tão propalada perspectiva da “sequência didática de gêneros” apregoada pelo aporte do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Como já ressaltamos, neste trabalho, tal perspectiva se constituiu com o firme propósito de assegurar uma descompatibilização dos saberes e das competências e habilidades projetadas ao ensino. Para tanto, o ensino deveria se pautar em uma sequência de atividades progressivas e integradas a um tema, a um objetivo geral. Como efeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os manuais didáticos selecionados e distribuídos nas escolas públicas brasileiras passaram a se estruturar em torno de uma sequência didática, tendo um modelo didático de gênero, como ponto de partida e ponto de aplicação dos eixos norteadores do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. Os livros didáticos adotados nessa escola seguem a tendência do PNLD.

Por essas diretrizes, em termos de projeções, o ensino de tópicos gramaticais normativos assumiu um outro lugar diante de um fazer pedagógico que se convencionou chamar tradicional. Em vez de abordagens de frases e de orações descontextualizadas, seria preciso trabalhar o texto, como produto de uma prática social, e, a partir daí, explorar a sua composição gramatical, por exemplo. Entretanto, como já destacamos, muitos teóricos da linguagem mostraram a constituição, minimamente, de duas tendências, quais sejam: (1) propalou-se a perspectiva de que não deveria se trabalhar expressamente os tópicos de gramática normativa; (2) introduziu-se o texto no âmbito da sala de aula, sem que se conseguisse abordá-lo em seu domínio gramatical. Houve uma prática recorrente entre os professores de se reportar ao texto literário, por exemplo, como maneira de mostrar e de explorar o modelo de construção sintática possível e as exceções consentidas pela licença poética. Essa prática acabou acentuando a divisão tão marcada entre ensino de gramática e ensino de literatura, bem como a perspectiva do texto como pretexto.

Para compor as Cenas Enunciativas constantes do trabalho de análise, consideramos três aulas do professor, sendo que uma delas é composta de dois horários. As duas primeiras aulas concernem ao trabalho pedagógico do professor com dois textos constantes do livro didático<sup>22</sup> adotado pela escola. Trata-se dos textos: o poema “Nunca se perguntou”, de Marina Colasanti, e a crônica “Pais”, de Luis Fernando Veríssimo. Tais textos, na unidade do livro didático, estão em função do eixo: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”. A terceira aula diz respeito ao trabalho do professor com a gramática normativa a partir de uma lista de exercício com ocorrências linguísticas descontextualizadas. Essa aula está integrada ao eixo “Prática de análise linguística”. É preciso ressaltar que outras aulas foram observadas e transcritas por nós, entretanto as aulas consideradas, no trabalho de análise, mostraram-se mais significativas. Isso porque a relação de aprisionamento da gramática normativa se apresentou de modo acentuado e verbalizado em tais aulas. A poder dos efeitos desse aprisionamento, pudemos pôr em relação os diferentes mo(vi)mentos discursivo-enunciativos, a partir de Cenas Enunciativas, que o professor produziu em relação ao texto e à gramática. E, pautados na perspectiva da manifestação de um ponto de afânise, pudemos mostrar de que modo o professor se constituiu em um ponto e se apagou em outro, subjetivamente.

---

<sup>22</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens, 9º ano*. São Paulo: Atual, 2002.

O professor participante da pesquisa, em entrevista a nós, como salientamos anteriormente a partir de certos recortes discursivos, ressaltou que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar o texto, como unidade de ensino, não perdendo de vista a diferença entre ensinar língua e ensinar gramática normativa. Nesse momento da entrevista, ele fez alusão direta às diretrizes oficiais, buscando marcar a questão da variedade linguística no ensino de Língua Portuguesa. Ele também ressaltou o lugar de fascínio que a literatura ocupa em sua formação e em suas aulas, já que ele sempre foi muito ligado a atividades artísticas, como as relacionadas à música, à poesia, ao desenho. Ele possui mestrado em Letras, com ênfase em teoria da literatura, como já destacamos.

De posse das informações sobre a escola e sobre o professor, buscamos circunstanciar que a realidade pedagógica em questão circunscreve muito bem o objeto de trabalho do professor e sobre o qual o professor reúne informações para dele (se) enunciar. Assim, marcamos a perspectiva de que a contingência da relação e os impasses de sala de aula não estiveram para a ordem de se conhecer mais ou menos certas informações sobre o objeto de trabalho. Não é, como estamos considerando, o conhecimento em si a sustentar a relação entre professor e objeto de trabalho, mas, sim, o saber que ele foi levado a elaborar acerca de seu objeto. Para quem aposta na questão subjetiva, como o faz Charlot (2000), falar em saber, e não em informação, convoca pensar que todo saber já pressupõe uma “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 60). Ou seja, o saber já conta com a intersecção entre a contingência da relação e a relação necessária. Nesse sentido, o saber é fruto do processo de identificação em que o sujeito se depara com pontos de enfrentamento. Para retomarmos Pêcheux (1983), trata-se de pensar nos pontos de interpretação em que o sujeito é levado a elaborar uma enunciação sobre o objeto.

Para dimensionar, teórico-analiticamente, o envolvimento pedagógico diferente do professor com o texto e com a gramática, fomos priorizando o modo como o professor associava os saberes, quando trabalhava com o texto e quando trabalhava com a gramática. Com o texto, percebemos que o professor mobilizou outros exemplos, abriu os sentidos a outras possibilidades de relações. Por meio da perspectiva de Franchi (2006) acerca da construção de *cenários* para circunstanciar e clarificar as relações sintático-semânticas das orações, passamos a considerar que o professor construía cenários para inter-relacionar os saberes. Inicialmente, considerávamos a perspectiva de que, com o texto, o professor produzia pontos de abertura sobre os sentidos.

Trabalhando a função significante do lexema “texto”, articulamos, ao longo das análises, os efeitos do real da língua e do real da história, buscando mostrar que o professor promovia uma travessia na elaboração de saberes com o texto. O professor foi produzindo ficções com o texto, (re)criando uma relação contínua com os saberes.

Com a gramática normativa, fomos percebendo que o professor construiu uma série de justificativas para o outro lugar que ele concedia, em suas aulas, ao ensino de gramática. Esse lugar, nas enunciações faladas do professor, marcou-se, notadamente, a partir das relações de adjetivação e de adverbialização ao designar e ao qualificar o lugar projetado por ele para a gramática. É preciso marcar que se trata de um lugar diferente daquele proposto pelas diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. Passamos a considerar que o professor produzia mo(vi)mentos de aprisionamento da gramática ao lugar por ele construído. E inclinamo-nos a interpretar esses mo(vi)mentos de aprisionamento, como maneira de o professor não enfrentar o ensino de gramática.

De posse do envolvimento distinto com o texto e com a gramática, passamos a salientar que o professor exerceu de modo diferente a posição discursivo-enunciativa no espaço de sala de aula. Se, por um lado, há uma circunscrição imaginária sobre o fazer pedagógico do professor, por outro, há a constituição do que, de fato, ocorre nesse espaço a partir do mo(vi)mento que o professor (se) enuncia. É que o professor, nesse caso, responde pelo fato ensino de Língua Portuguesa pautando o seu fazer pedagógico no eixo de suas identificações. Na abordagem do texto, constituiu-se uma posição discursivo-enunciativa de professor que apontou para uma relação de acentuamento entre objeto de trabalho e diretrizes oficiais. Na abordagem da gramática normativa, constituiu-se uma posição discursivo-enunciativa de professor que deu uma dimensão de rarefação entre objeto de trabalho e diretrizes.

Por não estar nessa posição discursivo-enunciativa de professor, impunemente, a tônica de nossa problematização circunscreveu-se à perspectiva de que um fazer pedagógico que se orienta tão somente pelo eixo da identificação do professor pode ser nefasto. É que os saberes potencialmente de interesse do(s) aluno(s) podem não ser enfrentados. No caso do ensino de gramática normativa, ressaltamos, a partir das análises, que o professor se inscreve em uma posição de gozo. Em relação a esse ensino, ele produz um efeito de resistência para da gramática (se) enunciar. Sendo assim, buscamos dimensionar, no trabalho de análise, que a instância discursiva da aula figura

como um lugar em que é preciso perder gozo para que certas relações com os saberes se constituam.

Para finalizar este capítulo, é preciso destacar que a perspectiva metodológica construída, no âmbito do trabalho, serviu-nos de base para dimensionar que as identificações que constituem o professor nomeiam um outro tipo de relação discursiva dele com o seu objeto de trabalho, com as diretrizes oficiais e com o(s) aluno(s). O nosso olhar teórico-metodológico sobre o fazer pedagógico do professor busca dimensionar a instância discursiva da aula não como um espaço idealizado em que, supostamente, as relações discursivas se fechariam, mas, sim, como um espaço em que o professor é quem precisa responder pelo ensino de Língua Portuguesa. Para aludirmos à epígrafe deste capítulo, o olhar que lançamos ao fazer pedagógico do professor é aquele em que a subjetividade intervém. Eis um ponto relevante: a compreensão do olhar teórico sobre a subjetividade para se compreender e se dimensionar, por sua vez, as implicações dessa subjetividade na instância discursiva da aula.



---

# Capítulo 4

## Aula de Língua Portuguesa:

### Nas malhas do des-encontro enunciativo entre professor e aluno

---

“O amor é dar o que não se tem.”  
(LACAN, 1960, p. 41)

#### Considerações iniciais

Este capítulo tem como foco de análise o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), ocorrido no espaço de sala de aula. Estamos entendendo, conforme já destacamos no âmbito deste trabalho, que o jogo de interlocução entre professor e aluno(s) faz constituir e/ou manifestar uma relação discursiva deles com a Língua Portuguesa. Trata-se de pensar, antes de tudo, que essa relação é (re)atualizada a cada momento discursivo-enunciativo, de maneira a deflagrar uma *contingência da relação* e uma *relação necessária* com o objeto de ensino e de aprendizagem, que é a Língua Portuguesa. Ou seja, essa relação discursiva está em permanente e infindável (re)construção, dado que, pela sua natureza enunciativa, acontece em momentos temporais e espaciais distintos.

Como o foco da pesquisa concerne ao professor, mostraremos, no trabalho de análise que se segue, a maneira como ele responde, em sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, partiremos da perspectiva de que o objeto de trabalho do

professor, em tese, não está reduzido às diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário, essas diretrizes integram-no, no sentido de oferecer ao professor certas orientações para o seu fazer pedagógico. Entretanto, ao considerar a noção de sujeito a que nos filiamos, é sabido que, diante das diretrizes oficiais em questão, o professor é convocado a produzir mo(vi)mentos de interpretação sobre as diretrizes. É sabido, também, que esses mo(vi)mentos estão pautados em processos de identificação que constituem o professor. Assim, concebemos o professor para além de uma categoria imaginária e de uma posição social em que se poderia trabalhar com a concepção de que a relação com o objeto de trabalho, e, conseqüentemente, com as diretrizes oficiais, seria pressuposta, ou mesmo, plena e bem-sucedida.

Se a relação do professor com o seu objeto de trabalho e, por decorrência, com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa não é pressuposta, entendemos que ela deve ser pensada a partir da perspectiva de que há uma posição discursivo-enunciativa a ser exercida pelo professor em sala de aula. Nessa medida, podemos enfatizar que a relação do professor com o seu objeto de trabalho marca-se por uma posição discursiva, se considerarmos as projeções e as estabilizações de sentido que constituem certa imagem do fazer pedagógico do professor e por uma posição enunciativa, se levarmos em conta a questão da singularidade a ser exercida pelo professor frente ao objeto de trabalho, a qual está fundamentada nos processos de identificação. Estamos considerando que há uma dinâmica intensamente conflitiva que marca, com frequência, o exercício dessas posições. Sendo assim, defendemos a perspectiva de articulação da posição discursiva à posição enunciativa, de maneira a pensar na (im)possibilidade de prevalência de uma sobre a outra, como já afirmamos neste trabalho.

Apostar na perspectiva da posição discursivo-enunciativa, para pensar a relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais em sala de aula, exige ressaltar a diferença existente entre reunir informações (e/ou conhecimentos) sobre o objeto e as diretrizes e elaborar um saber no momento da contingência da relação em aula, dadas as (im)possibilidades de elaboração que o jogo enunciativo entre professor e aluno deixa entrever. É que a enunciação, como defendemos no âmbito deste trabalho, faz aparecer as falhas, os impasses e o fracasso da transmissibilidade do saber, fazendo interrogar a tão propalada estruturação das relações discursivas entre professor e aluno, contempladas no modelo anglo-saxônico mencionado no capítulo teórico, por exemplo.

Em vez de concebermos essa relação discursiva a partir da concepção de interação, que pressupõe uma relação plena e bem-sucedida entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em torno de um saber, vamos aludi-la a partir dos processos de identificação, cujos efeitos podem ser pensados por meio da “filiação identificadora” da qual fala Pêcheux (1983). Trata-se de uma filiação que se expressa, discursivo-enunciativamente, por meio dos pontos de interpretação que professor e aluno são levados a produzir sobre os dizeres no jogo de interlocução, bem como sobre o modo como eles lidam com as falhas, com os impasses e com o fracasso da transmissibilidade do saber. Assim, está na base desse jogo de interlocução uma elaboração subjetiva de saberes e, não, uma mera “troca de informação”.

Desse modo, é preciso ressaltar que essa elaboração subjetiva de saberes não se fundamenta em uma dimensão intersubjetiva, fazendo pensar que há uma certa complementaridade na relação entre os dois polos, a saber: professor e aluno, ou mesmo, uma relação de encaixe entre eles. Ao contrário, essa elaboração está assentada no jogo transferencial que pode capturar professor e aluno no mesmo discurso, ou seja, no jogo em comum a que estão expostos e na (im)possibilidade de um se implicar naquilo que é do outro, embora haja uma disjunção na experimentação entre os envolvidos. Essa elaboração está assentada, sobretudo, em um não controle da palavra, de maneira que, nesse jogo de interlocução, dar-se aquilo que não se queiria ou recusar-se aquilo que fora dado.

Estamos entendendo que essa elaboração subjetiva de saberes se abre em duas questões intensamente conflitivas, quais sejam: (1) é suposto ao outro um saber e, diante de tal condição, há a possibilidade para que o sujeito enuncie e assuma uma palavra; (2) é recusado do outro um saber, já que opera, no suposto saber, uma construção enganosa que o sujeito produz sobre o outro por meio de elementos que se deduz do outro. Essas duas questões apontam para um funcionamento estrutural e vital que rege as relações discursivas entre os sujeitos. Trata-se da dimensão transferencial que fundamenta as relações humanas e que, com a clínica psicanalítica freudiana e, depois, lacaniana, ganhou uma elaboração teórica dada a condução dos tratamentos psicanalíticos. Do ponto de vista pedagógico, para dizermos do foco deste trabalho, essa dimensão transferencial põe em operação um saber, em um circuito de produção sempre contingencial e necessário, que trabalha produzindo o objeto.

Do des-encontro enunciativo entre professor e aluno, cada um se satisfazendo de alguma maneira, sem que um venha a complementar o outro, nasce a

circunscrição do objeto, que ganha, nesse caso específico, as figurações da Língua Portuguesa. Não podemos perder de vista que, pontualmente, essas figurações da Língua Portuguesa têm a ver com as diretrizes oficiais a que vimos aludindo neste trabalho. Assim, por um funcionamento do imaginário, o professor portaria as insígnias do objeto, na condição de sujeito suposto saber, possibilitando que o aluno se sinta confiante e queira enunciar.

Como professor e aluno são sujeitos castrados, para quem a linguagem (im)põe limites estruturais, essa condição de sujeito suposto saber é interrogada pela falta. O aluno dá o testemunho do questionamento e da recusa do saber absoluto que era suposto ao professor. A enunciação, portanto, faz trabalhar e faz falhar a dimensão transferencial entre professor e aluno, reclamando mo(vi)mentos de resposta possíveis para os efeitos da falha. Nesse sentido, cabe enfatizar que a relação discursiva entre professor e aluno faz construir um saber que não está desde já aí; esse saber falta, sendo preciso inventá-lo a partir do jogo de interlocução, cujas regras não estão a poder nem de um nem de outro, mas que a relação entre eles dá o testemunho do jogo.

Considerando a distinção entre reunir informação (e/ou conhecimento) sobre o objeto de trabalho e sobre as diretrizes oficiais e elaborar um saber em que a dimensão transferencial é aspecto constitutivo, este capítulo tem por tarefa apresentar o modo como o jogo de interlocução entre professor e aluno, em sala de aula, faz constituir uma relação discursiva daquele com o seu objeto de trabalho e, conseqüentemente, com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. É que a sala de aula expõe o professor à constante contingência da relação e à relação necessária com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais, fazendo obstáculo a uma relação total com o saber e a seu fechamento preconizado por certos discursos sobre a sala de aula.

Assumir, teoricamente, a perspectiva de que professor e aluno são sujeitos castrados exige destacar a concepção da incompletude e da falta como marcas da castração, como já mencionamos nesta seção. Além disso, a relação discursiva entre professor e aluno não é previsível, em termos de uma sequência de mo(vi)mentos interlocutivos a ser controlados pelo professor na sua interlucção com o aluno nem de uma relação de encaixe. Por isso, a despeito de certos discursos sobre a sala de aula, ou mesmo, o viés em que os documentos governamentais se pautam, apregoarem uma relação plena e bem-sucedida entre professor e objeto de trabalho (e diretrizes oficiais),

bem como entre professor e aluno, vamos mostrar, neste capítulo, que essas relações não se estabelecem de modo pleno e fechado.

Para tanto, consideraremos a tese de que as diretrizes oficiais de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que abrem a possibilidade de orientar as práticas pedagógicas de forma abrangente, pela via de um imaginário que sobre elas produz discursividades, podem também exercer o papel contrário. Ou seja, tais diretrizes podem, por sua vez, produzir efeitos tais na subjetividade de professor, fazendo com que subversões (ou não) a elas sejam constituídas de maneira a caracterizar as práticas pedagógicas diferentemente. Sendo assim, ser-nos-á necessário conceber as diretrizes oficiais em foco, como uma materialidade histórica sobre as quais, a partir de um trabalho de interpretação, o professor participante da pesquisa deixa deflagrar uma tomada de posição.

Como defendemos neste trabalho, a tomada de posição está ancorada em processos de identificação que constitui o professor, fazendo irromper o exercício de dada posição discursivo-enunciativa em sala de aula. Portanto, está a poder do professor a integração ou não das discursividades que as diretrizes oficiais encerram – uma instância de identificação teórica – ao espaço de sala de aula – identificação procedimental. É pertinente salientar que essa integração de discursividades, dada a sua natureza enunciativa, (com)porta um desencaixe constitutivo, fazendo interrogar a perspectiva da relação plena e bem-sucedida.

Nessa medida, a despeito de haver no âmbito da área de Língua Portuguesa da escola pesquisada, à qual o professor é vinculado, o destaque e a filiação às orientações constantes das diretrizes oficiais de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, a circunscrição do objeto de trabalho dos professores da área em foco, aventamos a hipótese de que a complexa relação do professor com o seu objeto de trabalho produz efeitos diferentes em sala de aula. Ora a relação se acentua, dado o momento de captura por esse objeto, de maneira que mo(vi)mentos interlocutivos são produzidos, enunciando um saber frente à demanda do próprio professor e à dos alunos. Nesse caso, as diretrizes oficiais são integradas ao objeto de trabalho. Trata-se do momento em que o professor trabalha o texto em sala de aula, produzindo um mo(vi)mento de leitura e interpretação. Ora a relação se rarefaz, dado o momento de não enfrentamento do impasse do professor frente ao ensino de gramática. Nesse caso, as diretrizes oficiais não ganham operação e a própria relação com o objeto de trabalho é rarefeita.

Esses diferentes efeitos da relação do professor com as diretrizes oficiais e com o seu objeto de trabalho em sala de aula podem ser pensados nos seguintes termos, de acordo com os apontamentos que vimos considerando neste trabalho: a identificação imaginária que busca sustentar a Língua Portuguesa, como objeto de trabalho, para um grupo de professores, e que sobre ela passa-se a propor uma imagem sobre o fazer pedagógico, faz constituir pontos de ruptura que passam a questionar a circunscrição imaginária sobre a Língua Portuguesa. É que apostar na perspectiva da “relação com o saber” (Cf. CHARLOT, 2000) reclama pensar no fato de que a Língua Portuguesa é um objeto inacabado, cujas figurações só se mostram a partir da relação discursiva que o jogo interlocutivo entre professor e aluno faz constituir e/ou irromper. Há uma construção discursiva que está para além de uma identificação imaginária, que é fruto do exercício de dada posição discursivo-enunciativa, como mostraremos mais adiante neste capítulo.

Para procedermos ao trabalho de análise, vamos apresentar o *corpus* a partir de Cenas Enunciativas, as quais mostram o jogo de interlocução entre professor e aluno(s) constituído em sala de aula. Como já salientamos no capítulo metodológico deste trabalho, interessam-nos os momentos em que o professor, nas aulas, elabora uma menção e/ou uma argumentação sobre a abordagem a ser feita por ele sobre o ensino de gramática normativa. Estamos entendendo que essa elaboração leva o professor a construir uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e, por decorrência, com o seu objeto de trabalho. Se considerarmos a diretriz específica de que os gêneros de texto devem oportunizar e fundamentar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, é possível pensar, em tese, que o ensino de gramática integra o trabalho com o texto. Contudo, como mostraremos na análise, o fazer pedagógico do professor participante da pesquisa deflagra um outro espaço para o ensino de gramática normativa. Interessam-nos, também, os momentos em que o professor produz o trabalho de leitura e de interpretação do texto e/ou de questões a ele relacionadas propriamente, de maneira a mostrar o modo como esse trabalho, também, deflagra uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e com o objeto de trabalho.

É a partir do des-encontro enunciativo entre professor e aluno(s) que vamos encontrar algumas maneiras de como o professor em questão responde pelo ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o fato de que essa língua, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, é submetida ao outro, de onde vem o questionamento. Na (im)possibilidade de responder ao outro que interroga, a relação discursiva entre

professor e aluno(s) dá o testemunho de que o amor, nos termos da Psicanálise freudolacaniana, sustenta essa relação, de modo a operar uma recusa ao que fora dado e um acolhimento ao que não fora dado. O des-encontro enunciativo engendra um paradoxo para a questão da transmissibilidade do saber em sala de aula: esse des-encontro faz com que o saber seja transmissível e intransmissível ao mesmo tempo. Na base da transmissibilidade do saber, há um desencaixe constitutivo entre os participantes da alocação, que acaba por criar uma relação discursiva de nunca acabar com a Língua Portuguesa.

Consideremos, a seguir, as considerações analíticas deste trabalho sobre o jogo de interlocução entre professor e aluno(s).

#### **4. 1. Do jogo de interlocução em sala de aula: entre seu funcionamento e seus efeitos**

O jogo de interlocução de que tratamos, neste trabalho, está assentado na perspectiva de que a enunciação faz constituir uma relação complexa de discurso daquele que (se) enuncia com o seu dizer. Portanto, considerando o aporte teórico a que nos filiamos, esse jogo de interlocução evidencia a presença do homem na linguagem, a qual é condição estrutural para a sua existência e vivência. É a linguagem, também, que (im)possibilita a relação discursiva entre os participantes da alocação, tendo como fundamento um desencaixe constitutivo. Assim, esse jogo de interlocução põe em cena um estatuto de sujeito que é efeito de linguagem, conforme apontamentos mobilizados no capítulo teórico deste trabalho, e que, neste capítulo, ganhará decorrências analíticas.

Dimensionar esse estatuto para a realidade de sala de aula convoca pensar que a relação com o saber não é homogênea nem é passível de um fechamento, como se supõe alguns modelos teóricos. Desse modo, o funcionamento de que tratamos, para pensar no jogo de interlocução, é aquele que aponta para a falta, para a incompletude, como marcas do questionamento do saber absoluto suposto ao Outro. Por sua vez, os efeitos de que tratamos concernem às tomadas de posição que o jogo de interlocução faz irromper, não perdendo de vista o modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa. Nos termos deste trabalho, trata-se de pensar no modo como o professor exerce uma posição discursivo-enunciativa.

A primeira Cena Enunciativa diz respeito à aula em que o professor iniciou o trabalho de abordagem do livro didático. A primeira unidade didática do livro

intitulada *Valores*, mobilizava, primeiramente, dois textos: o poema “Nunca se perguntou”, de Marina Colasanti, e a crônica “Pais”, de Luis Fernando Veríssimo. Tais textos, na unidade, estão em função do eixo: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”. Também há, nessa unidade, a mobilização de duas reportagens do jornal *O Estado de São Paulo*, tendo em vista a necessidade de fomentar a produção escrita do aluno. Ou seja, a relevância de se promover a “Prática de produção de textos orais e escritos”. Por fim, há a ocorrência de algumas tirinhas e de uma cantiga para se abordar o tópico de gramática. A unidade está estruturada, portanto, em quatro seções, a saber: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com expressividade” e “A língua em foco”.

A gramática normativa, na referida unidade, assume lugar expreso de reflexão na seção “A língua em foco”. Tal seção, que trata das orações subordinadas substantivas, é iniciada com uma tirinha retirada do jornal “Folha de São Paulo” (19/04/2004). No âmbito da seção, encontramos a seguinte subdivisão: “Construindo o conceito”, “Conceituando” e “As orações substantivas na construção do texto”. Essa configuração de abordagem evidencia certos efeitos da diretriz de que os gêneros de texto devem pautar o ensino de Língua Portuguesa, inclusive o de gramática normativa. Em seguida, na unidade, aparecem outros gêneros de texto (tirinha, fragmento de um guia de informação, canção, cantiga).

Nessa aula, o professor anuncia que irá inverter a ordem de abordagem que o livro apresenta em relação ao tópico de gramática. Em vez de se iniciar pelas orações subordinadas substantivas, como está contemplado no livro, o trabalho com a gramática normativa será iniciado pelas orações coordenadas. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa que expressa o mo(vi)mento interlocutivo do professor endereçado à turma:

#### Cena Enunciativa I

P: [O professor se direciona para a turma como um todo.] Aí gente, é ó... seguinte quem não tivê pegô o livro ainda, providencia o livro, certo?!, né. Agora, a gente vai começá a trabalhar com ele, nós vamô começá fazê a atividade do texto. A parte da gramática, nós não vamô começá pelo capítulo 1 aí não, a gente vai pegá um pouco mais na frente, vai fazê o caminho inverso com ... o conteúdo aí, tÁ. Eu acho que // começá por aí, // *talvez seja mais difícil começá pela outra, certo?! , nós vamô começá pelas orações coordenadas, quando for ver gramática*. Tá um pouco mais pra frente aí no livro, certo?!. E, depois, a gente volta nesse conteúdo aí, tem problema não, ééé..., alterá a sequência, tÁ. Mas agora nós vamô começá com o debate do texto. Então, nós começamos falano sobre isso daí.

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Grifos nossos.)

Chama-nos a atenção, nessa Cena, o argumento que o professor constrói para justificar a inversão da sequência de abordagem do tópico de gramática normativa. Por meio do enunciado “Talvez seja mais difícil começá pela outra, certo?!, nós vamos começá pelas orações coordenadas, quando for ver gramática.”, ele coloca os tópicos de gramática em uma escala de complexidade, de maneira que o entendimento sobre o período composto por subordinação seria mais complexo que o do período composto por coordenação. O professor não salientou em que consiste essa complexidade nem passou a fundamentá-la com base na exploração gramatical de algumas ocorrências linguísticas, por exemplo.

Nesse enunciado, não aparece a marcação de quem portaria a dificuldade de se começar pelo período composto por subordinação: se seria o aluno, podendo aparecer um “para vocês”, ou se seria o professor, aparecendo um “para mim” no lugar de objeto indireto. Sintaticamente, esse lugar não é preenchido no enunciado, que sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio ( $\emptyset$ ): “Talvez seja mais difícil começá pela outra ( $\emptyset$ ), certo?!, (...)”. Também podemos salientar que, nesse enunciado, não aparece a marcação do que seria difícil de ser começado: se seria o “entendimento em si” ou se seria o “tratamento pedagógico” a ser feito sobre o tópico gramatical “orações subordinadas”. Sintaticamente, o lugar de objeto direto não é preenchido, no enunciado, que, também, sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio ( $\emptyset$ ): “Talvez seja mais difícil começá ( $\emptyset$ ) pela outra, certo?!, (...)”.

Considerando esse enunciado, e buscando jogar com certos efeitos de sentido construídos com base nessas não incrições sintáticas, poderíamos destacar que a não marcação, no enunciado, de quem teria a dificuldade leva-nos aos seguintes questionamentos: De quem seria a dificuldade? Dos alunos, dada a projeção alocutiva que o professor produz sobre eles? Do professor, tendo por base esse movimento interpretativo que ele elabora sobre a abordagem da gramática, deixando deflagrar uma tomada de posição diante dessa abordagem? E a não marcação do que seria difícil de ser começado leva-nos às seguintes indagações: começar o estudo e o entendimento acerca das “orações subordinadas” é que seria difícil? Ou começar a fundar um trabalho pedagógico, no sentido de reinvenção de um saber, sobre as orações subordinadas é que seria difícil? No âmbito das três primeiras indagações, está pressuposto o fato de que os alunos teriam de assumir uma posição de maneira a aparecerem na condição de sujeito que experimenta e que constrói um saber. Está na base das outras indagações o fato de que o professor teria de se aparecer a partir da fundação de uma relação com a

gramática normativa, que, nesse momento, ganha especificação pelo tópico “orações subordinadas”.

Do ponto de vista discursivo, interessa-nos pensar que esse enunciado integra uma rede de memória sobre o fazer pedagógico do professor acerca do ensino de gramática normativa. Como vimos destacando neste trabalho, esse ensino se mostrou uma questão cara aos professores, a partir da década de 90. Houve um mo(vi)mento significativo entre muitos teóricos da linguagem que buscou mostrar a ineficácia de um ensino tradicional da gramática. Para tanto, mobilizou-se, como principal argumento, a concepção de que a gramática normativa está assentada em regras incoerentes e em exemplos inconsistentes. Assim, ensiná-la nos moldes tradicionais não seria produtivo para o aluno, já que o ensino deveria promover a relação deste com a leitura e a escrita de textos. Já seria, então, uma gramática que se articularia ao texto.

Esse mo(vi)mento significativo operou efeitos de tal forma que muitos professores e muitos alunos passaram a considerar o ensino e a aprendizagem de gramática como difícil, como sendo impossível. Um dos efeitos que poderíamos citar é a vinculação e a redução da Língua Portuguesa ao ensino de gramática normativa. Uma figuração da Língua Portuguesa, como uma língua difícil, resultou no tão propalado enunciado: “O Português é difícil.”. Em muitos casos, foi tratada como uma questão a não ser enfrentada no âmbito da sala de aula.

No caso do professor participante da pesquisa, notamos que, ao destacar o modo de como irá proceder a esse ensino, ele concede um lugar para os tópicos de gramática que é o de complexidade entre eles, como já ressaltamos. A ocorrência de uma relação adverbial e uma relação adjetiva, a saber: “mais difícil”, marca, de certo modo, uma relação discursiva do professor com a questão da gramática normativa. Sobretudo, marca o espaço que a gramática possui em suas aulas, já que ela tem um momento específico de abordagem. Em vez de uma integração ao texto, pelo menos nessa aula, a gramática é concebida como um tópico a ser abordado à parte. Se considerarmos a proposta da “sequência didática de gêneros”, tal como em operação no livro didático e na suposta filiação dos professores da área de Língua Portuguesa da escola em questão, é possível dizer que o professor, neste momento de sua enunciação, promove um afastamento teórico-metodológico em relação à proposta. Ele propõe uma outra sequência de abordagem.

Se trabalharmos com a perspectiva da projeção alocutiva que o professor produz sobre os alunos e com o fato de que nenhum aluno da turma produziu um

mo(vi)mento interlocutivo frente à projeção alocutiva, vamos percebendo que a dimensão transferencial entre professor e aluno(s) faz falhar a possibilidade de um se implicar naquilo que é do outro. Não se constitui, pelo menos até o ponto em que a Cena Enunciativa I apresenta, uma captura entre professor e aluno(s) na mesma instância discursiva da aula, o que marca um efeito de não correferenciação sobre aquilo que estaria sendo dito. Ou seja, não se constituiu uma transformação entre professor e aluno(s), nesse momento, a ponto de o(s) aluno(s) interrogar(em) o professor, no sentido de lançar uma palavra frente à palavra que fora dada pelo professor. Não há a constituição de uma reversibilidade enunciativa entre eles.

Dessa maneira, poderíamos dizer que há, nesse momento, um emudecimento por parte dos alunos frente ao saber que o professor elabora em relação aos tópicos de gramática normativa aludidos naquela aula, ou mesmo, frente à figuração da Língua Portuguesa constituída nesse momento, que é a de estabelecer a divisão entre a abordagem do “texto” e da “gramática”. É deflagrada, discursivo-enunciativamente, nessa instância discursiva da aula, uma divisão entre “texto” e “gramática”, expondo tanto o(s) aluno(s) quanto o professor à contingência da relação e uma relação necessária com o objeto de ensino e de aprendizagem. A relação é contingente, pois foi a possível para o momento e a que ganhou uma discursivização a partir da enunciação falada do professor. Do meio de algumas (im)possibilidades de relação entre “texto” e da “gramática”, nesse momento, a posição discursivo-enunciativa do professor aponta para a divisão. E, como vimos, não se trata de uma divisão que nasce do nada, ela é fruto de certas condições históricas que passaram a circunscrever as políticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. A relação é necessária, visto que a discursivização, uma vez constituída, não pode assumir outra forma. Assume a forma possível para o momento temporal e espacial da discursivização.

Se trabalharmos com a perspectiva de que se trata de um mo(vi)mento interpretativo que o professor produz acerca da abordagem de gramática e com o viés de que ele se enuncia ao dizer, vamos notar que o ensino de gramática normativa, nos moldes preconizados pelas diretrizes oficiais, parece se configurar como um ponto de impasse em seu fazer pedagógico. É que o professor passa a assumir uma outra orientação para o seu fazer pedagógico, que parece estar em função justamente de uma certa imagem de aluno que ele deixa entrever em sua alocução. É pertinente destacar que se trata de uma projeção alocutiva que diz do professor, que o jogo transferencial faz trabalhar. Esse impasse coloca o professor na posição de quem faz uma disjunção

entre “texto” e “gramática”, sobretudo de quem imprime uma escala de complexidade aos tópicos de gramática normativa, como afirmamos anteriormente.

Se trabalharmos com a perspectiva de que o estudo e o entendimento sobre as orações subordinadas é que seriam difíceis de serem iniciados e com a questão de que o(s) aluno(s) estaria(m) implicados nessa perspectiva, podemos salientar que a projeção alocutiva ganha, consideravelmente, uma operação neste momento. O aprisionamento da gramática na escala de complexidade “difícil *versus* fácil” produzida pelo professor estaria relacionado àquilo que, supostamente, o(s) aluno(s) diria(m) acerca da gramática. Talvez esse aprisionamento da gramática, por se tratar de um material que toca o recalque, faça trabalhar a questão de que a gramática seria um ponto a não ser enfrentado. Na enunciação falada do professor, esse material retorna a não ser como “medo”, talvez um “medo” de enfrentamento da “gramática”. Notamos que se constitui, nesse momento, uma ausência de enunciação falada por parte do(s) aluno(s), uma ausência de reversibilidade enunciativa entre professor e aluno(s). Essa ausência interroga-nos: tratar-se-ia da manifestação de um *ponto de afânise* na instância discursiva da aula? Nesse momento, haveria um desvanecimento desse(s) aluno(s) para que ele(s) apareça(m) em outro momento? Na sua função significante, o lexema “gramática” faz trabalhar de que modo o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Deixaremos, em suspenso, por ora, essas interrogações, se é que conseguiremos atingi-las na posição de pesquisador, aquela posição que lida com o produto das enunciações faladas, o enunciado.

Se trabalharmos com o viés de que o trabalho pedagógico é que seria difícil de ser iniciado e com a questão de que o professor estaria implicado nesse viés, vamos percebendo que a relação discursiva do professor com a “gramática” se mostra nesse ponto. Como já ressaltamos anteriormente, uma fundação de discursividades sobre a gramática, a ponto de se constituir um acontecimento discursivo e a ponto de o sujeito aparecer, é adiada, também, sob o efeito do “medo”. Talvez, trata-se de um “medo” da travessia com e sobre a gramática, na condição de objeto a sofrer simbolizações pelo sujeito. Por assim dizer, a gramática é aprisionada na escala de complexidade aludida anteriormente.

Na enunciação falada do professor, há o retorno da tão propalada figuração de que a Língua Portuguesa, especificada neste momento pelos tópicos de gramática, é uma “língua difícil”. Esse retorno, também, interroga-nos: tratar-se-ia da manifestação de um *ponto de afânise* na instância discursiva da aula? Haveria, também, um

desvanecimento desse professor, nesse momento, para que ele apareça em outro momento? Na sua função significante, o lexema “gramática” (im)possibilita de que maneira o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Na suas funções significantes, os lexemas “coordenação” e “subordinação” fazem trabalhar de que modo o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Pelo fato de o professor ser o foco da pesquisa, tentaremos produzir algumas decorrências para tais interrogações, considerando os limites que a análise dos enunciados se (im)põe a nós.

De posse do que vimos formulando sobre o enunciado em questão, é possível ressaltar que estamos lidando com o ser que se funda na e pela linguagem, conforme já destacamos no capítulo teórico deste trabalho. Não se trata do “professor” e do “aluno”, na condição de indivíduo de carne e osso no mundo. Pudemos perceber que a linguagem institui uma divisão em que, na sua dimensão significante, o sujeito só se constitui, de modo efêmero, de um lado, porque perdeu de outro. Esse sujeito é não todo, é um ser efeito da língua. No caso do professor, a constituição desse ponto de afãise parece sustentar a relação dele com a “gramática” e com o “texto”. Já que o sujeito é não todo, é marcado por uma incompletude, efeito da castração, em um ponto é preciso perder uma dessas relações para aparecer uma outra em outro ponto.

Estamos inclinados a pensar que é justamente a disjunção entre “gramática” e “texto” que parece sustentar uma (im)possibilidade de (re)invenção desse professor em seu fazer pedagógico. É que a relação com o saber possível para esse momento, e em tantos outros, está fundamentada na existência e na vivência do professor a partir de sua experimentação com as atividades artísticas, como as relativas à música, à poesia, ao desenho, conforme já salientamos no capítulo metodológico. Pautados no princípio benvenistiano de que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006, p. 222. Grifos do autor), podemos destacar que a linguagem faz trabalhar no sujeito o resto de um (Outro) outro que é emudecimento, é medo, e que ficam paralisados, sem poder se deslocar na travessia com e pela gramática, mas, sim, com e pelo texto, no caso específico deste professor.

Na posição de quem analisa o discurso que é produzido na condição figurativa de uma aula expositiva, fazendo trabalhar os “pontos de deriva” do sentido sobre o enunciado em foco, consideramos o real da língua e o real da história para mostrar a constituição de um ponto de equivocidade e seus efeitos para o modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, trabalhamos o real da língua e o real da história para destacar que a suposta filiação do professor às diretrizes

oficiais de ensino de Língua Portuguesa falha, dimensionando que se trata de uma “filiação identificadora” e, não, de uma interação plena e bem-sucedida, como apregoam algumas abordagens pedagógicas.

Ao concebermos esse momento específico da aula como um ponto de impasse, não estamos reivindicando que o professor devesse se orientar pelas diretrizes oficiais nem estamos trabalhando com a concepção de que a teoria, no sentido de um “saber a ser ensinado” (CHEVALLARD, 1991), seria outra na prática, no sentido de um “saber ensinado” (CHEVALLARD, 1991). Estamos problematizando o viés de que nem sempre as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa implicam a constituição subjetiva de professores, dado o momento discursivo-enunciativo. Trata-se de pensar, como vimos considerando neste trabalho, que a relação entre professor e diretrizes oficiais (e seu objeto de trabalho) não pode ser considerada como pressuposta. Há, na realidade, uma posição discursivo-enunciativa que se marca a partir das associações entre os saberes que o constituem. De alhures, advém uma interrogação que faz falhar a filiação. No momento retratado na Cena Enunciativa I, essa associação se marca pela disjunção entre a abordagem da gramática e a do texto, ainda que haja uma diretriz que busca orientar o professor no sentido contrário.

Nesse momento, o des-encontro enunciativo entre professor e aluno(s) faz trabalhar o objeto “Língua Portuguesa”, que assume feições diferentes daquelas postuladas no âmbito das diretrizes oficiais. Eis, portanto, a constituição de um momento discursivo-enunciativo em que a castração opera um efeito de questionamento da identificação imaginária com as diretrizes oficiais. O professor é lançado à posição de quem interroga o *semblant* de lei, naquilo que esta se presentifica, em sua relação de existência e de vivência, a partir das diretrizes oficiais. Inclino-nos a pensar que essas diretrizes oficiais produzem uma mimese da lei da castração, de maneira a operar efeitos na regulação do sujeito com o seu desejo. Por estar submetido à linguagem, e que o jogo de interlocução faz aparecer efeitos desse submetimento, o professor é desalojado da posição idealizante, abrindo horizontes para se pensar que não existe garantia à qual ele pudesse se prender. Por mais que essas diretrizes manifestem certas discursividades sobre o *savoir faire* do professor, está a poder dele se deparar com a surpresa que o espaço de sala de aula implica, de maneira a produzir uma resposta que, muitas vezes, pode escapar às posições idealizantes sobre o professor.

Uma vez produzida a justificativa a partir da escala de complexidade “difícil *versus* fácil”, e sem nenhum mo(vi)mento interlocutivo por parte da turma frente à

projeção alocutiva feita, o professor prossegue a aula, tecendo algumas considerações gerais sobre a configuração da primeira unidade do livro didático. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa II que retrata esse momento:

#### Cena Enunciativa II

P: A primeira unidade do livro. PessoAL?! A primeira unidade do livro // O livro tem aí quatro unidades, né. A primeira unidade do livro, ela se debruça sobre a questão dos valores // em geral, tÁ. Então, assim, o tema geral da primeira unidade, ele passa por essa questão dos valores. Então, esse primeiro texto aí “Pais”, né, que aparece como crônica // são pessoas de uma geração vendo os filhos da outra geração, a geração seguinte, né, que são os filhos deles, os filhos se casando. E eles acham que é tudo muito diferente da época deles, certo!. Então, é a primeira colocação, aí. Depois, tem um outro texto que trata sobre valores, que falam de pessoas de várias partes do mundo, né. E depois tem um outro texto ainda que trata da questão dos valores em uma relação entre duas pessoas, uma coisa mais, mais próxima, certo?!.

P: Então, a unidade trata sobre valores. A gente vai trazê ainda mais um texto ou outro que trata desse problema e que pode dá outros pontos de vistas pra gente pensá, i pensando sobre ele, certo! Então, nós vamô a.. a unidade 1, *nós vamos segui ela, e vamô trabalhá com isso*. E esse poema “nunca se perguntou” tem a ver com isso também, tá ok?! Então, eu gostaria que o pessOAL abrisse a primeira página, a página verde, antes da página dos “Pais”, aí, certo?! Tem um poema aí na extrema, lá na extrema esquerda, tá. Um texto não muito pequeno. E o primeiro texto que aparece no livro, certo!, // aí eu gostaria, por gentileza, de saber quem é que vai lê pra gente, certo?!

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1. Grifos nossos.)

No primeiro mo(vi)mento interlocutivo apresentado na Cena, o professor anuncia o tema geral da primeira unidade, que é “Valores”, fazendo menção aos diferentes textos que a unidade apresenta para tal fim. De maneira sumária, o professor alude ao texto “Pais”, de Luis Fernando Verissimo, destacando que se trata de uma crônica. De acordo com o professor, tal texto apresenta a relação de duas gerações, a dos filhos se casando e a dos pais que assistem ao casamento. Ele também faz menção, de modo mais vago, aos outros dois textos que constituem a unidade: uma reportagem e uma notícia de “O Estado de São Paulo”. Sempre ressaltando que a unidade trabalha a questão dos valores, no segundo mo(vi)mento interlocutivo constante da Cena Enunciativa II, o professor anuncia que ainda mobilizará, nas aulas, outros textos, com o objetivo de apresentar outros pontos de vista sobre o tema em foco na unidade. Por fim, ele faz menção ao poema “nunca se perguntou”, de Maria Colasanti, o qual abre propriamente a unidade.

Chama-nos a atenção, nessa Cena Enunciativa, a ênfase que o professor produz para os textos que são mobilizados no âmbito da unidade, mostrando uma inclinação para a perspectiva da “sequência didática de gêneros”. Ou seja, uma filiação ao trabalho pedagógico relativo a um tema mais geral, de maneira a apresentar

diferentes textos que abordem e que oportunizem ao aluno uma elaboração oral e escrita sobre o tema. A partir do enunciado “nós vamos segui ela e vamô trabalhá com isso”, em destaque na Cena Enunciativa por meio do recurso itálico, é possível notar a prioridade que a abordagem do texto assume, nesse momento, para o fazer pedagógico do professor. A considerar a singularidade da instância de discurso retratada nessa Cena, podemos dizer que, nesse momento, há o efeito de que as diretrizes oficiais são integradas ao objeto de trabalho do professor. O professor deixa entrever o texto como ponto de partida e de chegada para as aulas de Língua Portuguesa, sobretudo deixa flagrar a tendência do mo(vi)mento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (Cf. BRASIL, 1970) para o seu fazer pedagógico, tendo o texto como ponto de aplicação.

Não perdendo de vista a perspectiva de constituição do ponto de análise, parece-nos que, com a questão do texto, o professor passa a construir uma travessia, de maneira a fundar uma relação, a constituir um acontecimento discursivo. Nessa travessia, ao deixar deflagrar um estatuto tal para o texto, o professor passa a associar certos saberes com as discursividades que são construídas no e pelo texto. O texto, como notamos a partir dos mo(vi)mentos interlocutivos constantes da Cena Enunciativa II, não é aprisionado em uma escala de complexidade. Ao contrário, o texto é tomado como a instância que se abre aos sentidos, aos pontos de vistas, como deixou entrever o seguinte enunciado, recortado do segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor: “(...) que pode dá outros pontos de vistas pra gente pensá, i pensando sobre ele, certo! (...)”. Enquanto com a gramática o professor produz *fixação* (efeito do Real), com o texto o professor produz *ficção* (efeito do Simbólico).

Por assim dizer, as aulas de Língua Portuguesa passariam a assumir a feição de um ensino transversal, de modo a não reduzi-las ao ensino puramente metalinguístico. É possível dizer que um dos efeitos patentes das diretrizes oficiais em questão para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa é a centralidade no texto, como vimos destacando neste trabalho, dada a tentativa de recolocar em outros termos o ensino tradicional de gramática. As diretrizes oficiais serviram de base para a figuração da Língua Portuguesa, como uma disciplina curricular que pode e deve oportunizar ao aluno a recepção e a produção de diferentes textos que circulam na sociedade. Trata-se de uma circunscrição imaginária que está em função muito mais de motivos políticos, sociais e econômicos que em virtude de razões teóricas em si, conforme já ressaltamos neste trabalho.

Do ponto de vista linguístico e pedagógico, nem as questões relacionadas ao texto nem as relativas à gramática são passíveis de serem integradas a uma escala de complexidade. Na verdade, como tratamos no primeiro capítulo deste trabalho, a circunscrição da Língua Portuguesa, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, é fruto da contingência histórica de cada época. E essa circunscrição não se fecha, fazendo aparecer a Língua Portuguesa, como objeto inacabado e como objeto a ser submetido ao outro, de onde advém a interrogação. Estamos pensando esse submetimento com base nas incidências subjetivas que a identificação faz funcionar no jogo de interlocução entre professor e aluno(s).

Como o foco da pesquisa diz respeito ao professor, estamos pensando, mais de perto, no processo identificatório que as suas enunciações faladas fazem irromper e/ou constituírem. Entretanto, defendemos a perspectiva de que o ensino de Língua Portuguesa pode se tornar reducionista, caso o fazer pedagógico do professor se paute, apenas, em sua rede de identificação. É preciso, nos termos da Psicanálise freudolacaniana, uma relação ética com o objeto de trabalho, que se oriente na contramão das identificações. Trata-se de uma ética em que a renúncia ao gozo seja conquistada, assegurando certos modos de posicionamento e de enlaçamento com o outro. Para pensarmos na especificidade deste trabalho, seria dizer que a ética em questão abre horizontes para a perspectiva de que o professor, ao se implicar em seu objeto de trabalho, passa a elaborar um saber sobre o objeto, inclusive enfrentando os pontos de deriva que essa implicação faz precipitar. Dito de outro modo, o professor passa a (re)inventar um ensino em que, para além das posições idealizantes sobre as relações pedagógicas, ele saiba operar com o mal-estar na sala de aula, com o descompasso entre real e linguagem.

Na Cena Enunciativa II, no final do segundo mo(vi)mento interlocutivo, notamos que o professor demanda do(s) aluno(s) a leitura em voz alta do poema “nunca se perguntou”. Entretanto, como veremos na próxima Cena Enunciativa, outras discursividades, como a questão da pronúncia do nome do rio Hudson e a necessidade de se ter um fundo musical para a leitura do poema, atravessam esse momento discursivo-enunciativo. Vejamos a Cena Enunciativa III que apresenta tal momento:

Cena Enunciativa III

A6: [Brinca com o nome do colega que é homônimo do rio Hudson; rio que é mencionado no poema.] Hudson.

[Outros alunos brincam com o professor dizendo que teria de haver um fundo musical para a leitura do poema.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ////

P: O Pessoal tá /// não é um poema picante...certo?!

A6: /// um saxofone? Não é?

P: Há um saxofone di prumo, certo?! Depois a gente faz uns fundos aí pra quando o pessoal for... uma boa ideia pra quando o pessoal for recitá o poema, tá. Mas o saxofone, não sei não, é aquele /// o *Kenny G.*<sup>23</sup>, né, não sei se vai rolá o *Kennedy*, /// não uma coisa mais elaborada de resolve, tá bom.

A7: E aquele aqui de Uberlândia?!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

P: Qui toca aquelas músicas?! Toda cidade tem um. Eu morava em Uberaba antes daqui e tem um lá também qui toca pãpã... [imitação do som produzido por um saxofone.] ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

P: Então, pessOAL, tudo bem?! Vocês localizaram o texto aí? Agora, gostaria de saber quem é o voluntário que vai ler. // Vai ser eu mesmo?!

A4: Pode deixar um pedacinho pra mim.

P: Então, espere aí está enrolado demais. O poema é o seguinte, acompanhe aí, por favor. Chama-se “Nunca se perguntou”, certo?!, e é o seguinte...

[O professor lê o poema.]

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1.)

No jogo de interlocução apresentado pela Cena Enunciativa III, precisamente no primeiro mo(vi)mento interlocutivo, A6 enuncia o lexema “Hudson”, buscando jogar com o nome do colega que é homônimo ao do rio Hudson, dada a discussão de alguns alunos sobre o modo como se pronuncia esse lexema: se o “h” seria pronunciado, portanto, aspirado, como é no caso da Língua Inglesa, ou se não seria pronunciado, como é no caso da Língua Portuguesa. Enquanto essa discussão ocorre, outros alunos, paralelamente, passam a brincar com a ideia de que seria preciso um fundo musical para a leitura oral do poema. Nesse momento, há uma intensa conversa na turma, de maneira que há um momento em que o áudio não é passível de ser transcrito, como é registrado, na Cena Enunciativa, a partir da entrada T, que designa, na notação de transcrição, “turma”.

Diante dessa conversa, conforme notamos no primeiro mo(vi)mento interlocutivo que o professor produz, ele chama a atenção da turma, produzindo a justificativa de que o poema não tinha um teor picante. Por isso, não seria preciso um fundo musical. Em um ato responsivo a A6, o professor produz uma decorrência para a questão do saxofone, mencionado por A6. Na Cena Enunciativa, o mo(vi)mento de interlocução de A6 não é de todo transcrito, pois há um trecho inaudível. Apenas o final é transcrito. O professor, também, promove um ato responsivo a A7, que passa a se correferir com A7 acerca da menção a um saxofonista da cidade de Uberlândia/MG.

Ainda considerando a solicitação produzida pelo professor ao(s) aluno(s), que aparece na Cena Enunciativa II, poderíamos dizer, nos termos deste trabalho, que

<sup>23</sup> O professor faz referência a um músico famoso que toca saxofone.

esse jogo de interlocução entre professor e aluno(s) faz aparecer uma recusa ao que fora dado e um acolhimento ao que não fora dado. Trata-se, mais de perto, da perspectiva do não controle da palavra, dimensionando uma disjunção na experimentação que professor e aluno(s) vivenciam no espaço de sala de aula. No lugar daquilo que o professor oferta ao(s) aluno(s), que se especifica a partir de uma solicitação de leitura oral do poema, aparecem outras discursividades, conforme já destacamos anteriormente, que passam a interrogar a demanda do professor.

Estamos concebendo a manifestação de outras discursividades, nesse momento discursivo-enunciativo, como um modo de interrogação da lei pelo(s) aluno(s), que, nesse caso específico, o professor faz presentificar em sala de aula. Talvez pudéssemos dizer que, nesse momento, o professor não é constituído em uma posição distintiva, de maneira que a sua autoridade pudesse ser exercida. Ao contrário, essa autoridade ganha uma rarefação, já que o professor, talvez na tentativa de produzir uma identificação do(s) aluno(s) com a própria aula, passa a entrar no jogo do(s) aluno(s), passa a assumir uma posição similar a do(s) aluno(s). Eis a manifestação de um momento discursivo-enunciativo, cujo desencaixe constitutivo faz operar uma descontinuidade discursiva em que outras demandas se irrompem.

Em meio a um momento de intensa conversa paralela, o professor novamente demanda um aluno para proceder à leitura em voz alta do poema. A4 anuncia o interesse em ler um pedaço do poema, entretanto o professor não esboça decorrência para o mo(vi)mento interlocutivo de A4. Nesse ponto, o professor, qualificando aquele momento como “enrolado demais”, lê o poema. O professor recusa o que fora dado por A4, passando a acolher o que não fora dado: a própria leitura do poema, como maneira, talvez, de desenrolar aquele momento discursivo-enunciativo.

Chama-nos a atenção, nessa Cena Enunciativa III, o fato de que, diante dos mo(vi)mentos interlocutivos de A6 e de A7, os quais tematizam a brincadeira sobre o saxofone, o professor produz certas decorrências, buscando se correferir com os alunos. E essa correferenciação, neste momento e considerando o seu teor, passa a operar alguns efeitos para a aula em si. Talvez pudéssemos interpretar essas decorrências como tentativas do professor na busca pela identificação dos alunos com a aula em questão. É preciso ressaltar que não estamos lendo essas tentativas a partir da perspectiva de um sujeito intencional e estrategista, que consegue alcançar os efeitos pretendidos. Trata-se de tentativas que se constituem à revelia do professor.

De nosso viés teórico, estamos considerando os efeitos da projeção alocutiva que o professor produz em relação ao(s) aluno(s), projeção essa que é constitutiva de toda enunciação. Nesse momento, essa projeção ganha operação a partir da natureza da correferenciação que o professor elabora, que é a de participar da brincadeira do fundo musical para a leitura do poema, acolhendo a demanda dos alunos sem recusá-la neste momento. Trata-se, portanto, de uma projeção alocutiva que se marca na linguagem, quando consideramos a condição figurativa da língua em emprego e ação nessa aula, que é a de uma aula expositiva. Na Cena Enunciativa I, essa projeção alocutiva se marca, mais aparentemente, a partir de um enunciado, como apontamos no momento de analisá-lo. Trata-se, portanto, de uma projeção alocutiva que se marca na língua.

Fazendo operar a perspectiva do duplo funcionamento da linguagem nas relações discursivas entre professor e aluno(s), nos termos do que destacamos no capítulo teórico deste trabalho, percebemos que é justamente nessa relação que o desencaixe constitutivo faz a transmissibilidade falhar. Por mais que essa projeção alocutiva sobre o(s) aluno(s) seja produzida, e por mais que ela ponha em cena certos efeitos do locutor com o objeto de discurso e com o parceiro da interlocução, a enunciação do professor passa a interrogá-la. Por mais que o professor busque promover a identificação do(s) aluno(s) com a aula, o jogo enunciativo entre eles mostra em que ponto essa busca falha, aparecendo uma recusa ao que fora dado e um acolhimento ao que não fora dado.

Apostar na perspectiva da enunciação para pensar nas relações discursivas entre professor e aluno(s) barra a possibilidade de se fechar tais relações em uma estrutura pretensamente fixa e previsível. Ao contrário, a enunciação abre horizontes para os momentos contingenciais e necessários de des-encontro entre professor e aluno(s); para os momentos em que a linguagem, por fazê-los efeitos, por fazê-los seres de linguagem, submete-os ao outro, ao resíduo que toda relação discursiva faz constituir. Nos termos benvenistianos, seria pensar no aspecto relacional e dialógico que a própria linguagem instaura. Por serem seres de linguagem, as relações discursivas e os seus efeitos não permanecem os mesmos no desenrolar do tempo e do espaço. Portanto, não estamos nos referindo ao professor e ao(s) aluno(s), na condição de indivíduos empíricos no mundo. Trata-se de pensar, antes de tudo, nos momentos discursivo-enunciativos em que eles (se) enunciam ao dizer, marcando uma subjetividade na língua e/ou na linguagem.

Após a leitura do poema, que o próprio professor precisou fazer, inicia-se a abordagem do texto, dado o jogo de interlocução que se constituiu entre o professor, A2 e A1. Contudo, a considerar o mo(vi)mento interlocutivo de A8 e a menção que o professor produz, a discursividade sobre a pronúncia do lexema “Hudson” segue operando efeitos para a instância discursiva da aula. Reportemo-nos, a seguir, à Cena Enunciativa IV que retrata esse momento:

Cena Enunciativa IV

A8: [Quando o professor está terminando de ler o poema, A8 profere o enunciado com certo tom de riso.] É Hudson.

P: Tá // então, esse é o primeiro texto. Aqui, alguns esclarecimentos: nós estamos em Nova, na cidade de Nova Iorque, como ela fala aí; *Chinatown* é um bairro chinês, tÁ. A culinária chinesa, um dos pratos exóticos que eles fazem é a partir de tartaruga, ocê não compra a carne já // você compra a tartaruga viva e mata ela em casa, certo?!, tÁ. É o que ela vai fazê, ela compra a tartaruga, a tartaruga são vendidas pra quê? Pra serem //, né, comidas, ou sopa de tartaruga, e tal, tá. E aí a referência a Hudson não é o nosso caro colega aqui, embora seja ao rio que é xará dele, certo?!, o rio Hudson é o rio que corta a cidade de Nova Iorque, tÁ. //

A2: Onde posô o avião lá.

P: É exatamente onde aquele avião posô, foi justamente na foz do rio, tÁ. A cidade de Nova Iorque é cortada por esse rio, que é o rio Hudson, tudo bem?! Tem uma ilha também que faz parte, deve ficá a beira má e é cortada por esse rio aí, tá certo?!

P: PessOAL, o qui tá acontecendo aí, com essa moça?

A1 [olhando espantado para os diversos cantos da sala de aula]: Qui moça?!

P: a do poema, uée... hãhãhã [risos do professor] vocês pensaram que essa moça fosse uma colega?! Os colega olhô lá pra fora e ele falou assim: Qui moça?! Então, a moça lá de Nova Iorque, certo?!.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ////

A1: [Com certo tom de ironia.] A gente tá lá na cidade de Nova Iorque.

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1.)

O professor, no primeiro mo(vi)mento interlocutivo que produz, considerando tal Cena Enunciativa, passa a tecer alguns comentários gerais que, supostamente, podem ser pertinentes à leitura e à interpretação do poema. Como se trata de uma aula expositiva, e não perdendo de vista o efeito da projeção alocutiva sobre o(s) aluno(s), o professor mobiliza algumas considerações centrais à tônica do poema, como, por exemplo, o fato de que a culinária chinesa utiliza-se de animais vivos para a composição de pratos exóticos e que, em *Chinatown*, há uma peixaria que vende tartarugas vivas. Essas considerações tornam-se relevantes para se compreender o valor positivo da liberdade, dada a abordagem que o professor elabora sobre o poema, como veremos mais adiante. Ainda a partir desse mo(vi)mento interlocutivo, o professor ressalta que a menção a “Hudson”, no poema, não diz respeito ao colega, mas, sim, ao rio Hudson que se localiza na cidade de Nova Iorque. A2 produz um mo(vi)mento

interlocutivo, produzindo uma outra referência para o rio Hudson, qual seja: “onde posô o avião lá”.

Intervém, na instância discursiva da aula, a discursividade sobre o acidente que houve com um avião em Nova Iorque. Nesse acidente, o piloto teve de fazer um pouso forçado nesse rio, possibilitando que todos os tripulantes e os passageiros fossem resgatados com vida. O professor, por sua vez, produz um mo(vi)mento interlocutivo, correferindo-se com a interlocução de A2, precisamente com a compreensão de que se trata do rio em que o avião havia pousado. Na época, esse acidente foi muito divulgado pela mídia, tendo em vista a habilidade com que o piloto procedeu frente à falha mecânica do avião.

A considerar esse segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor, percebemos a constituição de um certo efeito parafrástico sobre a consideração de que o rio Hudson corta a cidade de Nova Iorque. Nesse mo(vi)mento interlocutivo, ele reitera, na voz passiva, a consideração: “o rio Hudson é o rio que corta a cidade de Nova Iorque.”, para usarmos os próprios termos do professor. Essa consideração aparece no primeiro mo(vi)mento interlocutivo do professor constante da Cena Enunciativa IV. Assim, nesse mo(vi)mento interlocutivo, aparece a construção na voz passiva, a saber: “A cidade de Nova Iorque é cortada por esse rio, que é o rio Hudson.”. Aliás, como veremos mais adiante, a abordagem que o professor promove sobre o poema está pautada em muitos mo(vi)mentos parafrásticos. Estamos concebendo a constituição desses mo(vi)mentos como efeito da projeção alocutiva que o professor produz sobre o(s) aluno(s), dada a condição figurativa que a instância discursiva da aula implica. Como já salientamos, trata-se de uma aula expositiva em que o professor promove a leitura e a interpretação de textos constantes do livro didático.

Continuando a abordagem do poema, o professor lança à turma a seguinte pergunta: “PessOAL, o qui tá acontecendo aí com a moça?”, fazendo menção à moça personagem do poema. Essa pergunta consta do quarto mo(vi)mento interlocutivo da Cena Enunciativa IV. A1 não se correferencia com a referência construída pela enunciação falada do professor, passando a questionar a que moça o professor aludia naquele momento. A1 produz o seguinte questionamento: “Qui moça?!”, com um tom de surpresa, de espanto. Esse desencaixe de referência, que deixa entrever a presença de um e de outro na linguagem, leva o professor a produzir, diante da surpresa de A1, um momento de brincadeira com a turma. Nos termos de Benveniste (1965), podemos dizer que se trata da constituição de experiências de linguagem diferentes entre professor e

aluno, com efeitos também diferentes, já que a enunciação falada de um e de outro produz significações diferentes. Enquanto, em A1, a enunciação falada do professor produz uma surpresa e um espanto, se considerarmos o modo como A1 é tocado naquele momento, no professor, a enunciação falada de A1 produz, como efeito, risos. A linguagem faz trabalhar um ponto de deriva, em que eles ficam à deriva, na condição de *falasser*, implicando um tensionamento na produção do saber. Por mais que esse tensionamento se precipite, nesse jogo de interlocução, sob a forma do desencaixe de referência acerca da “moça do poema”, é preciso destacar a perspectiva de que se trata de um funcionamento estrutural da linguagem, que cria modos de enlaçamento com o outro.

As instâncias discursivas dão mostras da posição do professor e de A1 na linguagem nesse momento. Uma vez convertida a língua em discurso, o exercício da linguagem de um e de outro faz aparecer um ponto de travessia com a significação, de maneira que uma heterogeneidade passa a se marcar, de modo mais aparente. Enquanto o professor produz ficção com a “moça do poema”, uma referenciação (re)construída interna à sua enunciação falada, A1 produz uma fixação com a “moça do poema”, buscando um respaldo fora da enunciação produzida pelo professor. Nesse ponto, ao (re)inventar uma leitura e uma interpretação para o poema, transmite-se entre eles o enigma do vivido por um e por outro, dando a definição de um e de outro nesse momento de alocação. Trata-se de uma definição que se fundamenta na língua e na linguagem. Com tempo e com dimensão específicas. Assim, tanto o tempo quanto a dimensão específica da subjetividade e da intersubjetividade na língua e na linguagem faz precipitar uma evocação que não se sabe, que faz furo àquela instância discursiva da aula.

Nesse momento discursivo-enunciativo, vemos operar a relação de contiguidade entre subjetividade e intersubjetividade na linguagem, fazendo o desencaixe constitutivo aparecer, sobretudo fazendo a suposta complementaridade entre professor e aluno(s) ser interrogada. Como temos defendido no âmbito deste trabalho, é o jogo de interlocução entre eles que dá o testemunho do desencaixe, não estando a poder do professor nem do(s) aluno(s) o controle, ou mesmo, a superação do desencaixe a partir de certas estratégias. É que não está para a ordem do *falasser* a produção de um sentido completo e total. Ao contrário, como já destacamos no capítulo teórico, a condição de *falasser*, como temos concebido professor e aluno(s), implica pensar no não todo do sentido, na instância de *alíngua*, como marca daquilo que é irredutível à

linguagem e que nunca desaparece. As experiências de linguagem atravessam o espaço de sala de aula, fazendo deste um espaço de relações humanas (in)tensas. Um espaço em que a-transmissibilidade faz a contingência da relação e a relação necessária produzir (re)invenções. Exatamente por não ser toda é que a-transmissibilidade faz a Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, surgir como criação do desejo fracassado.

Após um momento de conversa paralela, que impossibilita a transcrição do áudio e que, na Cena Enunciativa IV, aparece por meio da entrada T, percebemos que A1 produz um mo(vi)mento interlocutivo, cujo enunciado é: “A gente tá lá na cidade de Nova Iorque.”, que mantém relação com o desencaixe da referência. Como o professor, no final de seu quarto mo(vi)mento de interlocução, tendo por base a referida Cena Enunciativa, ressalta que se trata da “moça lá em Nova Iorque”, A1 joga com a referência construída pela enunciação falada do professor sobre a moça do poema para destacar, talvez ironicamente, que eles estão na cidade de Nova Iorque. Ou, como já ressaltamos, trata-se de uma fixação da referência da pessoa no mundo, não abrindo, nesse momento, para a ficção que o professor produz sobre a moça retratada no âmbito do poema.

De posse dos dois mo(vi)mentos interlocutivos de A1, por exemplo, é possível notar que o saber produzido pelo professor nesse momento discursivo-enunciativo, ao ser submetido à turma como um todo, incide em A1 de tal forma que o efeito produzido, a partir da incidência, é de questionamento. Seja questionando diretamente, como ocorre no primeiro mo(vi)mento interlocutivo, seja jogando com a afirmação para interrogar, como aparece no segundo mo(vi)mento interlocutivo, A1 deixa entrever um efeito de recusa ao saber que fora dado pelo professor. Por sua vez, o professor acolhe de A1 o saber que lhe não fora dado, tendo por base a condição figurativa da aula. Eis a constituição de um momento discursivo-enunciativo em que a captura do professor e de A1 na mesma instância discursiva da aula (im)possibilita a eles uma disjunção na experimentação da Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, respectivamente. Há uma elaboração subjetiva de saber que a relação discursiva entre professor e A1 faz aparecer. Trata-se de um momento discursivo-enunciativo em que um consegue, insabidamente, desencadear algo no outro, de maneira a precipitar um lugar de recriação contínua em torno da leitura e da interpretação do poema.

Na próxima Cena Enunciativa, vamos notar que o professor continua o jogo de interlocução com A1, sem, contudo, produzir decorrências para a afirmação que interroga, aquela que parece produzir um certo efeito de ironia frente à referência construída pela enunciação do professor. Vejamos, a seguir, tal Cena Enunciativa:

Cena Enunciativa V

P: Pois é, ela comprava a tartaruga viva, né, ela ia lá e tal, aí em vez de comê, ela chega na beira da ponte e jogava a tartaruga no rio.

A5: Aí ele ia lá e pegava a tartaruga de novo...

P: Num sei, pode até ser... é aí que está o lance do poema; fala assim “nunca se perguntou”, não é OH!. Título do texto, essa... esse pedaço é importante do texto, tanto que é o título..., né, nunca se perguntou o quê que acontecia com a tartaruga, ela jogava a tartaruga lá. Nova Iorque é um porto enooorme, imenso, certo!, cheio de navio, de barco, de cais, de doca, e tal, tÁ. Então, o que ela faz? Ela pega a tartaruga e liberta a tartaruga, certo?! Ela não sabe o que vai acontecer depois. Veja bem! Olha só uma coisa, pensem no seguinte: quando a gente é livre?

[os alunos iniciam uma conversa paralela à explicação do professor em torno da pronúncia do nome do rio: é udison ou hudson].

A2: [Sem pronunciar o H] É Hudson.

A1: [Em um tom de voz alto, pronunciando o H] Ééé Hudson...

A2: [Sem pronunciar o H] É Hudson.

A1: [pronuncia duas vezes em um tom de voz alto, marcando a ocorrência sonora do H] Ééé Hudson...

P: Olha meninos, acho qui ocês vão tê de pará com isso, tá ok, tá tudo bem?! Cês tão viajando //// ... Tá bom, então, vamô pará com isso aí, tá ok?!

A1: Mas não é Hudson [sem pronunciar o H], é Hudson [pronunciando o H].

P: Eu vou tê de pô ocês pra fora, ocês discutindo desse jeito por causa de uma bobagem dessas // Como é que faz? ////

P: //// Olha, a pronúncia das palavras em inglês, vocês podem perguntá pra professora de inglês. Ela vai informá vocês // exatamente como pronuncia, tá ok? Então, é o seguinte: quando a pessoa se torna livre, liberdade, aa.., o quê que é liberdade, gente? Liberdade é você tá saindo de uma situação // que você não sabe qual é // certo?! Que que é você não está livre do des...? Se você leva uma vida de rotina, você sabe tudo o que vai acontecer // não sei exatamente se é uma vida de liberdade, num é?!

A5: uê, não, e sê eu não quisé fazê?

P: Não, pode fazê se ela quisê. Por exemplo, essa mulher aí, ela gasta o dinheiro dela pra pegá uma tartaruga e pra soltá a tartaruga no rio em vez de comê, né?! // Quer dizer, o que ela devia fazê. Quando ela joga a tartaruga no rio, ela não sabe o que vai acontecer; a tartaruga, como fala aí, a tartaruga pode ser // cair numa rede, ser estraçalhada pelas hélices, pode acontecer um monte de coisas, né,

A5: Ou morrê.

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1.)

Continuando a abordagem do poema, conforme se dar a perceber no primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, o professor salienta a consideração de que a personagem do poema comprava a tartaruga viva e, em vez de matá-la e utilizá-la na feitura de um prato, ela soltava a tartaruga na beira do rio Hudson. O professor conduz um trabalho de leitura e de interpretação sobre o poema buscando dimensionar a questão da liberdade, sobretudo o valor positivo desta, segundo

já destacamos. E o valor positivo da liberdade, de acordo com a abordagem do professor, estaria no fato de que a tartaruga estaria solta, ainda que houvesse toda uma conjuntura para ela ser utilizada em um prato de culinária. O professor, em sua argumentação sobre o valor positivo da liberdade, passa a relacionar os sentidos dos lexemas “casualidade” e “causalidade”, sem formalizá-los em seus mo(vi)mentos interlocutivos nessa aula. Essa formalização aparece na correção dos exercícios, quando do momento de trabalhar a seção “A linguagem do texto”.

Diante desse mo(vi)mento interlocutivo do professor, A5 produz uma interlocução destacando que o peixeiro chinês poderia apanhar e aprisionar a tartaruga novamente. No mo(vi)mento interlocutivo de A5, a referência ao peixeiro chinês aparece por meio do pronome “ele”. A5 questiona, indiretamente, o fato de que a postura da moça do poema resultaria na liberdade da tartaruga, como tem destacado o professor em sua argumentação. Até este momento da aula, o professor fazia operar, na leitura e na interpretação do poema, a relação de “causalidade” entre a postura da moça do poema e a liberdade da tartaruga. Portanto, em sua argumentação, o intentado da significação era mostrar o valor positivo da liberdade, considerando a realidade da tartaruga: de estar presa para ser vendida e utilizada na composição de pratos de culinária e passar a ser solta no rio Hudson. Entretanto, a relação discursiva entre professor e A5 faz constituir e/ou se manifestar um desencaixe constitutivo na produção de significação, de maneira a lançar o professor à perspectiva da “casualidade” entre a postura da moça e a liberdade da tartaruga, conforme notamos a partir do segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor constante da Cena Enunciativa V.

Esse primeiro mo(vi)mento interlocutivo de A5 abre a argumentação do professor a um ponto de heterogeneidade, talvez se trate de uma marcação mais aparente, uma marcação que produz um efeito de recusa e de acolhimento em relação ao saber em operação naquele momento. Se, por um lado, A5 parece recusar o viés positivo da liberdade em que se pauta o professor, colocando um outro saber no lugar, por outro, o professor parece acolher o saber produzido por A5, saber esse que relança a argumentação do professor a outros termos, como o de abordar e de fundamentar o próprio título do poema. O professor passa a ressaltar que o título é um elemento importante do texto, e que esse elemento tem um caráter de evidenciar o tom central do texto. No segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor, aparece o enunciado: “... é aí que está o lance do poema ...” para expressar a concepção de que o título serve como gatilho para o assunto do texto. No caso do título “nunca se perguntou”, ele funciona

como acionador da perspectiva da “casualidade” em relação à ação da moça retratada no poema e ao estado de liberdade da tartaruga.

De acordo com a abordagem do professor, ainda que a moça não saiba o que vai acontecer com a tartaruga, ainda que a moça não se pergunte o que vai acontecer com a tartaruga, ela acaba libertando a tartaruga no rio. O professor descreve o cenário do rio Hudson, buscando marcar as condições de perigo a que a tartaruga estava exposta. E, ainda assim, a moça apanha a tartaruga e a solta no rio. O professor lança à turma a seguinte pergunta: “... quando a gente é livre?”, conforme consta do final do segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor. Entretanto, essa pergunta não desencadeia decorrência alguma por parte do(s) aluno(s). Eles colocam em andamento um saber que relança a enunciação falada do professor para outros rumos, que não aquele esperado pelo professor. A discursividade sobre a pronúncia do lexema “Hudson” retorna à instância discursiva daquela aula. Há um momento intenso de conversa paralela entre os alunos. Na Cena Enunciativa, esse momento é aludido a partir do acréscimo de informação que está entre colchetes, conforme notação de transcrição adotada por nós.

Precisamente, entre A2 e A1, há a constituição de um jogo de interlocução em torno do modo como se pronuncia o lexema “Hudson”. Enquanto A2 salienta, por meio da pronúncia, que o fonema “H” não é aspirado, sem mesmo o saber, A1, também por meio da pronúncia, destaca que esse fonema é aspirado, sem mesmo o saber. Assim, para A2, o fonema “H” não deveria ser pronunciado, já, para A1, o fonema deveria ser pronunciado. Por dois mo(vi)mentos interlocutivos emparelhados, A2 e A1 buscam reiterar o modo como cada um acredita que seria a pronúncia do lexema “Hudson”. Diante desses mo(vi)mentos interlocutivos, o professor adverte A1 e A2 sobre a discussão em questão, qualificando aquele momento discursivo-enunciativo, como uma divagação. No mo(vi)mento interlocutivo do professor, essa qualificação aparece sob a forma do seguinte enunciado: “Cês tão viajando.”.

Após a ocorrência desse enunciado, seguem-se um trecho inaudível e outra advertência do professor em relação a A1 e a A2. A1 produz um terceiro mo(vi)mento interlocutivo, relançando a questão da pronúncia do lexema “Hudson” de maneira a mostrar a pronúncia aspirada e não aspirada do fonema “H”. O professor, em resposta a A1, produz um quarto mo(vi)mento interlocutivo, considerando a Cena Enunciativa V, destacando que terá de colocar A1 e A2 para fora da sala, caso a discussão sobre a pronúncia persistisse. O professor designa o objeto de discussão entre A1 e A2, ou seja,

o modo como se pronuncia o lexema “Hudson”, de “bobagem”. Ele lança a pergunta “Como é que faz?” a eles, entretanto há um trecho inaudível, que impossibilita certificarmos se esses alunos produziram alguma decorrência para a pergunta do professor. Eis um ponto da análise em que a transcrição nos (im)põe alguns limites.

No quinto mo(vi)mento interlocutivo, o professor salienta que A1 e A2 deveriam se reportar à professora de inglês para sanar a questão da pronúncia do lexema “Hudson”. Consideremos o enunciado que expressa esse momento: “Ela vai informá vocês // exatamente como pronuncia ...”. Segundo o professor, a professora informaria, com exatidão, essa questão. Aparece, nesse momento, o advérbio “exatamente” em uma relação de escopo com o verbo “informar”, de modo a marcar um efeito de autoridade à voz da professora de inglês. Nesse momento, o professor não oferta o que lhe fora demandado pelos alunos, relançando a questão a um terceiro, no caso a professora de inglês. Como estamos trabalhando com a distinção entre reunir informações (e/ou conhecimentos) e elaborar um saber no momento da contingência da relação em aula, essa alusão a um terceiro não está para a ordem de que o professor é incapaz de fundamentar essa questão, em termos de articulação com a teoria linguística sobre fonética e fonologia.

Conforme vimos considerando neste capítulo, estamos inclinados a pensar que a relação transferencial faz trabalhar um furo no saber, visto que este saber nunca é completo, nunca é definitivo. Dada a contingência daquele momento, a resposta possível do professor foi a recusa à demanda dos alunos, resposta essa que passa a ser da ordem do necessário, uma vez constituída. Nesse momento, o professor não encarna a função de sujeito-suposto-saber, advindo, nesse lugar, um enigma, que, nesse jogo transferencial, precipita-se sob a forma de como se pronuncia o lexema “Hudson”. Se considerarmos a Cena Enunciativa III, notamos que essa questão da pronúncia veio atravessando a instância discursiva da aula, evidenciando os pontos de deriva que constituem professor e aluno(s). Naquele momento retratado em tal Cena, essa discursividade não opera efeitos no professor em termos de ele produzir alguma decorrência a partir de mo(vi)mentos de reversibilidade enunciativa em relação a A6 – aluno que, na Cena Enunciativa, lançou a questão da pronúncia. Naquele momento, o professor é enlaçado pela discursividade acerca da necessidade do fundo musical para se proceder à leitura do poema em voz alta. Desse modo, vamos percebendo os efeitos das enunciações faladas que tanto professor quanto aluno(s) traz um ao outro. Trata-se de des-encontros enunciativos falhados, como vimos fundamentando neste trabalho.

Ainda pelo quinto mo(vi)mento interlocutivo, percebemos que o professor retoma a sua argumentação sobre a liberdade. Nesse ponto, ele lança uma outra pergunta à turma, qual seja: “... o quê que é liberdade, gente?”. No segundo mo(vi)mento interlocutivo, segundo já aludimos anteriormente, ele também lançou uma pergunta, a saber: “quando a gente é livre?”, entretanto nenhum aluno é tocado a ponto de desencadear a produção de um mo(vi)mento de reversibilidade enunciativa, ou seja, uma mudança de posição do(s) aluno(s). O professor continua tematizando a sua argumentação à turma, produzindo uma especificação para ilustrar uma condição de não liberdade, a saber: a vida de rotina e de previsibilidade sobre os acontecimentos comprometeria a vida de liberdade. Após essa especificação, o professor salienta a seguinte consideração, que tem um tom de pergunta e de exclamação: “não sei exatamente se é uma vida de liberdade, num é?!”. Responsivamente a essa consideração, A5 produz um mo(vi)mento interlocutivo, questionando o ponto de vista de que a vida de rotina implica uma vida de não liberdade. De acordo com A5, há a possibilidade de se escolher cumprir ou não cumprir com a rotina, conforme consta do segundo mo(vi)mento interlocutivo de A5 na Cena Enunciativa V. Esse questionamento aparece do seguinte modo: “Uê, não, e sê eu não quisé fazê?”.

O professor se correfere com A5 acerca da possibilidade de escolha frente à vida de rotina. Ele volta a especificar a perspectiva da liberdade condicionada a partir do caso retratado no poema, assinalando que a moça gasta o dinheiro para comprar a tartaruga e, depois, soltá-la, ainda que ela não sabe o que vai acontecer, dadas as possibilidades descritas no âmbito do poema. E, nesse momento discursivo-enunciativo, o professor articula o aspecto da “casualidade” e da “causalidade” com a questão da liberdade, tendo por base o caso específico da tartaruga e da moça. A5 ainda destaca, segundo o último mo(vi)mento interlocutivo da Cena Enunciativa V, uma outra possibilidade de acontecimento com a tartaruga: “morrê”, para usarmos o dizer de A5.

Se enfocarmos esses mo(vi)mentos interlocutivos entre o professor e A5, assim como tantos outros, de acordo com o que vimos considerando neste capítulo, notamos a constituição de um jogo transferencial que passa a produzir uma transformação neles, implicando uma mudança de posição: de uma recusa ao que fora dado a um acolhimento ao que não fora dado, e vice-versa. Também, como vimos considerando neste capítulo, é dessa relação de recusa e de acolhimento que nasce o lugar de recriação contínua na instância discursiva da aula. É exatamente por não ser todo e não fechado que o saber segue operando seus efeitos, tendo as relações humanas

efetivas a sua (im)possibilidade de precipitação. Por isso, não se trata de pensar que esse saber é dado, é pronto. Ao contrário, esse saber convoca uma imersão do *falasser* nas relações discursivas para a sua constituição.

Na próxima Cena Enunciativa, vamos perceber que o jogo interlocutivo entre o professor e A5 continua acerca da leitura e da interpretação que este vai elaborando em relação ao poema, sobretudo acerca do valor positivo da liberdade. No mo(vi)mento de explorar o texto, o professor promove certas associações entre os saberes, buscando construir outros *cenários*, para utilizarmos os termos de Franchi (2006), na sua abordagem textual. Estamos inclinados a pensar nessa construção de cenários, como uma maneira de o professor produzir ficções com o texto, relançando a tônica do poema a pontos de abertura entre os saberes. Dada a condição figurativa das enunciações faladas do professor, que é uma aula expositiva, como já mencionado neste capítulo, é preciso destacar que essa construção de cenários cumpre uma função didática para o(s) aluno(s): ampliar os modos de se dizer e de se ilustrar o que fora dito, buscando fazer-se compreendido. Entretanto, os efeitos das enunciações faladas não estão para a ordem do saber e, sim, para a ordem do não saber, cujo fundamento é um desencaixe constitutivo.

É que dimensionar os efeitos da castração, nas relações entre professor e aluno(s), exige ressaltar que há furos no saber, já que a linguagem, em seu funcionamento, longe de plenificar a transmissibilidade de saber, produz uma parcialidade na transmissibilidade. Trata-se de pensar, acima de tudo, que a transmissibilidade não está para a ordem de um saber pronto. Transmitem-se o evocado e o vivido, dadas as experiências de linguagem constitutivas do professor e do(s) aluno(s), as quais passam a dizer deles. Há um tensionamento entre o saber de um e de outro, assegurando a impossibilidade de se chegar a um sentido último, a uma significação derradeira.

Vejamos, a seguir, a Cena Enunciativa VI que expressa o jogo de interlocução entre o professor e A5, bem como entre A1:

#### Cena Enunciativa VI

P: Pode morrê a tartaruga, num é. Agora, ela tava presa lá no mercado de peixes, certo?! pra sê vendida, pra sê comida, e agora ela tá livre na água, // tá certo. É essa que é // é isso que a mulher tá fazendo, certo?!: ela tá pegando a tartaruga e tá soltando a tartaruga. É como você comprá um passarinho e soltá o passarinho; aí alguns falam assim: ah! Mas o gavião vai pegá, num sei o quê e tal, podi até pegá.

A5: Pelo menos, ocê soltô.

P: Mas aí o passarinho tá livre, tá por conta dele, ele faz o que quisé, ele vai pra onde ele quisé; seja lá pra onde ele for, é uma decisão dele num é uma decisão da pessoa que o pegô gaiola e levô ele pra lá... Da mesma forma a tartaruga. Quando a mulher solta o.. ela no rio, certo?! A decisão é dela, a tartaruga vai fazê o que quisê, pode até sê estraçalhada pelas hélices, quem sabe?!

A5: É mais...

P: Mas se você leva uma vida livre, de verdade, se você se disponhi, pretendi sê livre, você não sabe mesmo, o quê que pode acontecê, certo?! Algumas coisas você tem uma ideia, a liberdade é justamente isso: você não sabe muito bem o quê que vai acontecê, quando é que cê vai passá, quem é que cê vai conhecê, quais as experiências que você vai passá, você num sabe exatamente... Então, quando fala assim: *a mulher nunca se perguntou o quê que aconteceria com a tartaruga? Por que que isso é importante dizer no poema, no texto?*

A1: Porque é uma coisa que nem ela sabia qui ia acontecê.

A5: Porque ela protegeu...

P: Poque não tem controle.

P: [O professor se direciona em específico ao aluno A1 que estava respondendo a pergunta demandada pelo professor.] Pode falá...

P: Fala A1 [Profere o nome de A1.]

A1: Não.

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1. Grifos nossos.)

Nesse momento da instância discursiva da aula, retratado por essa Cena Enunciativa, e em tantos outros, podemos dizer que o professor promove um ponto de abertura entre os saberes, buscando demonstrar a tônica do poema, qual seja: o valor positivo da liberdade, a partir do caso também do passarinho. Sobretudo, o professor passa a jogar com os sentidos dos termos “casualidade” e “causalidade”, como vimos mencionando neste capítulo. Por isso, ele marca a perspectiva de que a liberdade é vivenciada, independente de se saber ou não o que vai acontecer (ou seja, independente de seu caráter casual). Como se dar a perceber no primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, o professor passa a jogar com esse caráter casual em sua abordagem textual, já que A5, em momento anterior a esse, produziu um mo(vi)mento interlocutivo, questionando indiretamente o professor sobre o aspecto da causalidade entre a atitude da moça em soltar a tartaruga e esta se ver em liberdade. Para A5, entre soltar a tartaruga e ela se ver livre, há a possibilidade de o peixeiro chinês apanhá-la no rio Hudson, o que comprometeria a liberdade da tartaruga. Esse mo(vi)mento interlocutivo de A5 é o segundo mo(vi)mento da Cena Enunciativa V, como analisamos anteriormente.

Quando o professor cria o cenário para o caso do passarinho e passa a relacioná-lo ao caso da tartaruga, A5 correfere-se com ele, de modo a destacar o argumento de que, independente de se saber o que vai acontecer com o passarinho, ele foi solto. Consideremos o dizer de A5 que aparece no segundo mo(vi)mento

interlocutivo da Cena Enunciativa VI, a saber: “Pelo menos, ocê soltô.”. O professor continua os seus apontamentos sem produzir decorrências para o mo(vi)mento interlocutivo de A5. Em seu segundo mo(vi)mento de interlocução, tendo por base a referida Cena, o professor ressalta que a liberdade do passarinho está em função da decisão dele em estar livre e, não, do outro que o apanhou e o prendeu na gaiola. De modo semelhante, segundo ele, é a condição da tartaruga, pois a decisão em estar livre é dela, independente do que pode ocorrer eventualmente.

Diante desse segundo mo(vi)mento interlocutivo do professor, constante da Cena Enunciativa VI, A5 inicia um mo(vi)mento de interlocução, esboçando um posicionamento contrário ao que fora dito pelo professor. Entretanto, A5 não conclui seu mo(vi)mento de interlocução nem o professor demanda dele a conclusão de sua enunciação falada. Tomemos o enunciado desse mo(vi)mento de interlocução de A5: “É mais...”. O professor continua a sua abordagem do texto, enfatizando a relação entre “casualidade” e “liberdade”. Ele, no final de seu terceiro mo(vi)mento interlocutivo, produziu dois questionamentos, em destaques na Cena Enunciativa, buscando suscitar um debate sobre o modo como essa relação ganha uma tônica central no texto. Eis os questionamentos: “... a mulher nunca se perguntou o quê que aconteceria com a tartaruga? Por que isso é importante dizer no poema, no texto?”.

A partir dos questionamentos, A1 e A5 produziram, respectivamente, um mo(vi)mento de interlocução, buscando responder aos questionamentos elaborados pelo professor. A1 salientou que a personagem do poema não sabia o que aconteceria com a tartaruga. Consideremos o enunciado que se constitui do mo(vi)mento interlocutivo de A1, qual seja: “Porque é uma coisa que nem ela sabia qui ia acontecê.”. Ele correfere-se com o professor, ressaltando o aspecto da “casualidade”. Trata-se do não controle dos eventos na vida e que nem, por isso, impedem-nos de realizar os diferentes atos. Por sua vez, A5 destacou que a personagem do poema teve a pretensão de proteger a tartaruga, ao comprá-la e soltá-la no rio. Tomemos o enunciado resultante do mo(vi)mento interlocutivo de A5, a saber: “Porque ela protegeu...”. A5 não conclui sua enunciação falada. O professor também produziu um mo(vi)mento interlocutivo, ressaltando o aspecto do não controle sobre os acontecimentos no caso da tartaruga, segundo se dar a perceber o seu quarto mo(vi)mento interlocutivo constante da Cena Enunciativa VI. Vejamos o enunciado que se constituiu a partir desse mo(vi)mento, qual seja: “Porque não tem controle.”.

Em seguida, por meio de um quinto mo(vi)mento interlocutivo, o professor atribui a palavra a A1, demandando dele a sua resposta. Entretanto, por sua vez, A1 recusa-se a continuar respondendo e/ou a desenvolver a sua argumentação. O professor continua a sua abordagem do poema, como veremos a partir da próxima Cena Enunciativa:

#### Cena Enunciativa VII

P: Então, tá bom. O ato aí principal, básico, certo?!, gente, é ela soltá a tartaruga. Veja bem! Quando ela solta a tartaruga, aí já é uma outra coisa, né, é uma interpretação que a gente pode fazê em cima do que estamos vendo, ééé..., certo?!, ela diz assim: prááá, como é que é, “ para entregá-la ao rio Hudson e acreditá-la livre”, certo?! TÁ, então, “acreditá-la livre”, né, pra essa moça soltá a tartaruga tem a vê um pouco com “acreditar no valor positivo da liberdade, certo?! Ela faz tudo isso pra acreditá que a tartaruga é livre, que a tartaruga está solta. Será que ela vai morrê nas hélices? TÁ?! É isso aí, num sei bem, certo?! Isso não importa muito. Na verdade, a questão é libertá a tartaruga, quando ela faz isso, ela também tá ficandu livre pra isso, né?! AtÉ porque a tartaruga é vendida pra sê comida, ela não faz isso, ela faz uma outra coisa com a tartaruga, ela solta a tartaruga. Então, esse gesto é que tem a vê. Qual que é o valor mais importante dessa pessoa do poema, aí, né?! É bem possível // que seja, que o valor seja // que a gente chama de liberdade, que a gente não sabe muito bem o que é. Como já disse uma outra poeta, a palavra que o sonho humano alimenta, certo?! Então, é bem nessa linha que nós estamos mesmo, que qui é exatamente sê livre? A gente não sabe muito bem. Hoje parece que está havendo uma discussão atualmente, aí filosófica, porque alguns biólogos, o pessoal da biologia, da da psicologia do cérebro, e tal, andô afirmando por aí qui ninguém é livre na verdade, qui nós somos determinados por uma série de coisas e tal, têm outros que afirmam que não, que, apesar dessa determinação, quem toma as decisões, as várias opções, somos nós, que nós temos essa margem pra fazê essas opções //// Eu acho que nós tamu livre, mas eu acho assim que a experiência que a gente tem tido, certo?!, ninguém tem construído esse meio de quais são as opções. Então, a questão é // ah... as opções são determinados por aquilo e aquilo outro, mas a gente não sabe muito bem quais as opções, quais opções são elas? A própria ciência da biologia tá atrás pra tentá descobri quais são todas essas opções que a gente tem, mas eles não sabem. *Então assim, ah! a liberdade, ela fica nesse meio do caminho aí, da capacidade que a gente tem de preve as coisas e na incerteza do que acontece, certo?! A liberdade fica nesse meio termo, nesse meio termo.* Até o momento, isso tem funcionado, quer dizer, quando as pessoas tomam a // gestos, atitudes de liberdade, elas percebem isso claramente, quer dizer, ahhh // a forma de preve as coisas, ela fica diferente, como dessa personagem desse poema aí que compra a tartaruga não é pra fazer sopa, mas é pra não comê, pra não comê ela, ela não vai comê a tartaruga.

A3: [Em tom de brincadeira.] E sopa de barata?

[Risos da turma em geral.]

P: Sopa de barata?! Aí, ocê não precisa comprá, né. Aí é só vendê, TÁ?!

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Anexo 1. Grifos nossos.)

Nesse primeiro mo(vi)mento interlocutivo, notamos que o professor dá anuência à recusa de A1, dizendo: “Então, tá bom.”. Em seguida, ele passa a ressaltar a tônica central do poema, salientando que se trata de uma interpretação possível a partir

de elementos do próprio texto. Ele recupera um verso do poema, a saber: “para entregá-la ao rio Hudson e acreditá-la livre.”, o qual, segundo ele, fundamenta a perspectiva do valor positivo da liberdade. De acordo com ele, a possibilidade de a tartaruga ser estraçalhada pelas hélices e morrer não importa muito. Ele produz a seguinte pergunta: “Será que ela vai morrê nas hélices, TÁ?!”, e, de imediato, responde que não é possível saber e que essa possibilidade não é tão importante para a tônica do poema. Consideremos os dizeres do professor: “É isso aí, num sei bem, certo?! Isso não importa muito.”. Ele passa a destacar que o gesto importante, no poema, é a moça comprar e soltar a tartaruga, ainda que houvesse toda uma conjuntura para a tartaruga ser morta, já que a condição dela na peixaria era ser vendida para ser comida. O professor produz mais uma pergunta, demandando o “valor” mais relevante que o poema retrata a partir do caso da moça. Por meio de uma modalização, a saber: “É bem possível // que seja, que o valor seja ...”, o professor ressalta que o valor em questão trata daquilo que se chama “liberdade”. Ele marca a dificuldade de se produzir uma definição sobre “liberdade”. Sem especificar o nome, ele faz alusão a uma poeta que afirmou que a liberdade é “a palavra que o sonho humano alimenta”, para usarmos os termos do professor.

Ainda por esse mo(vi)mento interlocutivo, percebemos que o professor volta a fazer uma pergunta, cuja tônica é saber o que é ser livre. Consideremos os dizeres do professor: “... que qui é exatamente sê livre?”. Nesse momento discursivo-enunciativo, o professor responde a essa pergunta, ressaltando que não é possível saber, ao certo, o que seria exatamente ser livre. Conforme vimos a partir da Cena Enunciativa V, o professor também produziu uma pergunta com a tônica similar a essa. Naquele momento discursivo-enunciativo, segundo a abordagem produzida por nós, ele elabora um paralelo com a vida de rotina para tentar mostrar o que seria uma vida de liberdade. E esse paralelo enlaça A5 no jogo de interlocução, implicando a constituição de um momento de recriação sobre o que estava sendo dito. Já nesse momento discursivo-enunciativo retratado por meio da Cena Enunciativa VII, o professor passa a fazer menção ao campo da filosofia, da biologia e da psicologia do cérebro, buscando mostrar a perspectiva de que a liberdade não existe.

Sem apresentar, pontualmente, as especificidades de cada campo sobre a questão da liberdade e baseando-se em generalizações, o professor abre a sua argumentação em dois pontos de vista: (1) não haveria liberdade, já que somos determinados por uma série de elementos; (2) haveria liberdade, visto que a

possibilidade de tomar certas decisões acentua a condição de escolha. O professor se posiciona frente a esses dois pontos de vista, afirmando que nós estamos livres, embora haja uma indefinição das várias opções para se proceder à escolha. Consideremos, a seguir, os dizeres do professor que expressam esse posicionamento: “Eu acho que nós tamu livre, mas eu acho assim que a experiência que a gente tem tido, certo?!, ninguém tem construído esse meio de quais são as opções.”. Esses dizeres aparecem no âmbito do primeiro mo(vi)mento interlocutivo do professor.

Em destaque, na Cena Enunciativa VII, por meio do recurso itálico, a conclusão que o professor produz contempla a perspectiva da “causalidade” e da “casualidade”. Ele, no fim desse mo(vi)mento interlocutivo, passa a especificar a questão da liberdade com base no caso da tartaruga. Das generalizações construídas, ele produz uma especificação com a condição de liberdade da tartaruga, destacando a ação da moça em comprar a tartaruga e soltá-la. O professor enfatiza, pelo mo(vi)mento de repetição da expressão “não é pra comé”, que a moça não compra a tartaruga para fazer sopa e, sim, para soltá-la. Eis os dizeres do professor: “... compra a tartaruga não é pra fazer sopa, mas é pra não comé, pra não comé ela, ela não vai comé a tartaruga.”. A3, em tom de brincadeira, lança uma pergunta ao professor, qual seja: “E sopa de barata?”, buscando jogar com a consideração de que a moça não faz sopa de tartaruga, com a tartaruga comprada por ela. Essa pergunta provoca risos na turma em geral, conforme mencionamos na Cena Enunciativa VII, por meio do acréscimo de informação entre colchetes. O professor, por sua vez, destaca a A3 que, em relação à sopa de barata, não era preciso comprar e, sim, vender. Vejamos os dizeres do professor constantes do último mo(vi)mento interlocutivo da Cena em questão: “Sopa de barata?! Aí, ocê não precisa comprá, né. Aí é só vendê, TÁ?!”.

Chama-nos a atenção esse último mo(vi)mento interlocutivo do professor, pois esse mo(vi)mento opera um gesto de corte frente à brincadeira que A3 encabeçou naquele momento da aula. Como vimos interpretando a manifestação de certas discursividades no âmbito da instância discursiva da aula, podemos dizer que A3 interroga a lei, que, nesse caso específico, o professor faz precipitar em sala de aula. Trata-se da lei (im)posta ao *falasser* pelo significante, dada a sua captura pela linguagem, conforme já salientamos neste trabalho. Considerando a perspectiva do jogo transferencial, é possível destacar um efeito de recusa que A3 deixa entrever diante do saber produzido pelo professor. Manifesta-se, nesse momento discursivo-enunciativo, um jogo verbal entre “sopa de tartaruga” e “sopa de barata”, que relança o professor a

exercer a sua posição distintiva em aula. Se, no momento retratado a partir da Cena Enunciativa III, a discursividade sobre o fundo musical para a leitura do poema enlaça o professor, de maneira a produzir uma rarefação de sua autoridade, nessa Cena Enunciativa VII, vemos a constituição de sua autoridade, quando o professor produz o gesto de corte.

Com base nesses dois momentos, para citarmos alguns, é pertinente ressaltar que a radicalidade da perspectiva discursivo-enunciativa atinge o ponto mais alto. É que o jogo de interlocução entre professor e aluno(s), pela sua natureza enunciativa, acontece em momentos temporais e espaciais distintos, produzindo efeitos singulares. Longe de conceber as relações discursivas entre professor e aluno(s) a partir de uma suposta fixidez e a partir da perspectiva de uma suposta interação, estamos dimensionando os efeitos das enunciações faladas que o professor traz aos alunos, e vice-versa. Trata-se, acima de tudo, de um des-encontro falhado que produz um tensionamento entre certos efeitos singulares e certos efeitos regulares.

Se considerarmos as Cenas Enunciativas IV, V e VI, para pensar em alguns efeitos regulares, vamos notando os mo(vi)mentos parafrásticos que o professor elabora para a abordagem do poema. A consideração básica é: a moça do poema compra a tartaruga e, em vez de comê-la, solta a tartaruga no rio Hudson. Vamos retomar os trechos de tais Cenas Enunciativas em que a tônica dessa consideração aparece sob diferente organização sintática, a saber:

- (1) “É o que ela vai fazê, ela compra a tartaruga, a tartaruga são vendidas pra quê? Pra serem //, né, comidas, ou sopa de tartaruga, e tal, tá.”  
(Cena Enunciativa IV, primeiro mo(vi)mento interlocutivo do professor.)
- (2) “Pois é, ela comprava a tartaruga viva, né, ela ia lá e tal, aí em vez de comê, ela chega na beira da ponte e jogava a tartaruga no rio.”  
(Cena Enunciativa V, primeiro mo(vi)mento interlocutivo do professor.)
- (3) “É essa que é // é isso que a mulher tá fazendo, certo?!: ela tá pegando a tartaruga e tá soltando a tartaruga.”  
(Cena Enunciativa VI, primeiro mo(vi)mento interlocutivo do professor.)

Esses mo(vi)mentos parafrásticos acabam por produzir uma certa circularidade na leitura e na interpretação que o professor produz em relação ao poema. Se, por um lado, esses mo(vi)mentos parafrásticos podem ser interpretados, como a inscrição de algo bem mais amplo, que estaria relacionado à constituição do professor, isto é, de um saber que retorna, que resiste, por outro, eles podem ser interpretados, como mecanismo de produção de certos enlaçamentos com o(s) aluno(s), já que a

condição figurativa das enunciações faladas é uma aula expositiva. Como já ressaltamos, neste capítulo, há certos mo(vi)mentos do professor que são interpretados por nós, como maneira de ele tentar produzir um efeito de identificação do(s) aluno(s) com a aula. No caso em questão, trata-se de uma aula de leitura e de interpretação do poema foco da interlocução. Entretanto, trabalhamos com a perspectiva de que essas maneiras fracassam, como vimos abordando nas análises, visto que a incidência das enunciações faladas são imprevisíveis e infindáveis.

Também podemos interpretar a ocorrência desses mo(vi)mentos parafrásticos, como efeito do processo de ficção que o professor faz com o texto. Se com a gramática, como já aludimos neste capítulo, o professor promove uma fixação, alojando-a em lugares que tocam um certo mal-estar, como o texto, ele se lança, construindo um ensino em que ele se implica e, a partir dessa implicação, passa ao revezamento entre teoria e prática. Ele faz constituir a aula, como acontecimento discursivo, uma vez que o texto ganha uma dimensão de ponto de partida e de chegada, nos moldes como apregoam as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. Não perdendo de vista a perspectiva do ponto de afânise e, por isso, vislumbrando um ser que é efeito da língua, podemos nos perguntar: o(s) mo(vi)mento(s) de ficção com o texto produzido(s) pelo professor evidenciaria(m) o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Na sua função significante, o lexema “texto” e, no caso específico, o lexema “liberdade” fazem trabalhar de que modo o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Deixaremos, em suspenso, por ora, essas interrogações, se é que conseguiremos atingi-las na posição de pesquisador, já que lidamos com o(s) enunciado(s) das enunciações faladas.

Considerando pontualmente a Cena Enunciativa VII, por exemplo, podemos destacar que o professor se pauta no texto, no caso o gênero de texto “poema”, para fundamentar a sua leitura e interpretação. Sobretudo, podemos destacar que o professor se filia à perspectiva da “sequência didática de gêneros”, privilegiando o tema abordado no âmbito do livro didático. Em sua abordagem textual, vimos que ele vai associando os saberes, de maneira a promover pontos de abertura no processo de leitura e interpretação, por meio da construção de cenários. O trabalho do professor com esse poema é marcado por essa associação entre saberes, de maneira a mostrar, a partir de uma generalização, a perspectiva da biologia, da psicologia e da filosofia sobre a liberdade. Ele não perdeu de vista, em sua abordagem textual, a relação entre

“casualidade” e “causalidade” e a emergência ou não de liberdade, como vimos contemplando neste capítulo.

Ao abordar o segundo texto que abre a unidade, o gênero de texto “crônica”, o professor continua construindo cenários, como mecanismo de associação entre saberes. Nesse momento da instância discursiva da aula, retratado a seguir por meio da Cena Enunciativa VIII, o professor passa a considerar a diferença entre “poesia” e “texto narrativo”, para mencionarmos os termos utilizados pelo professor. Nos mo(vi)mentos de interlocução do professor, aparecem os termos “poesia” e, não, “poema”, bem como “texto narrativo” e, não, “crônica” para se referir ao gênero de texto. É sabido, de acordo com a literatura especializada, que é possível haver poesia em textos narrativos, e que os tipos de texto não se confundem com os gêneros de texto. Para construirmos as nossas análises sobre a Cena Enunciativa, iremos considerar os termos mencionados pelo professor, tendo em vista a ressalva anteriormente destacada. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa VIII:

#### Cena Enunciativa VIII

P: Tudo bem? Agora, então, nós vamos passá a esse texto aí que já não é mais uma poesia, é um texto narrativo. Qual que é a diferença da poesia pro texto narrativo<sup>24</sup>? // Só pra lembrar.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A1: O texto narrativo envolve algo verdadeiro, verdadeiro não, negócio que é real, e a poesia não ///

P: Vou tentar colocar isso de outra forma, certo?! É real, lembrando sempre a gente vai trabalhá isso ao longo desse ano. É real mesmo dentro de um padrão, tá. // Nós vamô falá disso mais tarde que é uma coisinha chamada verossimilhança, que é um palavrão, tá. Acho melhor falar nela depois. Mas é possível /// O TEXTO NARRATIVO, gente, ele conta uma histÓRIA seja ela possível de acontecer ou não // tá. O texto narrativo conta uma história // Vamô colocá aqui, oh, possível ou não possível.

A9: O que que é prá fazê.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Certo?! Calma, nós vamô chegá lá. Tudo bem? Essa história, ela pode sê inventada, certo?! O pessoal viu lá o Senhor dos Aneis, certo?!, que ocorre lá na Terra-Média, que é uma paisagem da imaginação, né, ninguém nunca foi a Terra-Média aqui nessa sala, se falá: - eu fui, professor, então vai // pru // Umuarama lá curá as ///, e tal, tá bão.

A1: O que que é Terra-Média?

P: Terra-Média é uma terra criada pela imaginação a partir do folclore do norte da Europa, certo?!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário.)

<sup>24</sup> Neste momento, o professor faz um esquema na lousa para listar as principais características entre poesia e texto narrativo, à medida que for abordando os textos do livro didático. Na frente da inscrição *poesia*, o professor escreve o seguinte: “desenvolve uma imagem a partir do texto”; diante da inscrição *texto narrativo*, ele escreve o seguinte: “conta uma história (possível ou não)”. (Notas do pesquisador no caderno de anotações.).

O professor, antes de ler a crônica em conjunto com a turma, lança aos alunos um questionamento, demandando a diferença entre “poesia” e “texto narrativo”. O professor marca, no final de seu mo(vi)mento de interlocução, a partir do enunciado “Só pra lembrar.”, que essa distinção a ser feita será em tom de revisão. Após um curto tempo de conversa paralela dos alunos, A1 produziu um mo(vi)mento interlocutivo de resposta, destacando que o texto narrativo tem como característica o relato de algo verdadeiro. A1 promove uma retificação em seu dizer, substituindo a palavra “verdadeiro” pela palavra “real”, ressaltando que a poesia não tem compromisso com o real.

Notamos que a pergunta produzida pelo professor enlaça A1, de maneira que algo se passa modificando a natureza dos dois. Se considerarmos todos os alunos presentes na aula, podemos dizer que o efeito da enunciação falada do professor, talvez se trate de um efeito mais aparente, evoca, em A1, um saber. A1 passa a aludir aos lexemas “verdadeiro” e “real”, chamando a atenção para a especificidade entre eles. Essa especificidade é relevante para se entender a linguagem poética e a linguagem do cotidiano. E, a partir desse momento, o professor passa a tematizar tal especificidade.

O professor elaborou, por sua vez, um mo(vi)mento interlocutivo de resposta a A1, buscando (re)dizer, isto é, (re)formular em outros termos as considerações de A1. O professor reitera que se trata de pensar na noção de real, concebendo-o no âmbito de um padrão de possibilidades. Ele menciona a palavra “verossimilhança”, remetendo os alunos para uma abordagem mais detalhada a ser feita posteriormente. Naquele momento, até onde a transcrição nos dá a conhecer, já que há um trecho inaudível, o professor enfocou o “texto narrativo”, salientando que a natureza desse texto é abordar uma história passível de acontecer ou não.

Nesse momento de interlocução, o professor reporta-se à lousa para completar o esquema que já fora esboçado anteriormente por ele. Trabalhando com um esquema, no formato *chave*, em que privilegia o destaque dos termos “poesia” e “texto narrativo”, o professor escreveu diante da inscrição “texto narrativo” o seguinte: “conta uma história (possível ou não)”. No decorrer dessa aula, mais adiante desse momento, o professor completa o esquema, escrevendo diante da inscrição “poesia” o seguinte: “desenvolve uma imagem a partir do texto”. Naquele instante em que o professor escreve na lousa, A9 produziu um mo(vi)mento de interlocução, perguntando o que deveria ser feito, conforme consta da Cena Enunciativa VIII. Após um breve momento de conversa paralela dos alunos, o professor salienta a A9, por meio de um quarto

mo(vi)mento interlocutivo, que eles ainda vão chegar ao momento de execução de atividades do livro didático. Nos dizeres do professor, seria “... nós vamô chegá lá.”. Estamos inclinados a interpretar esse mo(vi)mento interlocutivo de A9, como um certo efeito de recusa ao saber em construção naquele momento da aula.

Nesse mo(vi)mento interlocutivo, o professor constrói um cenário, por meio da alusão ao filme “Senhor dos Aneis”, para abordar a questão da “verossimilhança”, embora ele não mencione esse termo nesse momento de interlocução. Ele salientou que esse filme trata de uma história, cujo enredo da narrativa se passa na Terra-Média. Essa terra é fruto da imaginação, uma construção possível que a linguagem possibilita. O professor, para marcar que essa terra diz respeito à imaginação, produziu uma assertiva, a saber: “... ninguém nunca foi a Terra-Média aqui nessa sala.”, ressaltando a impossibilidade de se ir à Terra-Média. O professor, por meio de discurso direto, simula uma possível manifestação de alguém que afirma ter ido à Terra-Média, a saber: “– Eu fui, professor.”. Após salientar essa manifestação, o professor destacou que a pessoa que proferiu esse dizer deveria procurar o *Umuarama*. Trata-se de um dos campi da Universidade Federal de Uberlândia, onde está alocado o curso de Psicologia. O professor, em tom de brincadeira, ressaltou que a pessoa deveria ir ao campus se curar, já que a Terra-Média é uma construção da imaginação, e ninguém poderia ter ido, de fato, à Terra-Média. A1 produziu um mo(vi)mento de interlocução, endereçando uma pergunta ao professor, qual seja: “O que que é Terra-Média?”. O professor, por sua vez, elaborou um mo(vi)mento interlocutivo de resposta a A1, o último constante da Cena Enunciativa, reiterando a questão de que a Terra-Média é uma criação da imaginação que está relacionada ao folclore do norte da Europa.

Ainda que a Cena Enunciativa VIII não mostre a abordagem pontual do professor em relação à crônica, é possível destacar a constituição de certos mo(vi)mentos de associação entre saberes que ele produz em sua abordagem de sala de aula, ou seja, a constituição de pontos de abertura em relação ao texto, conforme vimos considerando neste capítulo. São mo(vi)mentos de associação que passam a ter uma certa regularidade no âmbito do fazer pedagógico do professor em questão. Estamos pensando que esses mo(vi)mentos podem ser interpretados por nós como uma maneira de o professor construir uma relação discursiva com o seu objeto de trabalho – o ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, como uma maneira de produzir certos mo(vi)mentos de identificação dos alunos com o objeto de interlocução da aula, já que a narrativa “Senhor dos Aneis” (seja o livro, seja o filme) é comum entre eles.

Na aula seguinte, ao produzir o mo(vi)mento de correção dos exercícios constantes da seção “Compreensão e interpretação”, do livro didático, o professor continua construindo cenários, abrindo horizontes para a possibilidade de relação de sentidos. Desta vez, buscando fazer a distinção entre “autor” e “narrador”, o professor faz menção à obra “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Tomemos, a seguir, a Cena Enunciativa IX, que expressa o jogo de interlocução entre professor, A1 e A5 sobre tal distinção:

Cena Enunciativa IX

P: /// Pessoal, o seguinte!?, // porque que eu tô falando isso aí, narrador não é o autor da história, o cara que escreve.

A1: mas ///

A5: Mas pode sê o narrador-personagem.

P: Nãoooo, num é. O cara que escreve a história...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: ... assim que o pessoal deixá eu terminá fica mais fácil. // O cara que escreve a história // é uma pessoa // de carne e osso, ela existe, o cara tá lá, a moça que escreveu o texto, é uma pessoa real, prá gente conhecê o autor do texto é assim “muito prazer<sup>25</sup>”, a gente aperta a mão da pessoa, bate um papinho, uma pessoa de verdade. O narrador da história é uma personagem da história, também, // certo!? Breno<sup>26</sup>, mesmo que não seja um narrador-personagem, que ele só narra, ainda assim, ele é um tipo de personagem dentro da história. O narrador é uma pessoa de papel, ela não existe na realidade, // tá bom!? Um exemplo bom disso aí, a escritora brasileira Clarice Lispector publicou, em 1977, um livro chamado “A Hora da Estrela”, // tá!?. Nesse livro, quem narra é um homem, que conta a história de uma personagem feminina. Então, assim, a autora é uma mulher, o narrador é um homem, falando sobre uma personagem também feminina, certo!? Agora, pode havê um narrador...na autobiografia, por exemplo, o narrador se aproxima bastante da pessoa real. Ao exemplo disso, da autobiografia, é esse, a pessoa contá a própria vida, então ela se aproxima o máximo possível do narrador. Mesmo assim, no livro, // é que tá o narrador, a pessoa tá na realidade, é por isso que uma pessoa pode inventá coisas na sua autobiografia, certo!? “Eu fui o fundador da cidade de Uberlândia”, certo!?, né, cê fala assim: - “Nossa! Será mesmo que foi?”, né, a pessoa está...é o narrador que tá lá dentro, é o personagem que tá falando, tá ok!?

A5: [Reporta-se ao colega do lado para se referir a outro assunto.] Olha que legal!

P: Autor, pessoa de carne e osso. Narrador, no papel. A mesma coisa vai para a poesia; o eu lírico da poesia é o personagem no papel, o autor é a pessoa real. São coisas diferentes. Quando fala “o poeta” ou “a poeta”, ou “a poetiza”, né, // é o autor que nos estamos falando; quando a gente fala do eu do poema, é lá no texto, esse eu está lá dentro do texto //

(Aula do dia 14 de março de 2012, 4º e 5º horários.)

No primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, apesar de haver um trecho inaudível, notamos que o professor chama a atenção para o fato de que

<sup>25</sup> O professor simula como se estivesse cumprimentando alguém.

<sup>26</sup> O professor reporta-se a A5 diretamente, reclamando a atenção do aluno para a explicação. Para preservar a identidade do aluno, vamos utilizar outro nome.

o narrador da história não é o autor da história. Para enfatizar essa distinção, o professor produz o enunciado “o cara que escreve”, que, em uma relação apositiva com “autor da história”, serve para marcar que o autor é alguém no mundo. A1 produz um mo(vi)mento interlocutivo, cujo teor é inacessível, pois o áudio, neste trecho, está inaudível. Fica intelegível, a conjunção adversativa “mas”, que pode expressar um posicionamento contrário de A1 acerca do que fora dito pelo professor, ou mesmo, uma dúvida de A1. Eis um limite que a transcrição (im)põe ao trabalho de análise.

Por sua vez, A5 produz um mo(vi)mento interlocutivo, lançando a afirmação “Mas pode sê o narrador-personagem.”. O professor, por meio de um segundo mo(vi)mento interlocutivo, destaca que o autor não pode ser um narrador-personagem. Ele não se correfere com a significação intentada por A5, passando a fundamentar a perspectiva de que o narrador é uma voz que conta a história. O professor retoma a referência “o cara que escreve” para desenvolver essa perspectiva, entretanto há a constituição de um momento (in)tenso de conversa. Após advertir os alunos sobre o fato de que a conversa paralela ficaria mais fácil, a partir do terceiro mo(vi)mento interlocutivo, o professor prossegue a sua argumentação sobre a distinção entre “autor” e “narrador”. Ele produz as referências “de carne e osso”, “ela existe”, “o cara tá lá” para marcar a perspectiva de que o autor possui uma existência no mundo. Nesse momento discursivo-enunciativo, o professor simula um cumprimento a alguém, com gestos e com dizeres característicos de saudação, como o enunciado “muito prazer”, para enfatizar que o autor é alguém que se encontra no mundo, alguém com quem se pode bater um papo. Em seguida, o professor salienta que “o narrador da história é uma personagem da história, também, ...”, para usarmos os próprios termos do professor.

Também por esse terceiro mo(vi)mento interlocutivo, o professor se reporta a A5 diretamente, buscando ressaltar que o narrador é um tipo de personagem. De acordo com o professor, o narrador, nesse caso, só teria a função de narrar. Consideremos os dizeres do professor: “... Breno, mesmo que não seja um narrador-personagem, que ele só narra, ainda assim, ele é um tipo de personagem dentro da história.”. Uma vez mais para enfatizar a distinção em questão, o professor produz outra referência para a noção de “narrador”, a saber: “o narrador é uma pessoa de papel, ela não existe na realidade.”. Nesse momento, dada a singularidade dessa instância discursiva da aula, constitui-se um jogo verbal entre “pessoa de verdade” e “pessoa de papel” para marcar a distinção em questão. O professor recorre ao livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, para ilustrar a diferença entre esses tipos de pessoa. Com

uma estruturação de narrativa singular, o professor ressalta que esse livro figura como “um exemplo bom”, para usarmos os termos do professor, da distintividade entre tais pessoas. No caso, trata-se de Clarice Lispector, a pessoa de verdade, uma mulher, no mundo; de um narrador, a pessoa de papel, um homem construído no âmbito da narrativa; de uma personagem feminina, uma pessoa de papel, criada pelo narrador.

Ainda por esse terceiro mo(vi)mento interlocutivo, o professor passa a mostrar a possibilidade de outro tipo de estrutura de narrativa, a autobiografia, em que o narrador possui uma certa aproximação com o autor, dados os traços supostamente autobiográficos. Contudo, o professor produz a ressalta de que o narrador diz respeito ao livro, e a pessoa concerne à realidade. A ocorrência da estrutura clivada “é que...”, no seguinte enunciado: “Mesmo assim, no livro, // é que tá o narrador, a pessoa tá na realidade...”, acaba gerando uma propriedade semântica específica para o constituinte clivado, no caso trata-se de: “no livro tá o narrador”. Se, antes, o professor havia salientado a perspectiva de que, na autobiografia, o “narrador” se aproxima, “o máximo possível”, para usarmos os termos do professor, da “pessoa de verdade”, agora, com a ocorrência da estrutura clivada, é preciso marcar, para o constituinte clivado em tela: (1) a sua especificidade, (2) a sua focalização, (3) o seu efeito de exaustividade.

Do ponto de vista discursivo-enunciativo, essa clivagem serve para o professor enfatizar a distintividade entre a “pessoa de verdade” e a “pessoa de papel”, ainda que a narrativa autobiográfica tenha uma especificidade, como ressaltou o professor. O professor continua marcando essa distinção e, no final desse terceiro mo(vi)mento interlocutivo, por meio do discurso direto, ele constrói um enunciado, buscando salientar que, na autobiografia, a pessoa pode inventar certos fatos. Consideremos o enunciado: “Eu fui o fundador da cidade de Uberlândia.”. O professor simula uma suposta pergunta, a saber: “Nossa! Será mesmo que foi?”, chamando a atenção para a possibilidade de criação que a narrativa apresenta a partir do narrador.

A5 produz um mo(vi)mento interlocutivo endereçado a um colega próximo a ele, tematizando uma discursividade outra, que não aquela em construção pela enunciação falada do professor. A5 produz o seguinte enunciado: “Olha que legal!”. Não se constitui um enlaçamento estável entre professor e A5, e mesmo entre os demais alunos, a ponto de a enunciação falada do professor trazer certos efeitos ao(s) aluno(s), na condição de uma reversibilidade enunciativa entre eles. Não estamos trabalhando com a perspectiva de que deveria, necessariamente, ocorrer certos mo(vi)mentos de reversibilidade enunciativa. Ao contrário, estamos mostrando outros efeitos que a

relação discursiva entre professor e aluno(s) imprime à instância discursiva da aula; um efeito de recusa ao saber do professor, o qual se precipita sob a forma de outras discursividades que são colocadas no lugar; um emudecimento de alguns alunos diante do saber produzido pelo professor; uma conversa paralela (in)tensa de alguns alunos. Estamos inclinados a interpretar que o efeito de recusa, o efeito de emudecimento, o efeito de conversa paralela fazem presentificar o questionamento do sujeito-suposto-saber que o professor encarnaria no espaço de sala de aula. Assim, apostamos na perspectiva de que há um tensionamento entre a recusa e a acolhida que toda relação discursiva faz funcionar. Portanto, a relação discursiva não se fecha nem é totalizante, como vislumbram certas abordagens pedagógicas.

No último mo(vi)mento interlocutivo da Cena Enunciativa IX, o professor repete a referência de que o autor é “a pessoa de carne e osso”, para usarmos os termos do professor, e o narrador é “no papel”, também para usarmos os termos do professor. Ele passa a articular essa distinção ao caso do poema. Na enunciação falada do professor, aparece o lexema “poesia”. Na Cena Enunciativa VIII, também, ocorre essa troca de lexemas. É preciso resguardar a diferença entre “poesia” e “poema”, ao considerarmos a questão dos gêneros de textos, conforme já aludimos anteriormente. Na Cena Enunciativa IX, o professor ressalta que, na “poesia”, tratar-se-ia de “eu lírico da poesia” para designar a voz no papel; tratar-se-ia do “poeta”, da “poeta”, da “poetisa” para designar a pessoa no mundo.

É possível salientar que a associação entre saberes que o professor vai deixando deflagrar em seu fazer pedagógico produz um certo efeito de transversalidade para o ensino de Língua Portuguesa. Seja embasando-se em um texto, seja tomando-o como ponto de partida e/ou de chegada, a depender do momento discursivo-enunciativo, o professor abre o texto a possibilidades de relação de sentidos, como temos analisado neste capítulo. Do ponto de vista da transversalidade dos saberes, como está defendido no âmbito das diretrizes oficiais, o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao aluno a relação entre os saberes, de modo que o trabalho didático do professor contemple certas práticas de uso da linguagem. E uma das maneiras de se vislumbrar essa transversalidade é pautar-se, metodologicamente, na perspectiva da “sequência didática de gêneros”, tendo em vista o advento das diretrizes oficiais a partir da década de 90. Essa perspectiva, já considerando as diretrizes oficiais, ganha contornos pelos horizontes do texto, segundo vimos aludindo neste trabalho.

Neste ponto, estamos enfatizando a diferença entre objeto de trabalho e diretrizes oficiais, considerando que aquele não está reduzido a estas, conforme já mencionamos neste trabalho. Em muitos momentos de sala de aula, como apresentam as Cenas Enunciativas VII e VIII, para citarmos algumas, o professor em questão mostra-se filiado à perspectiva da “sequência didática de gêneros”. E, nesses momentos discursivo-enunciativos, estamos entendendo que objeto de trabalho e diretrizes oficiais estão intimamente relacionados, de maneira que, nesse fazer pedagógico, a integração das diretrizes ao objeto de trabalho está em função do contato-confronto com a instância do texto e com as associações possíveis entre saberes.

Somos levados a entender que a possibilidade de associação entre saberes que o professor produz, por meio da construção de cenários, está em virtude justamente dessa integração. Talvez, se assim não o fosse, o trabalho de leitura e de interpretação, que nesse momento constitui-se como objeto de trabalho do professor, recaísse em outras unidades de ensino que não o texto. E, a depender da unidade de ensino, as associações entre saberes não seriam possíveis, podendo remontar à perspectiva do ensino dito tradicional. Trata-se de pensar, antes de tudo, que a diferença de estatuto entre objeto de trabalho e diretrizes oficiais, como parece apontar o fazer pedagógico desse professor, produz um certo efeito de identificação dele com as diretrizes. Isso porque a sua abordagem em sala de aula toma o texto como ponto de aplicação e de relação entre saberes. Contudo, a poder da *contingência da relação* e da *relação necessária*, é possível pensar que, em alguns momentos discursivo-enunciativos, essa diferença de estatuto se rarefaz, a ponto de a perspectiva da “sequência didática de gêneros” ser abandonada, quando o professor passa a abordar os tópicos de gramática normativa.

Assim, a relação do professor com as diretrizes oficiais parece sofrer um efeito de apagamento, se considerarmos a orientação de que os gêneros de texto devem embasar também o ensino de gramática normativa. Com base na Cena Enunciativa I, vimos que o professor, já naquela aula, concede um outro lugar para os tópicos de gramática, de maneira a anunciar a subversão da sequência proposta no âmbito do livro didático. Cumpre enfatizar que, no livro, os tópicos de gramática são sempre trabalhados a partir de gêneros de texto motivadores. Nesse livro, sobretudo, a gramática é vinculada ao texto, buscando mostrar de que maneira ela fundamenta a construção de dado texto.

Esse efeito de afastamento das diretrizes oficiais se constitui em outros momentos discursivo-enunciativos de outras aulas. Trata-se, por exemplo, da aula em que o professor abordou alguns tópicos de gramática propriamente ditos. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa X, que expressa o momento discursivo-enunciativo em que o professor tematizou para a turma o modo como ele iria proceder à revisão de morfologia normativa. Antes, ele havia distribuído uma folha com questões sobre esse tópico gramatical, contendo algumas ocorrências linguísticas fora de contexto. Eis a Cena Enunciativa X:

Cena Enunciativa X

P: A revisão disso aqui, pessoal, pessoal, a revisão desse assunto aqui // a revisão disso aqui, ela é, na verdade, ela é um pouco anterior ao oitavo ano, certo?, só um pedacinho do oitavo ano, tá? é revisão de palavras, como nós estávamos, lembra que a gente tava comentando aqui que os signos da linguagem verbal são as palavras, né? Nós vamos dedicar algumas aulas as palavras, e aí, no duplo sentido, na literatura e também cá gramática, agora nós estamos fazendo uma revisão gramatical, tá?, então óh, revisão sobre características das palavras, a revisão gramatical mesmo vai começar na semana que vem, a gente tratando sobre análise do período simples: sujeito, predicado, objeto, predicativo, essas coisas assim, tá ok? Mas é também uma revisão do oitavo ano, a gente vai fazê ela provavelmente até abril, se bobiá, pra gente podê entrar no início da próxima matéria que é, vai sê orações coordenadas: frases com mais de uma oração, períodos compostos. Nós vamos começá pelas coordenadas que são as mais facinhas, tá? E depois a gente vai, né, piorando, certo?.

A2: E pra quê que a gente vai usá isso no nosso futuro?

(Aula do dia 16 de março de 2012, 4º horário.)

Nesse mo(vi)mento interlocutivo, o professor salientou que a revisão a ser feita naquela aula seria das “classes de palavras”, embora fosse um conteúdo anterior ao oitavo ano. O professor, em vez de se referir ao nono ano escolar, turma em que estava, faz menção ao oitavo ano. Na verdade, com a reforma dos ciclos de ensino brasileiro, o antigo oitavo ano passou a ser o nono ano escolar. Ele destacou que a revisão das “classes de palavras”, naquele momento, está em função do tópico já visto por eles: “as palavras como signos da linguagem verbal”, para usarmos os termos do professor. Ele prossegue o mo(vi)mento interlocutivo, ressaltando que algumas aulas serão reservadas ao estudo das “palavras”. Nesse momento, por meio do enunciado “... e aí, no duplo sentido, na literatura e também cá gramática ...”, o professor marcou que será um estudo que se abrirá à dicotomização entre “literatura” e “gramática”. Nesse momento discursivo-enunciativo, parece estar em operação a tão propalada separação entre ensino de literatura e ensino de gramática, segundo já aludimos no primeiro capítulo deste

trabalho. E que, em certo sentido, as diretrizes buscam propor uma articulação entre esses ensinamentos.

Também chama-nos a atenção, nesse mo(vi)mento interlocutivo, a questão de o professor marcar a ideia de que a revisão gramatical, de fato, será iniciada na semana seguinte, com a abordagem do período simples. Se destacarmos o enunciado “... a revisão gramatical mesmo vai começar na semana que vem...”, e se considerarmos a ocorrência do adjetivo-advérbio “mesmo” nesse enunciado, podemos produzir algumas relações de sentido. Jogando com a incidência gramatical do “mesmo” tanto em “a revisão gramatical” quanto em “vai começar”, portanto, tendo por base o efeito de ênfase que ele promove, podemos entender que o professor: (1) marca que a revisão que, realmente, interessará à turma será aquela que diz respeito à sintaxe do período simples, já que o conteúdo propriamente dito do nono ano é a sintaxe do período composto; (2) marca, à sua revelia, certo efeito de renegação daquela aula de revisão das “palavras”, visto que a revisão mesmo irá iniciar na semana seguinte; (3) marca, à sua revelia, um não lugar em si para os tópicos de gramática normativa, pois, quando a eles se referem, é buscando justificar em que momento serão trabalhados e em que sequência serão abordados.

Desse modo, estamos inclinados a pensar que a gramática, por ser um material que toca o recalque, se considerarmos a contingência histórica de sua constituição como objeto de ensino e de aprendizagem, retorna sob o efeito de um mal-estar. O professor faz silenciar o trabalho com a gramática normativa fundamentada no texto, colocando no lugar certas explicações, certas adjetivações, certas adverbializações, de maneira a evidenciar o aprisionamento da gramática, que não cessa de se repetir em seu fazer pedagógico.

Nesse mo(vi)mento interlocutivo, o professor novamente ressaltou que irá abordar primeiro as orações coordenadas em relação às orações subordinadas, valendo-se, para tanto, do argumento da complexidade. Na Cena Enunciativa I, conforme analisamos anteriormente, o professor também reportou-se a esse argumento. Nesse momento discursivo-enunciativo, retratado pela Cena Enunciativa X, ocorrem uma relação de adverbialização e uma relação de adjetivação, a saber: “mais facinhas”, para se referir ao tópico “orações coordenadas”. Os outros tópicos, incluindo as “orações subordinadas”, são considerados mais complexos, por ele, de maneira que a abordagem desses tópicos, ao longo do ano letivo, vai se complexificando. Para usarmos os termos do professor, “vai...piorando”. Como vimos analisando neste capítulo, o professor

produz uma fixação (efeito do Real) com a gramática, de maneira a não promover uma travessia com e sobre a gramática.

Neste momento discursivo-enunciativo, também, podemos destacar que a não marcação, no enunciado “Nós vamos começá pelas coordenadas que são as mais facinhas, tá?”, de quem teria a facilidade para com as “orações coordenadas” e, por derivação, a dificuldade para com as “orações subordinadas”, permite-nos retomar alguns questionamentos: De quem seria a facilidade? Dos alunos, tendo por base os efeitos da projeção alocutiva construída em relação a eles? Do professor, considerando que seu mo(vi)mento interpretativo deixa deflagrar sua tomada de posição? Nesse enunciado, não aparece a marcação de quem teria a facilidade de se começar pelo período composto por coordenação: se seria o aluno, podendo aparecer um “para vocês”, ou se seria o professor, aparecendo um “para mim”, no lugar de objeto indireto. Sintaticamente, esse lugar não é ocupado, no enunciado, que sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio ( $\emptyset$ ): “Nós vamos começá pelas coordenadas que são as mais facinhas ( $\emptyset$ ), tá?”. Também podemos destacar que, nesse enunciado, não aparece a marcação do que seria fácil de ser começado: se seria o “entendimento em si” ou se seria o “tratamento pedagógico” a ser feito sobre o tópico gramatical “orações coordenadas”. Sintaticamente, o lugar de objeto direto não é preenchido, no enunciado, que, também, sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio ( $\emptyset$ ): “Nós vamos começá ( $\emptyset$ ) pelas coordenadas que são as mais facinhas, tá?”.

Não sendo possível fechar essas questões e trabalhando com certos efeitos de sentido, apostamos na perspectiva de que a tentativa de argumentar do professor parece estar em função do não enfrentamento dos tópicos de gramática em sala de aula. Produz-se o efeito de tangenciamento de seu objeto de trabalho, sobretudo o efeito de apagamento das diretrizes em seu fazer pedagógico nesses momentos discursivo-enunciativos. Tanto com as “orações subordinadas” e com as “orações coordenadas”, o professor aprisiona-as na escala de complexidade “difícil *versus* fácil”. Como destacamos, neste capítulo, quando do momento de analisar a Cena Enunciativa I, esse aprisionamento faz lembrar a tão propalada figuração de que a Língua Portuguesa (e sua gramática normativa) é uma língua difícil. E, em vista dessa figuração, muitas práticas pedagógicas passaram a tangenciar o ensino de gramática normativa.

Se estamos pautados na perspectiva da contingência da relação e da relação necessária com o objeto de trabalho, parece ser possível salientar que, nesses momentos, o exercício da posição discursivo-enunciativa pelo professor torna-se frágil e rarefeito,

de maneira a não se enfrentar, de fato, os tópicos de gramática. Esses tópicos, como já destacamos, passam a assumir um não lugar. Não é produzido, nesses momentos, um revezamento tal entre teoria e prática, inclusive para se fundamentar o argumento de complexidade do qual se vale o professor. Em relação à abordagem dos textos, como vimos a partir de algumas Cenas Enunciativas, notamos que a incursão do professor é outra, de modo que o exercício da posição discursivo-enunciativa é acentuado. Há um revezamento entre teoria e prática, sendo que o professor vai elaborando, com e sobre o texto, ficções a partir da construção de cenários.

Se nos pautarmos especificamente na perspectiva da relação necessária com o objeto de trabalho, somos levados a destacar que esse não lugar para a gramática normativa passa a caracterizar uma certa relação discursiva do professor tanto com as diretrizes oficiais quanto com o seu próprio objeto de trabalho. Primeiro, porque a abordagem da gramática que ele produziu nessa aula não parte de gêneros de textos, como orientam as diretrizes. Segundo, porque o ensino de gramática em si, que seria objeto de trabalho nesse momento, não é enfrentado. Como fundamentaremos mais adiante, não estamos reclamando que a abordagem da gramática normativa a ser feita pelo professor devesse estar, necessariamente, vinculada à perspectiva da “sequência didática de gêneros”.

Nessa medida, estamos considerando que, na relação do professor com o objeto de trabalho, intervém um jogo de identificação que se marca, de modo mais aparente e apreensível, a partir das relações de adjetivação e de adverbialização, quando ele passa a designar e a qualificar os tópicos de gramática. Ele faz operar, em sua argumentação, uma suposta relação do(s) aluno(s) com os tópicos de gramática, sem abrir e/ou fomentar a tomada da palavra pelo(s) aluno(s). Trata-se de pensar, nesse momento, que essa relação suposta, por ser uma construção dele, pode ser interpretada como uma projeção que diz do professor. Entretanto, diferentemente do momento discursivo-enunciativo retratado a partir da Cena Enunciativa I, a enunciação falada do professor, conforme nos dá a conhecer a Cena Enunciativa X, desencadeia um mo(vi)mento de reversibilidade enunciativa em um dos alunos, no caso em A2. E, neste ponto, estamos concebendo a reversibilidade enunciativa que A2 promove, como um efeito mais aparente e apreensível que a enunciação falada do professor traz ao(s) aluno(s). Certamente, há outros efeitos que se constituíram e que escapam à natureza do enunciado. A2 lança ao professor a seguinte pergunta: “E pra quê que a gente vai usá isso no futuro?”.

Diante dessa pergunta elaborada por A2, o professor passa a tematizar que a gramática se mostra relevante para eles, ao servir de base para o processo de leitura e, sobretudo, de escrita de um texto, por exemplo. Antes, porém, o professor destaca que a pergunta a A2 é “muito boa”, para usarmos os termos do professor. Vejamos a Cena Enunciativa XI que expressa esse momento:

Cena Enunciativa XI

P: Tá bom, sua pergunta é muito boa. A nossa finalidade principal aqui não é aprender a gramática, nomenclatura gramatical. A gramática, ela vai servir pra gente, e eu vou tentar sempre fazer esse *link* com vocês, ela vai servir para gente pra orientar a quantidade de leitura e principalmente a quantidade de escrita do texto ////. Sujeito e predicado é a estrutura básica de uma oração. Ele tem, o sujeito e o predicado, ele tem um fundamento lógico, não é apenas uma questão gramatical, ele tem que ter a concordância do sujeito com o predicado, tudo isso. Essa concordância existe porque tem um fundo lógico nisso aí. Uma oração que tem definido o sujeito e o predicado, ela corresponde ao ato mais elementar do conhecimento que a gente pode ter sobre o mundo, por quê? Sujeito é o tema da oração, é aquilo de que a oração fala, e o predicado é o comentário que se faz a respeito desse tema. Bom, até aí tudo bem, isso é meio óbvio, né? Mas olha só: quando a gente vai afirmar qualquer coisa a respeito da realidade, a gente precisa primeiro de selecionar algum objeto, alguma coisa pra gente falá e depois tem que ter alguma coisa sobre isso, né? A estrutura da oração corresponde, de uma forma mais ou menos geral assim, a essa realidade, o sujeito é um elemento da realidade que você vai escolher, pra pode dizer alguma coisa sobre ele, sobre o predicado. Aí a gente tem outras funções, objeto e tal, mas não necessariamente. Mas, por exemplo, muitas vezes, a redação que a pessoa escreve, digamos que um parágrafo da sua redação ficou confuso. É muito comum que quando a gente busca num texto confuso os verbos, a gente não consiga achar, por exemplo, os sujeitos de todos. Um dos motivos do texto ter ficado confuso é porque a pessoa jogô um sujeito lá e não aparece o predicado daquele sujeito, ao contrário, aparece um predicado lá e você não consegue achá o sujeito, certo? Vamu checar o sujeito desse verbo aqui. Por quê? Porque a pessoa não se expressou bem, escolheu uma frase qui num era legal de construir. Então, a gente sabê que existe um sujeito, predicado que tenha concordância, que tenha essa relação lógica, certo? É importante pra gente tê um conhecimento que ajude a gente a dizê mais claramente aquilo que a gente qué dizê, principalmente num texto escrito ou então na hora de apresentá alguma coisa, algum trabalho, tá? *Então nossa preocupação maior mesmo é o texto, num é a gramática em si.* Tanto que eu vou passá uma nomenclatura pra vocês aí da gramática, que faz parte do conteúdo. Eu não vou estar super preocupado com a nomenclatura, que você me diga assim: ah, essa é uma oração subordinada substantiva objetiva indireta, certo? Tá? tudo bem. A nossa preocupação maior num vai sê essa.

P: [O professor se direciona ao aluno A3.] Daqui a pouco eu deixo você sair, tá?

A3: ////

(Aula do dia 16 de março de 2012, 4º horário. Anexo 3. Grifos nossos.)

Nesse mo(vi)mento interlocutivo, o professor passa a considerar a gramática, como um instrumental que serve de auxílio para outros fins. O professor, sobretudo, passa a vincular a gramática à nomenclatura gramatical, como nos dá a

perceber a relação apositiva entre “gramática” e “nomenclatura gramatical”, no âmbito do seguinte enunciado: “A nossa finalidade principal aqui não é aprender a gramática, a nomenclatura gramatical”. Neste ponto, poder-nos-íamos interrogar: essa relação apositiva faz trabalhar de que modo um aprisionamento da “gramática” à “nomenclatura gramatical”? Como efeito, essa relação apositiva põe a tomada de posição do professor frente à gramática à deriva. Ela abre essa tomada de posição ao equívoco, considerando a maneira como fazemos operar o real da língua e o real da história. Por assim dizer, o objetivo principal das aulas destinadas à abordagem da gramática é: (1) não aprender a gramática em si, inclusive, no sentido de se aprender o funcionamento das regras sem uma preocupação com a sua terminologia (o tão propalado ensino epilinguístico da gramática) ou (2) não aprender a nomenclatura gramatical, no sentido de se aprender a regra gramatical por ela mesma (o tão propalado ensino metalinguístico de gramática)?

Do ponto de vista discursivo, interessa-nos pensar que esse enunciado integra uma rede de memória sobre o fazer pedagógico do professor em relação ao ensino de gramática normativa. Como vimos enfatizando neste trabalho, esse ensino se constituiu como uma questão cara aos professores, a partir da década de 90. Buscou-se destacar a ineficácia de um ensino tradicional da gramática. E, para tanto, propalou-se a perspectiva de que esse ensino não deveria se embasar no aspecto metalinguístico, de maneira a se trabalhar a nomenclatura gramatical por ela mesma, e, sim, na funcionalidade da gramática normativa. Trata-se de pensar, então, na gramática que se articula ao texto.

Contudo, como vimos problematizando neste trabalho, o revezamento entre teoria e prática, quando pensamos na questão do ensino de gramática normativa, não passou a ser enfrentado. Podemos pensar, nos termos de nossas considerações, que as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que abrem a possibilidade de orientar as práticas pedagógicas de forma diferente e abrangente, pela via de um imaginário que sobre elas produz discursividades, podem também exercer o papel contrário. Ou seja, tais diretrizes podem, por sua vez, produzir efeitos tais na subjetividade de professor, fazendo com que subversões (ou não) a elas sejam constituídas de maneira a caracterizar as práticas pedagógicas diferentemente.

No caso do professor participante da pesquisa, estamos inclinados a pensar que a relação dele com as diretrizes parece estar em função de uma identificação imaginária que tanto a escola quanto a área de Língua Portuguesa a que ele pertence buscam imprimir ao ensino de Língua Portuguesa. E, como efeito dessa identificação

imaginária, o exercício da posição discursivo-enunciativa que ele vai deixando deflagrar, em seu fazer pedagógico, aponta para o aprisionamento da gramática e para um efeito de recusa na travessia com e sobre a gramática. Nessa Cena Enunciativa XI, esse efeito de recusa se marca a partir do verbo “tentar”, na locução verbal “vou tentar”, quando o professor expressa a vontade de fazer a relação entre “gramática” e “leitura e escrita do texto” nas aulas. Como emergência de subjetividade, o efeito que esse verbo parece produzir, neste momento discursivo-enunciativo, é o de que o professor não tem certeza de que essa relação será, realmente, produzida. Se, na Cena Enunciativa I, esse efeito de recusa de uma travessia com e sobre a gramática expressa-se a partir da não inscrição sintática dos objetos direto e indireto, no enunciado “Talvez seja mais difícil começá (Ø) pela outra (Ø), certo?!, (...)”, na Cena Enunciativa XI, esse efeito se marca a partir da modalização que a locução verbal “vou tentar” faz funcionar. Essa modalização aciona a hiância entre a volição e ocorrência dessa volição em seu aspecto necessário.

Ainda por esse mo(vi)mento interlocutivo, o professor passa a tematizar a relação lógica entre “sujeito” e “predicado” oracionais, promovendo uma incursão na relação entre “linguagem” e “mundo”, para se chegar à articulação entre pontuação do período sintático e inteligibilidade do texto. Em sua argumentação, o professor busca mostrar a questão lógica da estrutura oracional, e não puramente gramatical, dando uma definição de “sujeito” e de “predicado”. Nos termos do professor, tratar-se-ia de pensar no “fundamento lógico” da oração. Consideremos o enunciado que expressa essas definições: “Sujeito é o tema da oração, é aquilo de que a oração fala, e o predicado é o comentário que se faz a respeito desse tema.”.

O professor destaca que o fundamento lógico entre “sujeito” e “predicado” é responsável pelo mecanismo de concordância. Mesmo sem o saber, por se valer a esses termos para conceituar “sujeito” e “predicado”, o professor acaba por se filiar a uma perspectiva funcionalista de língua. Desse modo, deixando deflagrar uma perspectiva de gramática, como um instrumental a serviço da leitura e da escrita, o professor salienta a concepção de que a concordância interfere na clareza do texto, já que o “sujeito” é o “tema” e o “predicado” é o “comentário”. E, em função dessa relação, é preciso haver uma lógica entre eles. Vejamos os dizeres do professor sobre os quais se embasam os referidos apontamentos: “Um dos motivos do texto ter ficado confuso é porque a pessoa jogô um sujeito lá e não aparece o predicado daquele sujeito, ao contrário, aparece um predicado lá e você não consegue achá o sujeito, certo?”.

Após reiterar a relação entre “concordância” e “clareza do texto”, o professor ressalta que, nas aulas, o centro deverá ser o texto e, não, a gramática em si. Consideremos o enunciado, que, na Cena Enunciativa, aparece em destaque por meio do recurso itálico, a saber: “Então nossa preocupação maior mesmo é o texto, num é a gramática em si.”. O professor produz uma ênfase para a questão do texto, de maneira a dicotomizar o ensino de gramática, que, nesse momento, está reduzida à perspectiva da nomenclatura. Estamos inclinados a interpretar essa ênfase ao “texto”, como efeito da fragmentação que os saberes em gramática sofrem, implicando uma superficialidade no tratamento das questões que a ela se referem. Reduz-se a “gramática” à “nomenclatura gramatical” para se dela (não) (se) enunciar. O professor destaca que não irá demandar dos alunos a nomenclatura gramatical, como “oração subordinada substantiva objetiva indireta”, para usarmos os termos do professor. O professor interrompe a sua argumentação para salientar a A3 que o deixará sair depois. Na Cena Enunciativa XI, não aparece o mo(vi)mento interlocutivo de A3 em que ele demanda ao professor a saída. Aparece a entrada do mo(vi)mento interlocutivo de resposta de A3, embora não foi transcrito pelo fato de o trecho estar inaudível. Chama-nos a atenção, nessa aula, a intensidade da conversa paralela entre os alunos. Há vários trechos da aula que ficaram inaudíveis.

Não perdendo de vista a perspectiva do jogo transferencial entre professor e aluno(s), ao acolher de A2 a pergunta, a qual consta da Cena Enunciativa X, o professor oferece um saber sobre a gramática que acentua a sua relação discursiva com o “texto” e com a “gramática”. O professor oferece, sobretudo, uma contradição que é priorizar a função, dada a filiação à perspectiva funcionalista de língua (entre)vista a partir dos conceitos de “sujeito” e “predicado” mobilizados, e tomar o fundamento lógico da concordância, como mecanismo de clareza textual. Ele enfatiza a questão sintática que compõe o texto, entretanto não dimensiona o aspecto semântico, pragmático, discursivo, por exemplo, como elementos integradores do texto. O jogo transferencial faz funcionar uma simplificação dos saberes relativos à gramática, já que a transmissibilidade (im)possível é do enigma, de algo que está em movimento e que escapa ao *fallasser*. Estamos pensando, mais de perto, na experiência de linguagem que constitui, e que a “gramática”, em seu poder significante, faz bordo entre o gozo e o saber. Por mais que a escola e a área de Língua Portuguesa, como dispositivos institucionais, busquem circunscrever a Língua Portuguesa, na condição de objeto de ensino, para dizermos do

foco deste trabalho, está a poder do professor responder por essa língua no espaço de sala de aula.

Na próxima Cena Enunciativa, e última deste trabalho de análise, o professor continua aprisionando a gramática, como forma de simplificação e de não enfrentamento dos saberes que a ela concernem. Desta vez, a gramática, em seu aspecto instrumental, é alojada como objeto de interesse e de pertença aos estudantes do Curso de letras. Vejamos a Cena Enunciativa XII:

Cena Enunciativa XII

P: Então, gramática, a gente tem que entender a gramática como um instrumental que a gente tem pra ajudá a gente a lê e a escrevê no texto. A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo? Mas assim, a gente tem, por que que a gente precisa ter um conhecimento dessas coisas? Mesmo que seja geral? Porque ela nos ajuda a entender como a gente precisa escrever melhor, de forma mais clara. Na revisão que tem hoje a gente vai ver a ordem indireta. Em português, as frases vêm em ordem direta, ou seja, o sujeito vem antes, depois vem o verbo e depois vem o objeto, isso é o mais normal quando tem o objeto, isso é o mais normal. A ordem direta, ela não é obrigatória, tipo não pode falhá.

A9: Pode mudá, o sujeito pode vim lá no final.

P: Pode mudá, pode por o sujeito, falando o sujeito invertido que a gente fala, num tem problema. Mas na ordem mais natural pra gente assim que fala português é a ordem direta: sujeito, verbo, objeto.

(Aula do dia 16 de março de 2012, 4º horário. Anexo 3)

Chama-nos a atenção, nessa Cena Enunciativa, a explicitação da concepção de que a gramática deve ser entendida como um instrumental que auxilia a leitura e a escrita de texto. Essa explicitação pode levar à interpretação de que, ainda que seja para uma instrumentação, é preciso enfrentar os saberes relativos à gramática. Mais adiante, no mo(vi)mento interlocutivo do professor, a perspectiva da instrumentação assume a feição de se saber a gramática de modo mais amplo, mais geral. Por isso, o poder instrumental da “gramática”, segundo o professor. Contudo, aparece a consideração de que a gramática é uma questão para os estudantes de letras. O professor atribui um lugar e uma responsabilização ao trabalho com a gramática. A relação de adverbialização, encabeçada pelo advérbio “só”, no âmbito do enunciado “A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo?”, produz o efeito de que (1) a gramática não servirá para o(s) aluno(s) da turma, já que ela diz respeito aos alunos de letras; (2) não há necessidade em ensinar gramática. Esse enunciado abre a tomada de posição do professor à heterogeneidade de sentido, pois, no mo(vi)mento de tentar mostrar a relevância e a funcionalidade da gramática, o professor deixa deflagrar furos no saber. Há um retorno incessante do (in)dizível sobre as enunciações faladas do professor que

evoca o vivido, o experimentado por ele. E, nesses momentos, constitui-se a prova do questionamento do saber que vem de alhures.

O professor, ainda no primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, continua ressaltando que a gramática, em sua dimensão instrumental, serve de base para se “escrever melhor, de forma mais clara”, para usarmos os termos do professor. Tanto a relação de adverbilização em “escrever melhor” (verbo “escrever” e advérbio “melhor”) quanto as relações de adverbialização e de adjetivação em “de forma mais clara” (substantivo “forma”, advérbio “mais”, adjetivo “clara”) produzem um efeito de naturalização entre o instrumental da gramática e “escrever melhor, de forma mais clara”. Trata-se da perspectiva de que os saberes em gramática resultariam em uma “boa” e “clara” escrita. O professor faz menção à questão da estrutura direta das frases em Língua Portuguesa, salientando a pertinência da estrutura indireta. Nos dizeres do professor, a estrutura direta “não é obrigatória, tipo não pode falhá.”.

Nesse momento discursivo-enunciativo, A9 produz um mo(vi)mento interlocutivo, ressaltando que pode haver mudança, de modo que o sujeito pode vir marcado, sintaticamente, no final da frase. O professor, por sua vez, correferre-se com A9, destacando que o sujeito pode mudar de posição sintática, no caso, de acordo com o professor, seria o “sujeito invertido”. O professor enfatiza que, na Língua Portuguesa, é mais comum a ocorrência da estrutura direta da frase. Por meio de uma relação apositiva, ele lista os termos na orientação direta: “sujeito, verbo, objeto”, para usarmos os termos do professor.

De posse das Cenas Enunciativas X, XI e XII, percebemos que o professor não promove a integralização da gramática ao texto. Ele trabalha a gramática a partir de algumas ocorrências linguísticas que estão destituídas de um contexto de emergência. Percebemos, inclusive, que o professor deixa flagrar uma figuração da Língua Portuguesa, como ainda dividida entre “texto”, dada a questão do texto literário, e “gramática”. No caso do professor participante da pesquisa, como analisamos, a relação discursiva com a “gramática” ganha uma configuração nefasta, já que o mo(vi)mento de fixação (efeito do Real) com e sobre a “gramática” produz uma simplificação e uma fragmentação dos saberes relativos a ela. E, como efeito, nasce dessa simplificação e dessa fragmentação o não enfrentamento da gramática, como objeto de ensino e de aprendizagem. Como já destacamos, o professor produz uma fixidez (efeito do real) com e sobre a “gramática”. Se o saber não é desde já aí constituído, ele falta, sendo preciso inventá-lo, o professor se aliena ao “texto”, como efeito da perspectiva da

“sequência didática de gênero” e de sua experiência com as atividades artísticas, e se separa da “gramática”, quando esta é constituída, como objeto de ensino em seu fazer pedagógico. A “gramática” faz precipitar os efeitos do Real, quando o professor resiste à travessia com e sobre a gramática.

É preciso destacar, neste ponto, que essa travessia com e sobre a gramática não diz respeito a uma falta de informação (e/ou de conhecimento) do professor sobre o objeto de trabalho e sobre as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com as reflexões que vimos construindo neste trabalho. E que nem a “gramática”, na condição de objeto cognoscível, seria o obstáculo em si da travessia. Se assim o fossem, medidas pedagógicas, como a formação continuada de professores, poderiam auxiliar essa questão, fazendo pensar que houvesse o fechamento dessa questão, em algum ponto, a partir de iniciativas políticas. A nossa tônica, para pensar e problematizar esse efeito de resistência à travessia, recai sobre a incidência subjetiva do objeto de trabalho e das diretrizes, bem como da gramática no professor.

Assim, estamos abrindo horizontes para a perspectiva de que essa travessia (com)porta uma dimensão de *ato*, não como sinônimo de comportamento. Não se trata de ações previsíveis e supostamente simétricas, como se faz pensar algumas abordagens pedagógicas, ou mesmo, algumas perspectivas teóricas que enfocam as relações discursivas entre professor e aluno(s). Trata-se de ato que faz funcionar uma evocação que se abre à falta, à incompletude, como marca da castração. Longe de concebermos esse efeito de resistência à travessia, como impotência do professor, buscamos dimensioná-lo como uma (im)possibilidade que a ele se apresenta e com a qual ele precisa se haver. A depender da posição discursivo-enunciativa que o professor assume, essa (im)possibilidade pode operar efeitos mais ou menos nefastos para ele e para o(s) aluno(s), já que o professor precisará responder pelo ensino de Língua Portuguesa, para dizermos do foco deste trabalho.

Se recorrermos à noção de extimidade, uma “exterioridade íntima”, de Lacan (1959-1960), conforme apresentamos no capítulo teórico deste trabalho, vamos percebendo que a relação do professor com a questão do “texto” e da “gramática” é íntima, é singular, mas que mantém uma relação inextricável com o que está fora, no exterior. Na relação discursiva dele com o “texto” e com a “gramática”, considerando a dimensão transferencial em jogo na instância discursiva da aula, evidencia-se um ponto de real, que é incessante no fazer pedagógico do professor. O professor passa a elaborar,

a localizar, a nomear, a qualificar e a operar com os saberes relativos ao “texto” e à “gramática” de modo diferente.

Como efeito da “extimidade”, poderíamos dizer que o “texto” e os saberes a ele relacionados fazem precipitar uma travessia de ficcionalização que o professor empreende com o “texto”, de maneira a provocar a construção de certos cenários. Passa-se à associação entre os saberes, que traz consigo as marcas do fascínio do professor com a literatura, por exemplo. Já a “gramática” e os saberes a ela relacionados fazem precipitar uma fixação da gramática, de modo a aprisioná-la a nomeações e a qualificações que trazem consigo as marcas do efeito do emudecimento, do medo, do horror. E, nesse último caso, essa fixação é nefasta, como salientamos neste capítulo, pois produz o efeito de simplificação e de fragmentação dos saberes atinentes à gramática, a ponto de não se enfrentá-la e não se fundar um percurso para dela (se) enunciar.

A noção de “extimidade” nos permite pensar que o professor, concebido como *falasser*, de acordo com as reflexões analíticas que apresentamos neste capítulo, encarna o discurso de alhures, ou seja, do campo dos significantes que o constituíram. Conforme já postulamos, neste trabalho, não nos filiamos à perspectiva de um sujeito estrategista, completo e total. Trata-se de um sujeito que advém da falta e da incompletude, ou seja, trata-se de um sujeito dividido, clivado. Por isso, nesse discurso, estão conjugados o interior e o exterior ao mesmo tempo. É nele que o mais íntimo é lançado fora do exterior. A depender do modo como a mensagem do Outro é devolvida, considerando os pontos de Real, o *falasser* pode se submeter ou não a essa mensagem, de maneira a encarnar ou não o desejo do Outro. Esse submetimento ou não opera efeitos diferentes para o *falasser*.

Se enfocarmos o caso do professor participante da pesquisa, tendo por base alguns efeitos de suas enunciações faladas, é possível salientar que (1) o submetimento à mensagem do Outro, dado o que os saberes relativos à “gramática” fazem precipitar no jogo transferencial, produz a “gramática”, como objeto inabordável, não passível de ser (re)inventado; (2) o não submetimento à mensagem do Outro, considerando o que os saberes atinentes ao “texto” fazem constituir, produz o “texto”, como objeto abordable, passível de ser (re)inventado. A travessia de que tratamos, como já salientamos, é a (im)possibilidade de atravessar, por meio da (re)invenção, pontos cruciais da relação do professor com o saber. E, neste ponto, não perdemos de vista a perspectiva de que o significante é causa de gozo. Nessa (im)possibilidade de atravessar, o “texto” e a

“gramática”, por sua função significante, implicam confissões diferentes de gozo no fazer pedagógico do professor participante da pesquisa.

Assim, se trabalharmos com a perspectiva de que a escola e a área de Língua Portuguesa foco deste trabalho se fixam no poder do imaginário para circunscrever a Língua Portuguesa, com objeto de ensino e de aprendizagem, o fazer pedagógico do professor acaba por expô-lo a um tensionamento com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. É que a relação do professor com o desejo do Outro, que vem se presentificar, como efeito, aponta para uma descontinuidade, para uma clivagem, frente à circunscrição que a escola e a área de Língua Portuguesa fazem, considerando o papel das diretrizes oficiais.

Seja com base nas “instâncias discretas”, seja a partir das “instâncias não discretas”, na sua função significante, vamos percebendo que esse discurso que advém de alhures faz escutar uma verdade que é desse professor. É, nesse sentido, que vimos trabalhando com a perspectiva de que há certos saberes que evocam o vivido pelo professor. E, neste ponto, é imperioso usufruir, uma vez mais, das perspectivas lacaniana e benvenistiana de linguagem, resguardando as devidas proporções de seus interesses. Para Lacan (1953, p. 301), a “função da linguagem não é informar, mas evocar.” E, para Benveniste (2006, p. 222. Grifos do autor.), “a linguagem serve para *viver*.” Assim, o ato de que falamos anteriormente é um ato que tem uma estrutura e essa estrutura é a da linguagem. E o discurso do Outro tem uma estrutura de linguagem, que opera efeitos no ser que fala, conforme postulou Lacan (1953).

Dessa maneira, como nos ensina a Psicanálise freudo-lacaniana, esse discurso advindo do Outro não é ontológico nem ôntico. Não é ontológico, porque a sua escuta não concerne a uma suposta essência e substância do ser, fazendo crer que deste resultaria uma positividade substancial. Não é ôntico, porque a sua escuta não diz respeito a uma relação do ente com os objetos no mundo. Esse discurso advindo do Outro é ético, porque se faz escutar a partir do mo(vi)mento em que o ser enuncia, é um *fallasser*. Longe de produzir uma plenitude do ser, uma unidade, a linguagem produz uma falta, uma hiância.

Para dizermos da especificidade deste trabalho, a escuta que esse professor faz evocar, como efeito, não se refere (1) à natureza em si dos saberes que estão em jogo, como vimos enfatizando em nossas considerações; (2) aos métodos de ensino em si, ou até (3) à suposta (in)competência do professor. Refere-se, sim, a uma experiência de linguagem que o constitui, de maneira a operar efeitos diferentes e,

consequentemente, a implicar respostas diferentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Quando se trata de pensar que “texto” e que “gramática”, como material que toca o recálque, opera efeitos diferentes, estamos considerando que a incidência da castração também opera efeitos diferentes. Gozo e saber fazem bordo com a (re)invenção do fazer pedagógico do professor em questão.

Como já ressaltamos no âmbito deste capítulo, não estamos reivindicando que o professor devesse, talvez, pautar-se, necessariamente, na perspectiva da “sequência didática de gêneros” para abordar os tópicos de gramática. Como já ressaltamos, também, toda e qualquer unidade de ensino, quais sejam: “palavra”, “frase”, “texto”, “discurso”, oferece possibilidades e limites de abordagem pedagógica, considerando o investimento subjetivo que passa a integralizá-los à instância discursiva da aula de Língua Portuguesa. Sendo assim, a nossa questão é bem mais ampla, vai bem mais longe do que a relação efetiva com o “texto” e com a “gramática” constituída no fazer pedagógico do professor participante da pesquisa. Trata-se de pensar, acima de tudo, que a aula, ao se ancorar na elaboração de saberes e na transmissibilidade, deixa de ser um espaço de transmissão de um saber pronto, fechado e completo. Ao contrário, a aula passa a ser um espaço de tensionamento em que uma (re)invenção passa a ser exercida. A aula passa a ser um lugar de (re)criação contínua, um lugar do vivido, do evocado, que implica perder gozo, como já salientamos neste capítulo.

Perder gozo, nesse caso, significa que o professor precisa ensinar os saberes que estão, inclusive, para além de sua rede de identificação. Se há saberes que fazem precipitar um efeito de reencontro com o objeto desejado, também é verdade, já que esse objeto é perdido, que há saberes que fazem precipitar um efeito de perda do objeto desejado. Assim, a relação do *fallasser* com esse objeto é de causa do desejo e de suporte do fantasma ao mesmo tempo. Por se tratar de um ser efeito da língua, como já destacamos no capítulo teórico deste trabalho, o gozo se inscreve a partir da linguagem. O gozo, inexoravelmente na linguagem, produz o desencaixe constitutivo, abrindo espaço estrutural para o não fechamento do sentido, dos saberes, das relações discursivas. No caso do professor participante da pesquisa, conforme vimos aludindo neste capítulo, a relação com os saberes em Língua Portuguesa faz (re)atualizar, como efeito, esse objeto desejado. É que vem de alhures um discurso com o qual ele precisa se haver.

Na condição de lugar de (re)criação contínua, a instância discursiva da aula deixa entrever o objeto que se (re)atualiza, para o professor, como causa de desejo e

como suporte do fantasma. A Língua Portuguesa, como objeto de ensino, faz precipitar um estranho familiar ao professor. Do familiar, ele fala e, do não familiar, ele (não) fala. Na condição de objeto, a Língua Portuguesa opera efeitos de “extimidade” para o professor: faz (re)atualizar um dentro e um fora ao mesmo tempo. Por estarmos afinados à perspectiva que concebe o professor na condição de *falasser*, para tratarmos do foco desta pesquisa, estamos considerando que essa (re)atualização se marca na língua e na linguagem, a depender da singularidade da instância discursiva da aula. Do lado da (re)atualização que se marca na língua, trabalhamos os efeitos da não marcação de alguns elementos sintáticos em alguns enunciados, os efeitos do desencaixe de referência, os efeitos da ocorrência de algumas relações de adjetivação e de adverbialização. Do lado da (re)atualização que se marca na linguagem, trabalhamos o efeito de emudecimento, o efeito de surpresa, o efeito de brincadeira, o efeito de ironia, o efeito de simulação de diálogo.

Não se trata de pensar que esses lados estão um em detrimento do outro. Eles estão imbricados, de maneira a marcar e a trazer à luz o ato de enunciação em si dos participantes da alocação, a sua experiência em converter a língua em discurso. O discurso do Outro produz confissões que imprimem ao *falasser* uma condição de efemeridade. A enunciação dá o testemunho dessa efemeridade. Entretanto, dada a posição de quem lida com o enunciado, o jogo com as “instâncias discretas”, inscritas no âmbito do primeiro lado, e com as “instâncias não discretas”, aludidas no âmbito do segundo lado, é sempre parcelar e faltoso, considerando a mediação que toda transcrição faz funcionar. O enunciado dá o testemunho de que essa efemeridade escapa à apreensão da linguagem.

Dadas as relações discursivas com o(s) aluno(s) que estiveram em jogo no espaço de sala de aula, vimos que o professor recusa encarnar os saberes que são relativos à “gramática”, ainda que a ele seja suposto um saber. Uma suposição imaginária, portanto. E, nesse caso, considerando o jogo de interlocução entre professor e aluno(s), aquele é colocado na posição de quem é portador de um segredo: recusar ser o depositário do objeto (*Agalma*) que lhe é conferido pelo(s) aluno(s). No caso em questão, trata-se dos saberes que a “gramática” faz precipitar, conforme já assinalamos e vimos enfatizando neste capítulo, como material que toca o recalque. Assim, vemos funcionar a incidência da castração na transferência, trazendo consigo um amor endereçado ao saber do professor. O professor, ao ser demandado, responde com a sua falta, com o seu objeto de desejo. Portanto, entre desejo e objeto, há uma hiância

estrutural, um desencaixe constitutivo. E, também como nos ensina a Psicanálise freudo-lacaniana, nasce desse desencaixe um efeito de significação que é o amor. Para fazermos menção à epígrafe deste capítulo, “o amor é dar o que não se tem.” (LACAN, 1960, p. 41). O professor é levado a assumir a função de amante no lugar da função do objeto amado, quando, por exemplo, atribui o interesse e a pertença dos saberes relativos à “gramática” aos estudantes de letras. Nesse jogo transferencial, o professor institui o não-saber.

A transferência dimensiona um paradoxo da relação professor e aluno(s), para dizermos da especificidade deste trabalho: ao mesmo tempo, ela abre a relação ao *engano*, já que ao outro só se é possível trabalhar a partir da suposição, e ao *vigor* dessa suposição, dado o aspecto relacional e dialógico entre eles. E, a poder desse paradoxo, é possível se constituir o processo de (re)atualização da palavra entre professor e aluno(s), assegurando: (1) a dimensão em que essa palavra opera efeitos, e (2) a instância em que um pode exercer influência sobre o outro. No jogo transferencial, professor e aluno(s) testemunham uma disjunção radical de experiências, de maneira a barrar toda e qualquer complementaridade que se supõe entre eles.

Nessa medida, poderíamos destacar que é do des-encontro enunciativo entre professor e aluno(s) que a Língua Portuguesa é interrogada, como objeto de ensino e de aprendizagem. É desse des-encontro que a Língua Portuguesa é apresentada na instância discursiva da aula, e a forma dessa apresentação conta, já que o saber em questão, neste trabalho, diz respeito à perspectiva de que há um mo(vi)mento de elaboração que é empreendido a partir dos significantes emprestados, os quais não dizem nada, em um primeiro momento, e que, depois, passam a dizer algo.

Para finalizar este capítulo, podemos salientar que a Língua Portuguesa é faltosa, porque nem professor nem aluno(s) são plenos, são absolutos. O funcionamento do des-encontro enunciativo entre eles é (in)sabido, a não ser pela regra de que professor e aluno(s) estão capturados em um mesmo discurso. Professor e aluno(s) são castrados, de maneira que a relação entre eles nunca pode ser por meio de uma “interação”, por uma relação “sexual”, como se propõem alguns modelos teóricos ao dimensionar a relação discursiva entre professor e aluno(s). Ao contrário, essa relação se embasa no amor, inclusive no amor à Língua Portuguesa, já que a linguagem institui e constitui uma falta. E, no caso deste trabalho, podemos dizer que esse amor acaba por estabelecer uma relação discursiva de nunca acabar com a Língua Portuguesa. Essa

relação de nunca acabar não vem por uma demanda de ensino ou de aprendizagem, mas, sim, por uma demanda de amor (Cf. LACAN, 1957-1958).

---

## Considerações finais

---

“(...) há coisas-a-saber (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente) (...)”  
(PÊCHEUX, 2006[1983], p. 34)

No decorrer deste trabalho, buscamos mostrar que o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), ocorrido no espaço de sala de aula, faz constituir e/ou manifestar uma relação discursiva deles com a Língua Portuguesa. É que, para além das projeções constantes das diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, em termos de proposição e de orientação para esse ensino, eles assumem uma posição discursivo-enunciativa. Trata-se de uma posição em que saberes são produzidos, já que significantes foram emprestados e, após a ruptura com esses significantes, outros assumem esse lugar no circuito de elaboração. Marcamos a distinção entre informações (e/ou conhecimentos) e saber, pois este implica um mo(vi)mento de elaboração subjetiva. Dito de outro modo, a questão do saber implica pensar na relação com determinadas discursividades em que, por sua vez, outras discursividades são construídas, considerando que elas acontecem em momentos temporais e espaciais singulares, dada a sua natureza enunciativa.

Para dizermos do foco deste trabalho, interessou-nos analisar e problematizar o modo como o professor participante da pesquisa responde pelo ensino de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula. Ou seja, o modo como ele elabora os saberes na instância discursiva da aula, tendo por base o jogo transferencial que intervém nessa instância. Consideramos que as diretrizes oficiais em questão figuram, como um documento governamental relevante, no cenário educacional brasileiro, sobretudo na escola pesquisada, e que está a poder do professor, na contingência do espaço de sala de aula, enunciar sobre o seu objeto de trabalho. E as enunciações faladas, uma vez constituídas, passam a ser da ordem do necessário. Também consideramos que essas diretrizes integram esse objeto, entretanto o objeto de trabalho do professor não está reduzido à elas.

Por meio da perspectiva teórica de que o sujeito é efeito de linguagem, dado o aporte conceitual encontrado nas teorizações de Pêcheux (2006[1983]), de Benveniste (2006[1970]) e de Lacan (1998[1953]), passamos a mostrar que a resposta do professor a esse ensino encerra efeitos diferentes. Sobretudo, mostramos que o exercício da posição discursivo-enunciativa de professor está assentado no eixo das identificações que constituem o professor em questão. Estamos defendendo que os efeitos de um ensino que se reduza ao eixo das identificações do professor podem ser nefastos. É que, como demonstramos no trabalho de análise, o fazer pedagógico do professor aponta para uma relação discursiva diferente ao se trabalhar o texto em sala de aula e ao se trabalhar os conhecimentos relativos à gramática normativa.

No âmbito deste trabalho, levar adiante a perspectiva do sujeito efeito de linguagem exigiu salientar que não estávamos nos referindo ao professor, como um indivíduo ou como uma pessoa completa e total. Ao contrário, ele foi tomado como *falasser*, tendo em vista as consequências da castração. E essas consequências dizem respeito ao funcionamento da linguagem, na sua função significante. O *falasser* está imerso às leis do significante. Por enunciar, o *falasser* sofre os efeitos daquilo que fica irreduzível à linguagem, efeitos de alíngua. Como ressaltamos a partir da noção de “extimidade”, de Lacan (1959-60), as enunciações faladas do professor fazem trabalhar um ponto de real, se partirmos da concepção de que “texto” e “gramática” exercem uma função significante para o professor em questão. Dada a posição de pesquisador, aquela que lida com o enunciado, essa função só se mostra a partir dos efeitos da relação do professor com o texto e com a gramática, na condição de objetos de ensino. Essa função

só se mostra, sobretudo, a partir do modo como o professor associa os saberes relativos ao texto e à gramática.

Com o texto, como vimos a partir das análises, o professor faz uma travessia de (re)invenção, construindo cenários para se associar saberes. Partimos da perspectiva de que, com o texto, o professor produz ficções (efeito do Simbólico), tecendo pontos de relação entre os saberes. A partir das Cenas Enunciativas IV e IX, por exemplo, percebemos que o professor constrói, respectivamente, o cenário do passarinho e a relação com o livro “A hora da Estrela”, de Clarice Lispector, com o intuito de fundamentar a leitura e a interpretação sobre os textos em questão nas instâncias discursivas das aulas. Com a gramática, o professor deixa entrever um efeito de resistência à travessia no processo de (re)inventar a gramática no espaço de sala de aula. Consideramos que, com a gramática, o professor produz fixação (efeito do Real), aprisionando-a em alguns pontos: à escala de complexidade “difícil versus fácil”, como apareceu nas Cenas Enunciativas I e X; ao aspecto instrumental da gramática, como nos deu a perceber as Cenas Enunciativas XI e XII; ao objeto de interesse e de pertença a terceiro, no caso são os estudantes de letras, como aparece na Cena Enunciativa XII.

A perspectiva discursiva de orientação peuchetiana, com o seu aparato conceitual, permitiu-nos fundamentar certas (im)possibilidades de leitura-interpretação sobre as enunciações faladas do professor e do(s) aluno(s), não perdendo de vista os limites que o enunciado (im)põe a nós. Fizemos o mo(vi)mento de relacionar o “real da língua”, dada a sua manifestação na estrutura, e o “real da história”, tendo por base a trajetória que os dizeres contraem com as enunciações já ditas em sua natureza de acontecimento. Como discurso, trabalhamos a não marcação de alguns elementos sintáticos em alguns enunciados, os efeitos de desencaixe de referência, os efeitos da ocorrência de algumas relações de adjetivação e de adverbialização, os efeitos de emudecimento, de surpresa, de brincadeira, de ironia, buscando demonstrar e fundamentar a nossa hipótese de que a relação complexa do professor com o seu objeto de trabalho produz efeitos diferentes no espaço de sala de aula, dado o jogo transferencial entre ele e o(s) aluno(s). Sobretudo, quando se trata de pensar que a sua identificação com o texto e com a gramática implica ora uma relação de acentuação ora uma relação de rarefação com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa.

A partir da perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana, foi possível dimensionar, analiticamente, o viés de que as enunciações faladas em jogo no espaço de sala de aula, por ser uma forma de discurso, evidencia a relação do locutor com o objeto

do discurso, bem como a própria relação do locutor com o parceiro da interlocução. E se são “locutor” e “interlocutor” já não falamos mais nos indivíduos ou nas pessoas, supostamente, completas e totais no mundo. Trata-se de posições na língua em que a instância discursiva deixa entrever as formas mais aparentes da presença do homem na língua. Assim, essa forma de discurso está fundamentada na concepção de que o tempo linguístico acaba por instaurar uma experiência humana cada vez singular, dado o processo de alocação. Não se trata, portanto, nem do tempo físico nem do tempo crônico. É um tempo, na verdade, que produz o aspecto relacional e dialógico da e na linguagem, tendo por fundamento um desencaixe constitutivo. Por isso, longe de tomar a relação do professor com o aluno, e vice-versa, como uma “interação” em que se supõe um sujeito consciente e dotado de intenção, aludimos a essa relação a partir da perspectiva de que se constitui entre eles uma *relação discursiva*. Essa relação discursiva engendra uma intersubjetividade que não produz uma complementaridade.

Se a relação discursiva entre professor e aluno(s) acontece em momentos temporais e espaciais singulares, dada a sua natureza enunciativa, a única possibilidade de dimensioná-la foi conceber a aula, como uma instância discursiva, conforme fomos mencionando no trabalho de análise. Não tratamos as relações discursivas em sala de aula a partir da perspectiva de “situação”, já que entendemos que essa perspectiva aponta para uma empiria, para um suposto “contexto imediato”. Uma instância discursiva que, quando vista pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, permitiu-nos mostrar os efeitos que a enunciação falada de um produz no outro. Longe de pensar uma estratificação para essa instância, como se empreendeu muitos teóricos filiados ao modelo discursivo anglo-saxônico, por exemplo, trabalhamos, analiticamente, a partir de certos efeitos de sentido que a reversibilidade enunciativa entre professor e aluno(s) pode implicar. É preciso enfatizar que a noção de intersubjetividade, em operação nas teorizações de Benveniste (2006[1965]), não é relativa a uma complementaridade. O fato de Benveniste (2006[1965], p. 80) destacar que a intersubjetividade tem a “sua temporalidade, seus termos, suas dimensões” barra a concepção de complementaridade. Há, para nós, uma questão cara e central à instância discursiva da aula: trata-se da dialética singular que existe entre a emergência de subjetividade e de intersubjetividade no processo de enunciação, segundo Benveniste (2006[1965]), ao teorizar sobre a relação entre *linguagem e experiência humana*.

De posse das contribuições que a Psicanálise freudo-lacanianiana vem dar a esta discussão, também podemos fundamentar a perspectiva de que a relação discursiva

entre professor e aluno(s) não se estabelece por meio de uma “situação”. É que a relação dialética entre eles, termo também utilizado por Lacan (1966), traz como consequência a necessidade de um e de outro assumirem uma posição, bem como reconhecerem a posição assumida diante do caráter relacional e dialógico entre as posições. Entretanto, o funcionamento entre assumir uma posição e reconhecê-la não é controlável nem previsível, já que se trata de um funcionamento (in)sabido, que não pode ser reduzido a um suposto “contexto imediato”. Como abordamos, nas análises, há a constituição de certos efeitos que advém de alhures.

A relação discursiva entre professor e aluno(s) possível, no espaço de sala de aula, é aquela em que a castração é fundante, é constitutiva. Por estarem submetidos ao funcionamento da linguagem, professor e aluno(s) estão expostos à incompletude e à falta, marcas da castração, o que impossibilita o fechamento dos sentidos. Não é possível dizer que a transmissibilidade está para a ordem do controle e da previsibilidade nem mesmo do que se transmite. O saber não se fecha, e ele advém, no jogo de interlocução, como enigma. No espaço de sala de aula, a transmissibilidade possível é a do enigma, pois não se trata da passagem de um “conteúdo”, se assim podemos nos expressar. A instância discursiva da aula não (com)porta uma prática de transmissão de saberes prontos. Ao contrário, como buscamos dimensionar nas análises, trata-se de uma prática de elaboração de saberes, de maneira que a instância discursiva da aula figura como lugar de (re)criação contínua. E a (re)criação contínua está assentada no jogo transferencial entre professor e aluno(s), visto que as enunciações faladas entre eles produzem efeitos, de modo que a natureza entre eles muda; há enlaçamentos (im)possíveis nesse processo de (re)criação. Ao transmitir o enigma, as enunciações faladas de um e de outro produzem efeitos de enlaçamento entre professor e aluno(s).

Dessa maneira, a noção de linguagem em jogo, neste trabalho, afasta-se da perspectiva de que ela tem, como função primeira, informar. Conforme já vimos, a partir de Pêcheux (1983), de Lacan (1953) e de Benveniste (2006), cada um a seu modo, a linguagem põe à deriva as enunciações faladas, para dizermos das que enfocamos neste trabalho, já que há um elemento irreduzível que não cessa. Trata-se de um elemento que advém de alhures, e que faz escutar o vivido tanto pelo professor quanto pelo(s) aluno(s). A relação discursiva entre eles faz (re)atualizar o discurso que advém de alhures. Como mostramos nas análises, a relação com o saber, e que, neste trabalho aparece eclipsado aos saberes relativos à Língua Portuguesa, perpassa, como efeito, a

(re)atualização desse discurso. Como destacamos, a partir da Psicanálise freudo-lacaniana, o significante é causa de gozo. No caso do professor participante da pesquisa, sem nos propormos a fechar a leitura sobre a função significante dos lexemas “texto” e “gramática”, vimos os efeitos diferentes que essa função exerce, implicando um saber que trabalha, produzindo o objeto – no caso, esse objeto está (entre)visto a partir do objeto Língua Portuguesa. Assim, gozo e saber estão relacionados intimamente, de maneira a acarretar o exercício da posição discursivo-enunciativa de professor de modo diferente.

Para fundamentar o envolvimento pedagógico que o professor produz em relação ao texto e à gramática, e que, como já enfatizamos, assume dimensões discursivo-enunciativas diferentes, reportamo-nos à perspectiva da *afânise*. Por estar submetido às leis do significante, o professor, para dizermos do foco deste trabalho, sofre os efeitos da divisão que essas leis fazem trabalhar no *fallasser*. No campo do discurso do Outro, os significantes operam efeitos de (des)aparecimento do *fallasser*, de maneira a implicar uma divisão. Há uma alienação e uma separação aos significantes, assegurando o desvanecimento ou não do *fallasser* em algum ponto. Pautados nessa perspectiva, resguardando as devidas proporções da Psicanálise freudo-lacaniana, interrogamo-nos se esse envolvimento pedagógico diferente não seria uma manifestação de um ponto de afânise no fazer pedagógico do professor. Considerando as funções significantes de “texto” e de “gramática”, buscamos trabalhar de que modo o professor (des)aparece, como efeito, no âmbito desse envolvimento pedagógico.

A relação discursiva do professor com a Língua Portuguesa é marcada pela disjunção entre a abordagem do texto e a abordagem da gramática normativa, por mais que as diretrizes oficiais em questão busquem instaurar, em termos de orientação, uma certa articulação entre elas. É que não estiveram em causa, neste trabalho, tão somente a natureza em si dos saberes, os métodos em si e a suposta (in)competência do professor para concernir a essa realidade de disjunção. A nossa questão recai sobre o investimento subjetivo que pode ser produzido diante da relação texto e gramática, para dizermos da especificidade do que problematizamos neste trabalho. Esse investimento pode estar atado: às identificações que constituem o professor, de maneira a fazer aparecer, como efeito, o trabalho pedagógico com as questões de interesse do professor; a uma ética, não no sentido de um valor moral, de modo que o professor exerça uma posição que vai na contramão das identificações e passe a trabalhar questões que não são do seu interesse.

Essa ética abre horizontes para se pensar na perspectiva de que é preciso atravessar, não sem prejuízos, pontos cruciais na relação com o saber. A instância discursiva da aula, como defendemos neste trabalho, é um espaço de travessia em que uma posição discursivo-enunciativa precisa ser conquistada. Uma posição que conta com o desencaixe, com o encontro falhado entre os envolvidos naquela instância, cuja (im)possibilidade de acontecimento é por meio do amor, como nos ensinou a Psicanálise freudo-lacaniana. A posição discursivo-enunciativa é vazia e ela não produz uma positividade substancial para o professor. Ela produz, na verdade, uma relação necessária do professor com as enunciações faladas, e que faz evocar um saber. Também partimos da concepção de que o exercício dessa posição faz constituir uma relação necessária com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa.

Buscamos mostrar, neste trabalho, que as diretrizes oficiais em foco constituíram-se (e ainda, possivelmente, constituem-se), no cenário educacional brasileiro, como uma instância de identificação teórica relevante para o professor. Pautados na perspectiva de Chevallard (1991), vimos que essa instância teórica diz respeito a um “saber a ser ensinado” e, não, a um “saber científico”. Assim, as diretrizes configuram-se a partir de um mecanismo que ancora a transposição didática entre saberes, de maneira a se propor ao professor certos pontos de partida e de chegada. Esses pontos auxiliam ao professor circunscrever o seu objeto de trabalho, não sendo possível a redução deste àquelas, como vimos enfatizando. Ou seja, como destacamos ao longo deste trabalho, as diretrizes oficiais integram o objeto de trabalho do professor, não sendo dispensado dele o papel de problematizá-las, isto é, de tomá-las como objeto de reflexão. Longe de serem tomadas em seu aspecto normativo, defendemos que as diretrizes devem ser consideradas em seu aspecto formador. Caso contrário, a relação monolítica que o professor empreende diante das diretrizes pode redundar em um salto no desconhecido, em uma fragmentação e em uma simplificação do seu objeto de trabalho. Há, desse modo, uma construção discursiva sobre o fazer pedagógico do professor, com a qual ele não está menos responsável.

Também buscamos mostrar que essas diretrizes oficiais, ao produzirem certas discursividades sobre o ensino de Língua Portuguesa, não encerram necessariamente a constituição subjetiva de professores. Trabalhamos com a perspectiva de que essa instância de identificação teórica nem sempre engendra uma identificação procedimental para o professor, conforme a análise empreendida a partir de algumas Cenários Enunciativos. Para fundamentar essa perspectiva, partimos da concepção de que,

para além de uma posição social, o professor passa a exercer uma posição discursivo-enunciativa no espaço de sala de aula. Portanto, o professor é convocado a contrair uma relação tal com o seu objeto de trabalho que a ele cabe enunciar esse objeto. E o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) faz emergir uma relação discursiva destes com a Língua Portuguesa, como demonstramos.

A problematização de uma prática pedagógica específica, a partir de um estudo de caso, mostrou-se relevante, pois o aspecto da singularidade assume um valor teórico no âmbito deste trabalho. Pôr em relação o estudo de práticas pedagógicas diferentes poderia nos levar, fatalmente, a um contraponto, que não teria consistência para o trabalho, já que a relação discursiva e o exercício da posição discursivo-enunciativa são singulares. E, se consideramos o fato de que as identificações constitutivas do professor implicam efeitos diferentes para o exercício dessa posição no espaço de sala de aula, o acompanhamento longitudinal de seu fazer pedagógico em turmas diferentes, e mesmo na turma que esteve em questão, mostrou-se relevante e pertinente. Além disso, o contato com o professor participante da pesquisa não se estabeleceu apenas nas aulas que foram acompanhadas, mas, também, em outros momentos, como aquele em que ele nos concedeu uma entrevista. E, a partir dessa entrevista, vimos o professor tematizar a sua relação de fascínio com as atividades artísticas, por exemplo. E, nas aulas de Língua Portuguesa, a relação pedagógica com o texto (literário ou não) faz inscrever essa relação de fascínio.

Por meio de algumas Cenas Enunciativas no trabalho de análise, mostramos que o envolvimento pedagógico do professor com o texto (literário ou não) e com a gramática deflagra movimentos diferentes, conforme já mencionamos. A partir do texto, o professor, ao realizar o trabalho de “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos” (Cf. BRASIL, 1998), promove certas associações entre os saberes, por meio da construção de cenários (FRANCHI, 2006). Já, quando promove a abordagem da “Prática de análise linguística” (Cf. BRASIL, 1998), que, no momento, está relacionada à gramática normativa, o professor passa a produzir movimentos de abordagem do saber gramatical em si mesmo.

Desse modo, o fazer pedagógico do professor deflagra, se considerarmos a perspectiva da “sequência didática de gêneros”, um certo impasse em relação ao ensino de gramática normativa. Quando se trata de abordar os tópicos gramaticais normativos, o professor abandona a sequência didática concedendo um outro lugar ao ensino de gramática normativa. Vimos que esse lugar se marca, em termos discursivo-

enunciativos, a partir de certas relações de adjetivação e de adverbialização que ocorrem em mo(vi)mentos interlocutivos do professor. Vimos, inclusive, que esse outro lugar que a gramática normativa passa a ter implica uma certa rarefação do exercício da posição discursivo-enunciativa de professor na sala de aula, como fruto dos efeitos de suas identificações. Tal rarefação produz o efeito de não enfrentamento do ensino de gramática normativa. Enquanto com o texto, o exercício dessa posição é conquistado.

Considerando os diferentes momentos discursivo-enunciativos que as Cenas Enunciativas apresentaram, é possível enfatizar que a complexa relação do professor com o seu objeto de trabalho produz efeitos diferentes em sala de aula, segundo já ressaltamos. Ora a relação se acentua, dado o momento de captura por esse objeto, de maneira que mo(vi)mentos interlocutivos são produzidos, e o professor passou a enunciar um saber frente à demanda do próprio professor e à dos alunos. Nesse caso, as diretrizes oficiais foram integradas ao objeto de trabalho. Ora a relação se rarefaz, dado o momento de não enfrentamento do impasse do professor frente ao ensino de gramática normativa a partir do texto. Nesse caso, as diretrizes oficiais não ganharam uma operação e a própria relação com o objeto de trabalho é rarefeita.

Esses diferentes efeitos da relação do professor com o seu objeto de trabalho autorizam-nos a destacar que não é em todo momento que a “sequência didática de gêneros” vai funcionar no âmbito desse fazer pedagógico. Não se trata de pensar que o professor e a escola não reúnem informações (e/ou conhecimentos) sobre o seu objeto de trabalho. É que apostar na perspectiva da “relação com o saber” (CHARLOT, 2000) convoca a constante e a infindável (re)atualização da relação discursiva com o objeto de trabalho que, nesses momentos, faz aparecer certos impasses, não alcances, não capturas, abrindo os processos de filiação do professor ao questionamento. No caso deste trabalho: trata-se do processo de filiação do professor às diretrizes oficiais, como acontecimento discursivo capaz de produzir discursividades sobre o ensino de Língua Portuguesa, de interesse, potencialmente, tanto para o professor quanto para o(s) aluno(s).

Entretanto, a considerar as Cenas Enunciativas que compuseram o trabalho de análise, inclinamo-nos à interpretação de que a relação discursiva do professor com as diretrizes oficiais assume alternativas nefastas, quando se trata de enfocar o ensino de gramática normativa. Não porque ele, em seu fazer pedagógico, não parta do texto, como ponto de partida e de chegada, como orientam as diretrizes oficiais a partir de um movimento metodológico de Ação → Reflexão → Ação (Cf. BRASIL, 1998). Não é a

questão metodológica em si que está em questão neste trabalho. É que o professor passa a aprisionar a gramática normativa a pontos que podem ser tomados como álibi para não se enfrentar o ensino de gramática. O efeito que a relação discursiva dele com as diretrizes oficiais implica, em termos de discursividades, é o de que a gramática normativa está eclipsada em seu ensino tradicional. Se é verdade que as diretrizes oficiais em foco buscaram recolocar em outros termos o ensino tradicional de gramática, também é verdade que elas asseguram e orientam a pertinência de se ensinar a gramática normativa, considerando a argumentação que se fizeram a partir da fragmentação de certos conhecimentos de estudos linguísticos modernos, como aparece no âmbito das diretrizes.

É preciso destacar que a discussão construída, no âmbito deste trabalho, mostra-se pertinente tanto para professores em serviço quanto para aqueles em formação, pois dimensiona a sala de aula, como espaço de (re)invenção de saberes. Sobretudo, por mostrar as relações de tensão que constituem o funcionamento entre as instâncias teórica (diretrizes oficiais) e prática (fazer pedagógico do professor). De forma concreta, além da devolutiva dos resultados a ser feita por nós à escola, sugerimos que cursos de formação de professores, de modo geral, poderiam se valer das análises produzidas acerca das enunciações faladas do professor e do(s) aluno(s). De nossa perspectiva, tratar-se-ia de um mo(vi)mento em que seria possível fazer com que os professores se confrontassem com modos de fazer pedagógico de seus pares.

Ressaltamos que, longe de conceber esse mo(vi)mento, como uma possibilidade de oferecer modelos a serem reproduzidos, estamos considerando-o, como um espaço de interlocução em que a dimensão da *mostração* se dê. Trata-se de uma mostraçõa daquilo que efetivamente ocorre em sala de aula, em decorrência da constituição subjetiva de cada professor. Desse modo, a mostraçõa pode permitir aos professores um outro olhar sobre o seu objeto de trabalho, dado que, pela sua natureza enunciativa, acontece em momentos temporais e espaciais singulares.

Para finalizar estas reflexões, salientamos que a Língua Portuguesa, apesar de figurar como um objeto circunscrito, uma circunscriçãa imaginária, guarda um caráter complexo: ela se mostra um objeto inacabado, quando consideramos que há uma posição discursivo-enunciativa a (re)atualizá-la, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, no espaço de sala de aula. A instância discursiva da aula expõe o professor a um materialismo do encontro: entre a contingência de suas enunciações faladas e, uma vez constituídas, a necessidade que se contrai com elas. Para dizermos da

epígrafe mobilizada neste capítulo, há “coisas-a-saber” sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino, cuja relação de nunca a acabar só se sustenta pelo amor.



---

# Referências

---

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, Louis. A corrente subterrânea do materialismo do encontro (1982). *In*: BOITO JR, Armando, TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **Crítica marxista**. n. 20. Editora Revan.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. 276 p.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Ces mots qui vont pás de soi** – Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: **Entre a transparência e a opacidade** – um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikail./VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929).

BENVENISTE, Émile [1939]. Natureza do signo linguístico. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile [1956]. Natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile [1958]. Categorias de pensamento e categorias de língua. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile [1968]. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile [1968]. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, Émile **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alvez, 1964.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto**: nº 91.372. Brasília: 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa – Relatório Conclusivo**. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Português (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul & PLAZAOLA GIGER, Itziar. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, 97-98: 35-58. 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, Jean-Paul ; Groupe LAF (orgs). **Agir et discours en situations de travail**. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Education, n. 103, 2006, p. 9-144.

CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. N H: Heinemann Portsmouth, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

CHIAPPINI, Ligia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DELEUZE, Gilles, FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DESSONS, G. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DOR, Joel. Inconsciente. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 264-271.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Revista Educar**, Curitiba, n. 15, p.179-194, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o dito: a transcrição como modalidade de enunciação. In: **Organon**. v. 1. n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática?”**. 2.ed.São Paulo: Parábola Editorial,2006.

LACAN, Jacques[1953]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques[1953-1954]. **Os escritos técnicos de Freud**. Zahar. 2009.

LACAN, Jacques[1959-1960]. **A ética da psicanálise**. Zahar. 2009.

LACAN, Jacques[1960-1961]. **A transferência**. Zahar. 1991.

LACAN, Jacques[1974-1975]. **O Seminário, R. S. I.** Movimento Freudiano. 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LEITE, Nina. **Psicanálise e análise do discurso**: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>. Acesso em maio de 2013.

MEHAN, Hugh. **Learning lessons**: the social organization of the classroom. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILNER, Jean-Claude. La Constitution du fait en Linguistique. In: ACHARD, Pierre, GRUENAI, Max-Peter, JAULIN, Dolores. **Histoire et Linguistique**: actes de la table ronde. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1984, p. 171-179.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da Língua**. Tradução: Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, Jean-Claude [1898]. La Lingüística y la ciencia. *In*: MILNER, Jean-Claude. **Introduccion a una ciencia del lenguaje**. Versão abreviada. Argentina: Ediciones Manantial SRL, 2000.

MILNER, Jean-Claude. R, S, I. In: **Os nomes indistintos**. Tradução: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MILNER, Jean-Claude. **De l'école**. Paris: Éditions Verdier, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni. 1984. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias**, n 10. Uberaba: Fiube.

PÊCHEUX, Michel[1969]. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise, HAK, Tony, (Ogrs.) **Por uma análise Automática do Discurso** – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel[1975]. **Semântica e Discurso** – uma crítica a afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel[1983]. **Discurso** – estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. **Avanços e limitações do saber: O ensino da disciplina Língua Portuguesa nos últimos 50 anos em Campo Grande, através do livro didático (1950-2000)**. Campo Grande: UFMS, 2000. 99 p. Monografia (Pedagogia).

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Porto Alegre: LePM, 1997.

QUINTINO, Isabel Silva Alves. **Da oralidade à enunciação: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro**. 2014. 128f. Dissertação. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

REVUZ, Christine. A Língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Orgs.) **Língua(agem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SALVAIN, Patrick. Afânise. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 562.

Sinclair, J., Coulthard, M. **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

Sousa, Otilia Costa e. **O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura**. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL, 2007.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Quando ser professor professor vem do outro – que professor sou eu. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto S. **Linguagem e enunciação** – subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUDU, 2011.



---

# **Anexos**

---

## Anexo 1

Aula do dia 12 de março de 2012

1º horário, turma de nono ano de uma escola pública de educação básica

Objetivo da aula:

-Realizar o trabalho de leitura e interpretação dos textos iniciais da primeira Unidade *Valores*, do livro didático adotado pela escola.

[O professor entra na sala e vai atendendo alguns alunos individualmente. Depois, ele se endereça à turma como um todo. Enquanto esse atendimento individual era realizado, alguns alunos conversavam entre si.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Pessoal, pessoal, deixa eu só perguntá uma coisa aqui:

- Foram bem de fim de semana?

- Legal!?

- Tá com umas caras, tá!?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

- [O professor escuta a conversa de um aluno e, a partir disso, reporta-se a ele.] Viram o *Big Brother*<sup>27</sup>, o que que tá rolando lá?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: /// programa que fala palavrão, /// tá certo, rola umas baxarias legal nesse fim de semana, e tal,

A1: Ânmm!

P: Baxaria.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: tipo uma briga que um cara xingô o outro, /// o cara, “-senta a mão na cara”... // óóó cê dá um toque no Boni lá, na galera lá

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A1: Eles fazem isso ///

P: É na verdade gente, óóó..., um programa como esse é parcialmente roterizado, tá!?, as pessoas são instruídas a fazer algumas coisas, tá!?. Claro, que tem uma espontaneidade, há uma margem pra espontaneidade, mas ... mas elas têm um roteiro, // aí a produção do programa vai sugerindo os roteiros a medida que o programa vai acontecendo. Óó... o fulano tal ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: // Então, tá, é o seguinte, o pessoal já tá com os livro de Português, né.

A2: [Alguns alunos conversam ao mesmo tempo. Alguns afirmam que ainda não apanharam o livro na biblioteca.] Vixi, iiiii....

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: /// a gente deve aproveitá alguma atividade dele,

[Há uma conversa em torno do estado de conservação dos livros de Língua Portuguesa que os alunos receberam da escola.]

---

<sup>27</sup> Trata-se de um programa de televisão em que pessoas do anonimato são confinadas em uma casa durante três meses.

P: Então, pessOAL. Ocês tão aí com, com o bonitinho, né?! Ah! Olha só que legal! Livro novo de Português.

A3: Novo? Oh! Aqui. Novinho!

[o aluno fala com tom de ironia, apontando para o livro que recebeu. Seu livro tinha um aspecto de uso bem mais acentuado.]

P: É do final do ano, isso aí é.

P: Então, na verdade, a primeira atividade que a gente vai começá a fazê é do livro, tá. Livro de Português do nono ano.

P: Nós temos aí, no capítulo 1, do 1, do 1, certo?!, a gente tem uma poesia e, depois, a gente tem um textinho, uma espécie de crônica, é uma historinha, tÁ. Outra crônica do Veríssimo. Éh! Veríssimo! De vez em quando a gente vai vê o Veríssimo pelo caminho. No começo do ano a gente vai lê coincidentemente vários textos do Veríssimo, tÁ. A gente vai lê outros autores, certo?!

P: [O professor es endereça ao A2 que havia dito algo.] Hããã...

A2: Ele poderia vir aqui dá uma palestra pra gente.

P: O Veríssimo?

A4: Éee...

P: A questão é ele viajar. Não sei se ele gosta de viajar.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Aqui, gente! Nós vamô começá, o seguinte... tem a *dança das gerações*<sup>28</sup>, né, passa uma página pra trás, certo?, e a gente vai vê, lá no comecinho da esquerda, da extrema esquerda, tem um poema chamado “nunca se perguntou”, tÁ.

[Em coro, alguns alunos dizem o nome do poema “nunca se perguntou”, no momento em que o professor menciona o título do poema.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

[O aluno A1, que ainda não havia pegado o livro na biblioteca, pediu ao professor permissão para se sentar ao lado da colega que já tinha o livro de Português. Em seguida, o professor conversa com alguns alunos em específico sobre futebol local.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: PessoAL, nós vamos começá aqui...

[O professor se direciona a alguns alunos em específico, dizendo que iria passar algo para eles.]

P: Nós vamos começá aqui hoje, tÁ, com aaaa... nosso trabalho com o livro, certo?! Nós vamô primeiro dá uma lida no poema, na poesia que tem aí logo no começo. Vamô falá um pouquinho sobre ela e, depois, nós vamô dá uma olhada no ... na crônica de Fernando Veríssimo, na *dança das gerações*, aí, chama “Pais”, certo?!

[O professor se direciona a alguns alunos em específico, enquanto outros alunos conversam entre si.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Agora, eu gostaria de // nos vamô fazê a leitura desse texto aqui, desse poema, tÁ, e aí nós vamô fazê uma avaliação na terça /// tudo tranquilo? Então, vamô pegá o livrão de Português, aí.

P: [O professor se direciona ao aluno A5.] Quê lê a poesia pra nós?

A5: Eu não tô com o livro, não. Eu ainda não costumei.

P: [O professor se direciona ao aluno em específico.] Ah! Ainda não acostumô.

A5: Ééé...

P: Cê já pegô o livro já, pelo menos?

<sup>28</sup> O professor faz referência a uma seção da Unidade 1 – *Valores*, do livro didático.

A5: Não, eu vô... eu tô pegando ...

P: Então, na quarta-feira, cê trata de “costumá”... [O professor pronuncia o lexema “costumá”, com certa ênfase.]

A5: Tá bom, com certeza.

P: [Pronunciado em concomitância com o “tá bom” proferido por A5.] tá bão?!

A5: Tá bom.

P: É.

P: [O professor se direciona para a turma como um todo.] Aí gente, é ó... seguinte quem não tivê pegô o livro ainda, providencia o livro, certo?!, né. Agora, a gente vai começá a trabalhar com ele, nós vamô começá fazê a atividade do texto. A parte da gramática, nós não vamô começá pelo capítulo 1 aí não, a gente vai pegá um pouco mais na frente, vai fazê o caminho inverso com ... o conteúdo aí, tÁ. Eu acho que // começá por aí, // talvez seja mais difícil começá pela outra, certo?!, nós vamô começá pelas orações coordenadas, quando for ver gramática. Tá um pouco mais pra frente aí no livro, certo?!. E, depois, a gente volta nesse conteúdo aí, tem problema não, ééé..., alterá a sequência, tÁ. Mas agora nós vamô começá com o debate do texto. Então, nós começamos falano sobre isso daí.

P: A primeira unidade do livro. PessoAL?! A primeira unidade do livro // O livro tem aí quatro unidades, né. A primeira unidade do livro, ela se debruça sobre a questão dos valores // em geral, tÁ. Então, assim, o tema geral da primeira unidade, ele passa por essa questão dos valores. Então, esse primeiro texto aí “Pais”, né, que aparece como crônica // são pessoas de uma geração vendo os filhos da outra geração, a geração seguinte, né, que são os filhos deles, os filhos se casando. E eles acham que é tudo muito diferente da época deles, certo!. Então, é a primeira colocação, aí. Depois, tem um outro texto que trata sobre valores, que falam de pessoas de várias partes do mundo, né. E depois tem um outro texto ainda que trata da questão dos valores em uma relação entre duas pessoas, uma coisa mais, mais próxima, certo?!.

P: Então, a unidade trata sobre valores. A gente vai trazê ainda mais um texto ou outro que trata desse problema e que pode dá outros pontos de vistas pra gente pensá, i pensando sobre ele, certo! Então, nós vamô a.. a unidade 1, nós vamos segui ela, e vamô trabalhá com isso. E esse poema “nunca se perguntou” tem a ver com isso também, tá ok?! Então, eu gostaria que o pessOAL abrisse a primeira página, a página verde, antes da página dos “Pais”, aí, certo?! Tem um poema aí na extrema, lá na extrema esquerda, tá. Um texto não muito pequeno. E o primeiro texto que aparece no livro, certo!, // aí eu gostaria, por gentileza, de saber quem é que vai lê pra gente, certo?!

A6: [Brinca com o nome do colega que é homônimo do rio Hudson; rio que é mencionado no poema.] Hudson.

[Outros alunos brincam com o professor dizendo que teria de haver um fundo musical para a leitura do poema.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ////

P: O Pessoal tá //// não é um poema picante...certo?!

A6: //// um saxofone? Não é?

P: Há um saxofone di prumo, certo?! Depois a gente faz uns fundos aí pra quando o pessoal for... uma boa ideia pra quando o pessoal for recitá o poema, tá. Mas o saxofone, não sei não, é aquele //// o Kennedy<sup>29</sup>, né, não sei se vai rolá o Kenny G., //// não uma coisa mais elaborada de resolve, tá bom.

A7: E aquele aqui de Uberlândia?!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ////

<sup>29</sup> O professor faz referência a um músico famoso que toca saxofone.

P: Qui toca aquelas músicas?! Toda cidade tem um. Eu morava em Uberaba antes daqui e tem um lá também qui toca pãpã... [imitação do som produzido por um saxofone.] ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

P: Então, pessOAL, tudo bem?! Vocês localizaram o texto aí? Agora, gostaria de saber quem é o voluntário que vai ler. // Vai ser eu mesmo?!

A4: Pode deixar um pedacinho pra mim.

P: Então, espere aí está enrolado demais. O poema é o seguinte, acompanhe aí, por favor. Chama-se “Nunca se perguntou”, certo?!, e é o seguinte...

[O professor lê o poema.]

A8: [Quando o professor está terminando de lê o poema, A8 profere o enunciado com certo tom de riso.] É Hudson.

P: Tá // então, esse é o primeiro texto. Aqui, alguns esclarecimentos: nós estamos em Nova, na cidade de Nova Iorque, como ela fala aí; *Chinatown* é um bairro chinês, tÁ. A culinária chinesa, um dos pratos exóticos que eles fazem é a partir de tartaruga, ocê não compra a carne já // você compra a tartaruga viva e mata ela em casa, certo?!, tÁ. É o que ela vai fazê, ela compra a tartaruga, a tartaruga são vendidas pra quê? Pra serem //, né, comidas, ou sopa de tartaruga, e tal, tá. E aí a referência a Hudson não é o nosso caro colega aqui, embora seja ao rio que é xará dele, certo?!, o rio Hudson é o rio que corta a cidade de Nova Iorque, tÁ. //

A2: Onde posô o avião lá.

P: É exatamente onde aquele avião posô, foi justamente na foz do rio, tÁ. A cidade de Nova Iorque é cortada por esse rio, que é o rio Hudson, tudo bem?! Tem uma ilha também que faz parte, deve ficá a beira má e é cortada por esse rio aí, tá certo?!

P: PessOAL, o qui tá acontecendo aí, com essa moça?

A1 [olhando espantado para os diversos cantos da sala de aula]: Qui moça?!

P: a do poema, uée... hãhãhã [risos do professor] vocês pensaram que essa moça fosse uma colega?! Os colega olhô lá pra fora e ele falou assim: Qui moça?! Então, a moça lá de Nova Iorque, certo?!.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

A1: A gente tá lá na cidade de Nova Iorque.

P: Pois é, ela comprava a tartaruga viva, né, ela ia lá e tal, aí em vez de comê, ela chega na beira da ponte e jogava a tartaruga no rio.

A5: Aí ele ia lá e pegava a tartaruga de novo...

P: Num sei, pode até ser... é aí que está o lance do poema; fala assim “nunca se perguntou”, não é OH!. Título do texto, essa... esse pedaço é importante do texto, tanto que é o título..., né, nunca se perguntou o quê que acontecia com a tartaruga, ela jogava a tartaruga lá. Nova Iorque é um porto enooorme, imenso, certo!, cheio de navio, de barco, de cais, de doca, e tal, tÁ. Então, o que ela faz? Ela pega a tartaruga e liberta a tartaruga, certo?! Ela não sabe o que vai acontecer depois. Veja bem! Olha só uma coisa, pensem no seguinte: quando a gente é livre?

[os alunos iniciam uma conversa paralela à explicação do professor em torno da pronúncia do nome do rio: é udison ou hudson].

A2: É Hudson.

A1: [pronuncia em um tom de voz alto] Éeee Hudson...

A2: É Hudson.

A1: [pronuncia duas vezes em um tom de voz alto] Éeee Hudson...

P: Olha meninos, acho qui ocês vão tê de pará com isso, tá ok, tá tudo bem?! Cês tão viajando //// ... Tá bom, então, vamô pará com isso aí, tá ok?!

A1: Mas não é Hudson [sem pronunciar o H], é Hudson [pronunciando o H].

P: Eu vou tê de pô ocês pra fora, ocês discutindo desse jeito por causa de uma bobagem dessas // Como é que faz? ////

P: //// Olha, a pronúncia das palavras em inglês, vocês podem perguntá pra professora de inglês. Ela vai informá vocês // exatamente como pronuncia, tá ok? Então, é o seguinte: quando a pessoa se torna livre, liberdade, aa.., o quê que é liberdade, gente? Liberdade é você tá saindo de uma situação // que você não sabe qual é // certo?! Que que é você não está livre do des...? Se você leva uma vida de rotina, você sabe tudo o que vai acontecer // não sei exatamente se é uma vida de liberdade, num é?!

A5: uê, não, e sê eu não quisé fazê?

P: Não, pode fazê se ela quisê. Por exemplo, essa mulher aí, ela gasta o dinheiro dela pra pega um tartaruga e pra soltá a tartaruga no rio em vez de comê, né?! // Quer dizer, o que ela deria fazê. Quando ela joga a tartaruga no rio, ela não sabe o que vai acontecer; a tartaruga, como fala aí, a tartaruga pode ser // cair numa rede, ser esotraçada pelas hélices, pode acontecer um monte de coisas, né,

A5: Ou morrê.

P: Pode morrê a tartaruga, num é. Agora, ela tava presa lá no mercado de peixes, certo?! pra sê vendida, pra sê comida, e agora ela tá livre na água, // tá certo. É essa que é // é isso que a mulher tá fazendo, certo?!: ela tá pegando a tartaruga e tá soltando a tartaruga. É como você comprá um passarinho e soltá o passarinho; aí alguns falam assim: ah! Mas o gavião vai pegá, num sei o quê e tal, podi até pegá.

A5: Pelo menos, ocê soltô.

P: Mas aí o passarinho tá livre, tá por conta dele, ele faz o que quisé, ele vai pra onde ele quisé; seja lá pra onde ele for, é uma decisão dele num é uma decisão da pessoa que o pegô gaiola e levô ele pra lá... Da mesma forma a tartaruga. Quando a mulher solta o.. ela no rio, certo?! A decisão é dela, a tartaruga vai fazê o que quisé, pode até sê esotraçada pelas hélices, quem sabe?!

A5: É mais...

P: Mas se você leva uma vida livre, de verdade, se você se disponhi, pretendi sê livre, você não sabe mesmo, o quê que pode acontecê, certo?! Algumas coisas você tem uma ideia, a liberdade é justamente isso: você não sabe muito bem o quê que vai acontecê, quando é que cê vai passá, quem é que cê vai conhecê, quais as experiências que você vai passá, você num sabe exatamente... Então, quando fala assim: a mulher nunca se perguntou o quê que aconteceria com a tartaruga? Por que que isso é importante dizer no poema, no texto?

A1: Porque é uma coisa que nem ela sabia qui ia acontecê.

A5: Porque ela protegeu...

P: Poque não tem controle.

P: [O professor se direciona em específico ao aluno A1 que estava respondendo a pergunta demandada pelo professor.] Pode falá...

P: Fala A1 [Profere o nome de A1.]

A1: Não.

P: Então, tá bom. O ato aí principal, básico, certo?!, gente, é ela soltá a tartaruga. Veja bem! Quando ela solta a tartaruga, aí já é uma outra coisa, né, é uma interpretação que a gente pode fazê em cima do que estamos vendo, éee..., certo?!, ela diz assim: prááá, como é que é, “ para entregá-la ao rio Hudson e acreditá-la livre”, certo?! Tá, então, “acreditá-la livre”, né, pra essa moça soltá a tartaruga tem a vê um pouco com “acreditar no valor positivo da liberdade, certo?! Ela faz tudo isso pra

acreditá que a tartaruga é livre, que a tartaruga está solta. Será que ela vai morrê nas hélices? TÁ?! É isso aí, num sei bem, certo?! Isso não importa muito. Na verdade, a questão é libertá a tartaruga, quando ela faz isso, ela também tá ficando livre pra isso, né?! Até porque a tartaruga é vendida pra sê comida, ela não faz isso, ela faz uma outra coisa com a tartaruga, ela solta a tartaruga. Então, esse gesto é que tem a vê. Qual que é o valor mais importante dessa pessoa do poema, aí, né?! É bem possível // que seja, que o valor seja // que a gente chama de liberdade, que a gente não sabe muito bem o que é. Como já disse uma outra poeta, a palavra que o sonho humano alimenta, certo?! Então, é bem nessa linha que nós estamos mesmo, que qui é exatamente sê livre? A gente não sabe muito bem. Hoje parece que está havendo uma discussão atualmente, aí filosófica, porque alguns biólogos, o pessoal da biologia, da da psicologia do cérebro, e tal, andô afirmando por aí qui ninguém é livre na verdade, qui nós somos determinados por uma série de coisas e tal, têm outros que afirmam que não, que, apesar dessa determinação, quem toma as decisões, as várias opções, somos nós, que nós temos essa margem pra fazê essas opções /// Eu acho que nós tamu livre, mas eu acho assim que a experiencia que a gente tem tido, certo?!, ninguém tem construído esse meio de quais são as opções. Então, a questão é // ah... as opções são determinados por aquilo e aquilo outro, mas a gente não sabe muito bem quais as opções, quais opções são elas? A própria ciência da biologia tá atrás pra tentá descobri quais são todas essas opções que a gente tem, mas eles não sabem. Então assim, ah! a liberdade, ela fica nesse meio do caminho aí, da capacidade que a gente tem de preve as coisas e na incerteza do que acontece, certo?! A liberdade fica nesse meio termo, nesse meio termo. Até o momento, isso tem funcionado, quer dizer, quando as pessoas tomam a // gestos, atitudes de liberdade, elas percebem isso claramente, quer dizer, ahhh // a forma de preve as coisas, ela fica diferente, como dessa personagem desse poema aí que compra a tartaruga não é pra fazer sopa, mas é pra não comê, pra não comê ela, ela não vai comê a tartaruga.

A3: E sopa de barata?

[Risos da turma em geral.]

P: Sopa de barata?! Aí, ocê não precisa comprá, né. Aí é só vendê, TÁ?!

P: Então, gente! A liberdade gente, certo?!, é o valor que tá sendo colocado em evidencia, em foco, nesse poema aqui para o bem ou para o mal, mas é isso que é a liberdade mesmo [riso do professor], você não sabe se é para o bem ou se é para o mal, se tivê controle de tudo o que acontece, se tivê protegido de tudo o que acontece, você não tem como sê livre, certo?! Sê livre ima... pre.. supoe o incerto, aquilo que voce não sabe o que vai acontecer, certo?!, quer dizer, alguma coisa vai acontecer que ocê não sabe o que é, é espaço de liberdade que cada um tem, TÁ?!, e o nosso espaço de liberdade, ele é maior ou ele é menor, eu acho que ocês no momento estão ansiando por mais liberdade, é possível, né, cês tão numa fase de transição, aí, entrando na adolescência, fase de transição pra vida adulta.

A5: Eu acho que ///

P: O adulto nem sempre é livre. Às vezes, você precisa de grana, não sei o que, e aí arruma um emprego e ficá fazendo aquilo lá e tal e mais não sei o que, né, então, aí a pessoa nem se sente livre, nesse caso mesmo ela tá presa por vários compromissos, e tal. Isso é um caso pra gente pensá, quer dizer, o que é ser livre nesse caso? Sê livre é você começa a fazê as coisas de um outro jeito, diferente do que você tá fazendo todo dia, diferente da sua rotina e tal, né, você sai daquela área di despreocupação qui você tá assim sem controle de tudo e passa a não ter controle de tudo, e essa experiência qui cê vai vivê que é diferente da liberdade, né,

A5: Professor?

P: // cê não tem mais controle de todas as coisas, certo?!, quando cê busca cê começa um caminho // NOVO, um caminho diferente dos caminhos qui você já trilhou, certo?!, você, // pode se dá melhor ou pode se dá pior, né, éé... na verdade o que vai acontecê provavelmente // éé... cê i alternando depois ao longo da vida, né, a gente tem nossos altos e baixos aí, e tal, tá, então assim, // agora num temos o controle pra sabê se você realmente busca uma atitude de liberdade, não tem mais aquele controle das coisas //

P: [O professor se direciona a um aluno em específico, autorizando a ida do aluno ao banheiro.] Vai lá.

P: [O professor se direciona à turma de modo geral.] Tudo bem? Então, começamos pelo livro. Ele é pequinininho, é um texto muito ////. E éé... o poema, ele foca o gesto da mulher de dá a liberdade à tartaruga, certo?! Com todos os riscos que isso comporta, inclusive, quem sabe?!, dela sê pega de novo pelo chinês e levada novamente prô mercado, né, pode até sê, tá ok, tudo pode acontecê. // Então, gente, esse é o primeiro valor aqui, // tá. Esse valor prá, desculpa, só uma última coisa. Esse valor?!, prá personagem é positivo ou negativo?

T: [Alguns alunos dizem em coro] Pooosiiitivo.

P: Positivo, né, tá, então, eu só queria marcá isso aqui.

A5: Da maneira qui ocê olhá // é positivo. Se ocê olhá de outra maneira, ela é uma assassina.

P: Ééé... Não, mas assassina não, ela tirô, // ela não matô a tartaruga

A5: Ela tirô a tartaruga da ponte.

[Risos de alguns alunos.]

P: Uéé o má tá aí, certo?!

A5: Mas ////

P: Uai, deve sê. A tartaruga, ela é pescada.

[Conversa paralela de alguns alunos.]

P: Ahhh! Num sei se ela acostumô não. Eu acho que ela vai acostumá mais rápido do que ocê em acostumá em trazê o livro de português. Na hora que ela tivê na aguinha, cê vai falá e agora, cê entendeu, Ohhhh! [Faz um gesto com a mão, simulando o nado da tartaruga.]

A5: Ou?!

P: Vai picá a mula, ne..

[Conversa paralela de alguns alunos.]

P: Tá, certooo. // Depois, a gente vai trazê um texto do Mara... Machado de Assis chamado “Ideias de Canário”, qui a gente vai trabalhá um pouco das ideias também, aí nossos colegas serão passarim e não será uma tartaruga, mas a diferença é que eles falam, certo?! A gente vai vê isso aí, tá ok. // Então, pessoAL, marcado aqui prá autora o valô positivo da liberdade, tá. Mas pode vê de um outro ponto de vista, na hora qui ocê falô me ocorreu o seguinte: pode vê de um ponto de vista da grana. Fala assim, não acredito, ela gastô a grana dela, prá comprá uma tartaruga e depois ////

A5: Tartaruga cara ////

P: Tartaruga cara.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: Ééé e levá pra casa, né //// levá a tartaruga

A5: Solta a tartaruga ////

P: Poderia vê por esse ponto de vista aí, certo?!, pela grana oh! ela não sabe, não é uma coisa ////, tá.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: PessoAL...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo e há uma pausa longa] ///

P: Tudo bem? Agora, então, nós vamos passá a esse texto aí que já não é mais uma poesia, é um texto narrativo. Qual que é a diferença da poesia pró texto narrativo<sup>30</sup>? // Só pra lembrar.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A1: O texto narrativo envolve algo verdadeiro, verdadeiro não, negócio que é real, e a poesia não ///

P: Vou tentar colocar isso de outra forma, certo?! É real, lembrando sempre a gente vai trabalhá isso ao longo desse ano. É real mesmo dentro de um padrão, tá. // Nós vamô falá disso mais tarde que é uma coisinha chamada verossimilhança, que é um palavrão, tá. Acho melhor falar nela depois. Mas é possível /// O TEXTO NARRATIVO, gente, ele conta uma histÓRIA seja ela possível de acontecer ou não // tá. O texto narrativo conta uma história // Vamô colocá aqui, oh, possível ou não possível.

A9: O que que é prá fazê.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Certo?! Calma, nós vamô chegá lá. Tudo bem? Essa história, ela pode sê inventada, certo?! O pessoal viu lá o Senhor dos Aneis, certo?!, que ocorre lá na terra média, que é uma paisagem da imaginação, né, ninguém nunca foi a terra média aqui nessa sala, se falá: - eu fui, professor, então vai // pru // Umuarama lá curá as ///, e tal, tá bão.

A1: O que que é terra média?

P: Terra média é uma terra criada pela imaginação a partir do folclore do norte da europa, certo?!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A3: [Em meio às vozes dos alunos, escuta-se o aluno perguntar para o colega do lado] Smigô<sup>31</sup>, cê já foi na terra média?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Oi?!

A3: [Em meio às vozes dos alunos, escuta-se o aluno perguntar novamente para o colega do lado] Smigô, cê já foi na terra média? Cê já foi na terra média?

A1: E Nárnia<sup>32</sup>?

P: /// A Nárnia também, mas mesmo assim, mesmo no folclore, né, vai trabalhá com /// é uma ave falante, certo?! tá. ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: /// na terra média, fomos nós dois juntos, eu passei um tempo lá, certo?!

A5: E Nárnia?

P: E Nárnia? Eu num // só.. vi um poquinho, só que não vi o filme. /// Nárnia, eu ainda não li não, tá. Mas assim estive lá durante muito tempo, certo?! Claro, então, agora, por exemplo, eu tô lendo um livro chamado Odisseia, saiu uma tradução nova da Odisseia, no ano passado eu comprei, certo?! O cara tá enfrentando o deus do mar, certo?!, lá no meio do mar, as ações // na rede, páááá... [faz um barulho com a boca, simulando o barulho de uma onda do mar.], certo?! e tal...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

<sup>30</sup> Neste momento, o professor faz um esquema na lousa para listar as principais características entre poesia e texto narrativo, à medida em que for abordando os textos do livro didático. Na frente da inscrição *poesia*, o professor escreve o seguinte: “desenvolve uma imagem a partir do texto”; diante da inscrição *texto narrativo*, ele escreve o seguinte: “conta uma história (possível ou não)”. (Anotações do diário de campo do pesquisador.)

<sup>31</sup> O aluno faz referência à personagem Smigol da trilogia *Senhor dos Aneis*.

<sup>32</sup> O aluno faz referência ao livro *As Crônicas de Nárnia*.

P: Ééé, pra gente é complicado entender, /// existe o deus do mar? O deus do mar, o neturno, o deus do mar,

A1: Neturno /// é *Poseidon*.

P: É *Poseidon*, é isso mesmo. Tem hora que a gente fala neturno, né, vai mais // remete mais fácil, mas é o nome romano para *Poseidon*, tá. Então assim // isso nós não acreditamos, mas a gente acompanha a história, ué, é legal, na verdade, certo?!. Ficá lá, será que o cara vai consegui escapá, né, será qui // ele vai // que qui ele vai fazê pra escapá.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A5: ///

A1: Nem é.

P: Exatamente isso, // a história, ela tem suas ///, uma história que não te deixa curioso ela não é uma boa história. Ela pode até sê uma boa história, com informações, /// mas, como história, se ela não ti deixa curioso, ela não é uma boa história, ela tem de ti deixá curioso, tem qui falá: - E agora? E agora? E agora? E o final? certo?! tá?! /// PessoAL, e a poesia? Texto narrativo conta uma história, e a poesia? // A poesia pode até contá uma história também, a gente vai vê aí depois, mas a ... o foco da poesia não é a história propriamente.

A5: ///

P: Ééé, e eu vou tentá traduzi isso de uma forma, a poesia //

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

P: Pessoal, PessoAL, a poesia, ela explora o qui a gente chama de imagem. Por exemplo, esse poema aí agora não é uma história com fim, não tem final, na verdade, vocês perceberam? Ele até fala, não sabe o que vai acontecer com a tartaruga, não sabe, é, não sei o que vai acontecer, certo?!, não tem final. Qual que é a imagem que é fundamental no poema? A imagem dela libertando a tartaruga, É uma cena, uma imagem que aparece, que é desenvolvida pelo texto. Pessoal, revisão dos anos anteriores, eu sei qui ocês já estão sabendo isso aqui, mas ///

A3: [O aluno diz em concomitancia com a fala do professor.] Ahhh... Tá.

P: A poesia, ela trabalha com imagem, as imagens que as palavras criam na nossa mente. A história narrativa, ela conta uma história, tem que tê fim, tem que tê meio, começo e fim, tem que tê o enredo da história, certo?!, a poesia até pode contá uma história, mas o foco dela é a imagem, que é criada a partir dessa história, e muitas vezes a poesia não conta uma história, uma poesia pode só descrevê um objeto, por exemplo, e, na descrição desse objeto, é qui ela vai construi a imagem que ela quê desenvolvê. No caso desse poema aí, a imagem, essa imagem é de libertação, liberdade, certo?!, qui é a mulhé jogando a tartaruga na água, pra tartaruga i bora, tá, então, essa é a imagem. Por isso, nunca se perguntou, ela não qué sabê, ela não qué botá um *chip* na tartaruga e ficá monitorando a tartaruga, certo?!, ela quê que a tartaruga vá embora, certo?!, vá sê livre, né, eu não sei o que qui vai acontece depois, // tá ok? Então, óóó, // a gente tava vendu uma poesia e, agora, nós vamô vê um texto narrativo, tá?

A1: Texto narrativo?!

P: Texto narrativo?! seria uma crônica, na verdade, também, mas a crônica, ela é um texto narrativo. // Então, eu gostaria, agora, de pedi aos senhores e senhoras //

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ///

A3: Respeitável público.

P: Qui pegassem aí, qui localizassem esse texto “Pais”, de Luis Fernando Veríssimo, que é curtinho, tá?, e a gente vai dá uma lida nele, tá? // Parágrafo por parágrafo, na verdade, tem uns diálogos aí, né, // Gostaria de fazer o seguinte, então,

óóó, tem dois pais conversando aí, // aí a gente arruma uma pessoa pra sê um pai e outra pessoa pra sê outro pai.

A1: Eu...

A3: Sô o pai.

A10: [Uma aluna se manifesta.] Eu sou a mãe.

P: Mas a mãe não entra agora.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: Tá, //// Então, tem um pai aqui [aponta para um dos alunos] e outro pai aqui [aponta para outro aluno]. E o narrador?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

A1: Eu, eu ...

P: Ocê qué narrá? // Calma, então, ocê não pode sê o narrador não, oce vai acompanhá no livro da sua colega aqui. Pera aí ela tem qui lê também, espera aí. // Pessoal, vamô lá, nós vamô fazer a leitura rápida desse texto aí, tá? // Então, chama “Pais” // vão quere i, virou a página, beleza. Óóó pronto?

A2: Cabô a aula.

P: Cabô não, deixa de enrolá. Pronto? Vamô lá. Pode começá a narração.

[Os três alunos leem o texto “Pais”. O professor precisa fazer algumas intervenções para organizar a leitura dos alunos.]

P: Então, tá bom. Casô num ritual novo, aí. Pessoal, ôôô, Pedro<sup>33</sup>, como é que é, tá falando de futebol, aí, como é que faz?

A5: Foi mal, professô.

P: Então, óóó..., ééé..., [O professor lê um trecho do texto “Pais”.] Continua aí [O professor diz direcionando-se ao aluno; na sequência, cada aluno narra a fala de sua personagem.]

P: Tá, então, a história é uma... um diálogo entre pais, aí, qui estão vendo... um tááá casando, na verdade, os três tão vendo um outro amigo casá a filha, ne, a filha tá se casando na igreja, daquele jeito tradicional, e eles estão comentando qui as filhas, suas respectivas, nenhuma qué casá daquele jeito, tá, pode até sê que as coisas tenham mudado um pouco de lá pra cá, também não importa, o que ele tá colocando aqui é o seguinte: a diferença dos valores, né, então ele fala // uma das filhas fala, por exemplo, que não casa de jeito nenhum, a outra fala que vai esperá os filhos, né, ééé... tê idade pra levá //, pra levá as alianças, tá brincando, né, pela tradição o filho é depois do casamento e não antes, tá, e aí, a outra casô no campo, num ritual exótico, né, ele falô lá, inclusive, no caso como a região e tal, tá? Então, são diferentes os valores abordados pelo texto aí, tá certo? Então, gente, é o seguinte: óóó..., tareeefa para quaaartaaa-feira<sup>34</sup>.

A5: É proibido tê tarefa.

[Bate o sinal da escola, indicando que a aula acabou.]

P: Num é, não.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: É pra quarta.

<sup>33</sup> Trata-se de um nome fictício atribuído por nós ao aluno.

<sup>34</sup> Neste momento, o professor escreve na lousa:

Tarefa para quarta-feira:

→ Responda às perguntas das páginas 13 a 15 (no caderno, só as respostas.)

A3: Ah! Não tio.

P: Respondêêê.. as perguntas, /// ééé ... tá [Enquanto isso, o professor anota na lousa: Tarefa para quarta-feira: responda às perguntas das páginas 13 a 15 (no caderno, só as respostas).]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo. Escuta-se, ao fundo, um aluno dizer: Minha folha.]

P: Respondêêê.. as perguntas /// é pra daqui dois dias, das páginas 13 a 15, certo?! Olha, pessoal, no caderno, // e pode sêê... só as respostas

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A5: Eu acho que devia ///

P: Tá, ok? Então, providenciem o livro aí e, na quarta, vamô fazê a primeira tarefinha do livro, certo?! Obá, tá.

A1: Eu vô fazê na quarta, né.

P: A segunda parte, o segundo capítulo, ela é menorzinha, tá?!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: [Enquanto se retira da sala de aula.] Olha isso aí é moleza.

Nunca se perguntou  
 Porque vivia sozinha  
 Em Nova York  
 toda semana ia  
 à mesma peixaria em *Chinatown*  
 comprar tartaruga viva.  
 Depois  
 dura casca metida em saco plástico  
 ia atirá-la no Hudson.  
 Nunca se perguntou o que aconteceria à tartaruga  
 na água turva  
 mancha entre manchas  
 nunca se perguntou  
 se submersa se enredava em correntes  
 âncoras e cabos  
 se era estraçalhada pelas hélices.  
 Ia toda semana deixar seu dinheiro  
 na pálida mão do peixeiro chinês  
 e caminhava até o rio  
 sentindo estremecer as nadadeiras  
 para entregá-las ao Hudson  
 e acreditá-la livre.

(Marina Colasanti. *Fino Sangue*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 70. by Marina Colasanti, p. 10)

## Anexo 2

Aula do dia 14 de março de 2012  
4º e 5º horários, turma de nono ano de uma escola pública de educação básica

Objetivo da aula:

-Realizar a correção dos exercícios constantes das páginas 13 a 15 do livro didático adotado pela escola.

[O professor entra na sala e vai atendendo alguns alunos individualmente. Depois, ele se endereça à turma como um todo. Enquanto esse atendimento individual era realizado, alguns alunos conversavam entre si.]

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

A3: [Cantando, enquanto outros alunos conversam ao mesmo tempo.] Meu pintinho amarelinhu, cabe aqui na minha mão, na minha mão ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

P: Silêncio, tá!? // Nós vamô passá um vistão aí e corrigi as atividades ///

A1: Uhuuu...

A3: Êbaaa...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

P: [Enquanto diz, o P escreve na lousa o título da disciplina, a data, seu nome e sobrenome.] Podem pegá aí, // cadê o caderno // de Português, tá!? Vamô dá o visto //, tá!?

A3: Seu sobrenome ééé...

P: Áhh!! O quê tem meu sobrenome?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.] ///

A3: Por exemplo, eu tenho esse sobrenome *Silva*<sup>35</sup> //, e o senhô também. O senhô acredita que vai puxá minha beleza?

A1: Áhhh!!

T: [Alguns alunos falam.] Nãoo...

P: Não! Nome não tem nada a ver com a pessoa, tá!.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo, enquanto outros riem.] ///

P: Mas olha a sua observação é muito interessante, nós vamô falá disso já já, tá. Sabe porque isso acontece?

A3: Por que que acontece?

P: [O professor se volta especificamente para A3.] Por que as palavras // são signos que nós estabelecemos por um acordo, por uma convenção. E convenção tem a ver com a tradição da língua, certo!? Ou seja: você chama Bruno<sup>36</sup> e outra pessoa chama Bruno, o seu nome não vai correspondê com uma característica sua, // certo!?, o seu nome foi escolhido por uma convenção. Isso não vai deixá a pessoa mais legal e tal, tá!? Então é uma convenção, //// a foto, a pessoa pode olhá e te conhecê, o nome, se eu não te conhece, so pelo nome eu não consigo reconhece, certo!? Então, é por isso, não são todos os Brunos que têm as mesmas características...

T: [Alguns alunos conversam entre si, enquanto o professor conversa com A3.] ///

<sup>35</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro sobrenome nesta transcrição da aula.

<sup>36</sup> Para preservar a identidade de A3, vamos atribuir outro nome a ele nesta transcrição da aula.

P: Cada pessoa independe do nome, tá!? //// Mas, no geral, tá!?, os nossos nomes não são uma representação das nossas características, tá!?, é uma convenção. Nossos pais acharam nossos nomes legal e botaram esse nome na gente, certo!? // As palavras, Bruno, // a gente vai voltá nisso aí.

A3: Por exemplo, eu chamo Bruno ele também, só que ele é branco

A1: É o contrário,

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: PessoAL, vamos abri os cadernos aí.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

A10: Professor, o senhô vai dá visto?

P: PessoAL, o seguinte, // vamô lá, correção dos exercícios relacionados àquele texto do casamento, certo?. Tudo bem? Então, o seguinte... Ohhh! // Enquanto isso, vou passá os vistos aí pro pessoal, e enquanto issoooo, cês podem colá essa folhinha aqui no caderno de vocês, // são os exercícios que a gente vai fazer hoje, muito legais, tá!.

[O professor distribui as folhas com os exercícios para a turma.]

A3: Ótimo. /// Titiu latiu, titiu latiu. /// O titiu era titiu, ele latiu e caiu.

A1: Hááá....

A3: Titiu latiu...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: [Um aluno pede ao professor para ir ao banheiro.] Senta ali que eu já vou deixa cê í.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: Óh! Essa folhinha é colável no caderno, // tá!?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] É colável!

P: Exatamente, tá!.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

A1: Ai minha barriga.

P: Óh! Quem tá com a lição prontaaa do livro, eu vou passá o visto.

A1: Eu.

A3: Euu...

[O professor vai à carteira de cada aluno para dar o visto na lição de casa. Em alguns casos, o aluno atendido informa ao professor que não conseguiu responder a todas as questões por algumas dificuldades. Enquanto isso, alguns alunos conversam entre si.]

P: Vamô pará com essa conversa aí, por favor.

A3: [Cantando] “Ainda ontem chorei de saudade...”

A1: [Acompanhando A3] “... chorei de saudade...”

T: [Enquanto o professor conversa com alguns alunos em específico, outros alunos conversam entre si.] ////

P: PessoAL, vamô lá, // vamô dá uma corrigida nesse... nesses exercícios aqui. Vamô sê o mais breve possível, certo!?, e depois a gente vai fazê os exercícios de gramática, // aí, super legalzinho aí também, são só cinco questões. Então, vamô lá.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: Óhh.. o seguinte ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo] ////

P: Primeiro a parte chamada “Compreensão e interpretação” // nós temos um texto aqui, óh, // pessoAL, por favor, // nós temos um texto aqui que é quase todo dialogado, tá!? // é um texto quase todo em diálogos.

A1: [Esboça uma reação meio irônica, ao proferir o enunciado.] ãhh...///

P: Como é que eu sei que o texto é quase todo em diálogos?

A11: Travessões.

A1: Travessão.

A10: Por causa do travessão.

P: Porque têm os travessões que indicam falas. O quê que indica falas no texto? // Travessão ...

A10: [Em concomitância com o momento em que o professor diz "... e aspas", ela profere o enunciado.] E aspas.

A1: [Em concomitância com P e A10, ele profere o enunciado.] E aspas.

P: e aspas, tá. Aspas também podem indicá fala. Tem outra, // pessoal.

P: [Endereçando-se a A1 e a A10, que estavam conversando e rindo durante a aula.] Pessoal, agora chegô, tá.

P: [Volta-se para a turma como um todo.] Tem outra. Quando você, num texto, você coloca...

P: [Volta a se endereçar a A1 e a A10, que continuavam conversando e rindo durante a aula.] Deixa eu esperá o pessoal terminá de contá as piadinhas, né, aí a gente pode continuá a aula.

A3: [Endereçando-se a A10, com certo tom de recriminação.] Óhhh... íí.. Bruna<sup>37</sup>.

A10: [Endereçando-se a A1, com certo tom de recriminação.] Óhhh... íí.. Lucas<sup>38</sup>.

[Faz-se um pequeno momento de silêncio na sala de aula.]

P: Pessoal, indicação de fala em texto com diálogo, com narração, é paren... // travessão é o mais comum, tá aqui, ou aspas. Quando nós estamos escrevendo um texto e citamos um pedaço de um outro texto escrito, ...

A3: É aspas.

P: ... nós usamos sempre as aspas, tá ok?

A1: Então, mas, por exemplo, ...

P: Hã...

A1: ... se num texto o diálogo é citado por aspas, aí eu... aí a pessoa cita, onde é que ela vai pô as aspas

P: [Volta-se para A1.] Aí ela vai tê de pô aspas dentro das aspas, // sabe como que faz isso // é o risquinho<sup>39</sup>. Aspas é assim<sup>40</sup>, né!?, // mas dentro das aspas, faz assim<sup>41</sup> // dentro do trecho, // tá, daí vai ... // nas aspas o trecho citado, e isso aqui é o resto, // falô. Falá deste trecho citado dentro do outro trecho citado, aí danô-se. **Aí não tem jeito não**<sup>42</sup>, tá. Em geral, o pessoal manda colocá mais, aí ocê começa a trocá os sinais, /// mas a gente não costuma chega numa posição radical dessa, normalmente o pessoal diz uma coisa // isso é comum // que tem uma citação lá dentro, aí você aquele trecho ali<sup>43</sup>, usa aspas simples, né, falô!?

P: [Volta-se para a turma em geral.] Pessoal, // tem poucas intervenções aqui do NARRADOR. O quê que é o narrador?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo, tornando a resposta de A1 inaudível.] ///

P: Só não vô falá "o cara", tá, o resto tá perfeito...

<sup>37</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro nome nesta transcrição da aula.

<sup>38</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro nome nesta transcrição da aula.

<sup>39</sup> O professor volta-se para a lousa, e escreve o traço indicativo de aspas simples (').

<sup>40</sup> O professor volta-se novamente para a lousa, e escreve o traço indicativo de aspas (").

<sup>41</sup> Neste momento, o professor faz a seguinte inscrição na lousa: " ' ' ' ' ".

<sup>42</sup> Este trecho, em negrito, é dito em certo tom de descontração.

<sup>43</sup> O professor volta-se para a lousa, e escreve o traço indicativo de aspas simples (').

A3: Aquele que faz a narração.

P: NARRADOR<sup>44</sup>... ///

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Óhh... cês podem anotá, falô, já está... já é anotável esse trecho.

NARRADOORR...NARRADOR de uma história, cês vão vê, por favor!, // NARRADOR de uma história é a voz que conta a história. Como assim a voz que conta a história? Não é o autor, minha gente.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo. Escuta-se, sobretudo, a voz de A5 ao fundo.]

A5: //// e os personagens ////

P: //// Pessoal, o seguinte!?, // porque que eu tô falando isso aí, narrador não é o autor da história, o cara que escreve.

A1: mas ////

A5: Mas pode sê o narrador-personagem.

P: Nãoooo, num é. O cara que escreve a história...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: ... assim que o pessoal deixá eu terminá fica mais fácil. // O cara que escreve a história // é uma pessoa // de carne e osso, ela existe, o cara tá lá, a moça que escreveu o texto, é uma pessoa real, prá gente conhecê o autor do texto é assim “muito prazer<sup>45</sup>”, a gente aperta a mão da pessoa, bate um papinho, uma pessoa de verdade. O narrador da história é uma personagem da história, também, // certo!? Breno<sup>46</sup>, mesmo que não seja um narrador-personagem, que ele só narra, ainda assim, ele é um tipo de personagem dentro da história. O narrador é uma pessoa de papel, ela não existe na realidade, // tá bom!? Um exemplo bom disso aí, a escritora brasileira Clarice Lispector publicou, em 1977, um livro chamado “A Hora da Estrela”, // tá!?. Nesse livro, quem narra é um homem, que conta a história de uma personagem feminina. Então, assim, a autora é uma mulher, o narrador é um homem, falando sobre uma personagem também feminina, certo!? Agora, pode havê um narrador...na autobiografia, por exemplo, o narrador se aproxima bastante da pessoa real. Ao exemplo disso, da autobiografia, é esse, a pessoa contá a própria vida, então ela se aproxima o máximo possível do narrador. Mesmo assim, no livro, // é que tá o narrador, a pessoa tá na realidade, é por isso que uma pessoa pode inventá coisas na sua autobiografia, certo!? “Eu fui o fundador da cidade de Uberlândia”, certo!?, né, cê fala assim: - “Nossa! Será mesmo que foi?”, né, a pessoa está...é o narrador que tá lá dentro, é o personagem que tá falando, tá ok!?

A5: [Reporta-se ao colega do lado para se referir a outro assunto.] Olha que legal!

P: Autor, pessoa de carne e osso. Narrador, no papel. A mesma coisa vai para a poesia; o eu lírico da poesia é o personagem no papel, o autor é a pessoa real. São coisas diferentes. Quando fala “o poeta” ou “a poeta”, ou “a poetiza”, né, // é o autor que nos estamos falando; quando a gente fala do eu do poema, é lá no texto, esse eu está lá dentro do texto //

P: [Reporta-se a A5.] Daqui a pouco a gente vê.

P: [Volta-se para a turma como um todo.] Óhh.. o seguinte. Tudo bem? **Entonces**<sup>47</sup>, tem poucas intervenções do narrador no texto, mais especificamente duas. Então, só duas. Ele faz uma intervenção no começo prá indicá o quê que tá acontecendo,

<sup>44</sup> O professor aponta para o trecho que está dentro as aspas simples.

<sup>45</sup> O professor simula como se estivesse cumprimentando alguém.

<sup>46</sup> O professor reporta-se a A5 diretamente, reclamando a atenção do aluno para a explicação. Para preservar a identidade do aluno, vamos utilizar outro nome.

<sup>47</sup> Este trecho, em negrito, é dito em certo tom de descontração.

logo na sequência ele coloca, né, // “Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.<sup>48</sup>” Aí, ele pára de intervir, // aí é o diálogo mesmo que vai se desenvolvê. Tudo bem?

[O professor espera alguns segundos e nenhum aluno se manifesta.]

P: Então, tá. //

[O professor inicia a correção dos exercícios da seção “Compreensão e Interpretação”, da Unidade I Valores, do livro didático adotado pela escola.]

P: [Enunciado da primeira questão dos exercícios e alternativa “a”.] “O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia. Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?

A10: Numa cerimônia de casamento?

P: Éh!, numa igreja durante um casamento.

A1: [Em tom de sarcasmo, dado o fato de o professor confirmar a resposta de A10, mas depois re-diz a resposta em outros termos mais específicos.] Ihúúú....

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: “b”<sup>49</sup>, “Em quanto tempo ela se passa?” Gente, é um rápido diálogo, enquanto a...é um rápido diálogo, enquanto a noiva se dirige ao altar, certo!?. Então, é alguns poucos minutos //, tá!?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A11: Não, eu pus “durante a cerimônia”.

P: Pode sê // “durante a cerimônia”, mas é interessante colocá “durante alguns minutos”. A cerimônia, às vezes, dura uma hora, né. A história mesmo, ela é super rápida // é um papo que os pais tão tendo aí de outras filhas, tão tendo sobre a moça que está indo pró altá, então é...dura aquele tempo que ela dura com que antes da porta da igreja até o altá, certo!? // Aí toca a marcha nupcial, dá mais ou menos uns cinco minutos, aí, talvez um pouco menos, tá certo!?.

A3: E se eu falá qui foi qui..qui passa.. qui ocorreu foi no cartório?

P: Aí no cartório já é outra coisa...

A3: [Referindo-se à colega em tom de brincadeira.] Porque a Jéssica não foi, entendeu!?

P: Éh! Mas olha só, a sua observação é interessante. Não é no cartório... Por que que não é no cartório essa história? Por que que essa história...o casamento não é no cartório e é na igreja?

A5: Num sei.

A3: Porque ele fala do...

P: Como assim “Por que professor? ”, né. “O autor resolveu pôr numa igreja”, mas não é só isso.

A5: Porque é tradição.

P: Porque é tradição. O quê que os três pais estão comentando? Que eles queriam que as filhas deles casassem de modo tradicional. De modo tradicional é na igreja, tá!? // Casá só no cartório já não é de modo tão tradicional assim, já

A3: Já é uma forma...

P: Já é uma forma mais moderninha, certo!?, tá!? // O pessoal que casa na igreja também casa no cartório. Mas o casamento tradicional, como eles tão falando, é numa igreja, é numa igreja que tá aqui, certo!? Então, tá.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

<sup>48</sup> O professor lê o segundo trecho que diz respeito à voz do narrador do texto *Pais*, de Luis Fernando Verissimo.

<sup>49</sup> O professor faz referência à alternativa “b” da questão 1.

P: [Enunciado da alternativa “c”, da questão 1 dos exercícios.] “As personagens...”, // ôh! pessoal, não tá dando certo não, como é que faz?, atenção aí, // tá!?

A1: [Conversa com a colega do lado.] ///

P: letras “c”. “As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?”

A1: São tratadas de modo ligeiro.

P: São tratadas de modo completamente ligeiro // e nem teria como num espaço...num espacinho desse aqui, né, de pouco mais de vinte linhas, é difícil você aprofundá a caracterização da personagem, // tá!?. Então, // é de modo ligeiro sim.

A3: Olha que pergunta interessante: Qual a idade da ///

P: “Como você caracterizari...caracterizaria essas personagens?”

A11: Pais que sonham com que a filha case na igreja.

P: De modo tradicional, // né, assim, pode dá bastante ênfase a isso. Porque esse é que o problema. Eles não aparentam sê pessoas, assim, conservadoras, e tal, mas eles gostam dessa tradição, né, eles gostariam que as filhas casassem, né.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Só queria acrescentá que esses pais são provavelmente o quê nós chamamos de burgueses. Eles têm uma condição financeira razoável, um deles fala aqui, ôh!: **Eu sou até**<sup>50</sup> “capaz de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma” **roupa** “e desfilar sozinho pelo corredor. [...]”. Quer dizê, // né, // a pessoa, ela...ela tem grana, né, prá podê alugá uma igreja, contratá música e tal, certo!?, // então!?. O outro aqui fala, ôh!, “[...] Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo”, certo!?, né, e arruma até o noivo pra filha, **acho que a filha não vai querê muito**<sup>51</sup>, // provavelmente, “olha minha filha...”

A11: É porque ela não ia querê o nome, uma coisa que eu não iria querê ///

A3: [Dirigindo-se a colega ao lado.] Ah! Nãoo Cecília<sup>52</sup>.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Pessoal, vamô lê!?

P: [Direcionando-se a duas alunas que estavam conversando muito durante a aula; uma estava sentada bem próxima da outra.] Não, pera aí. Se não... cês duas vieram pra esse canto aqui prá ficá batendo papo o tempo inteiro, tá, ok!? A continuar, a gente vai voltá, beleza!? Tudo bem? Bom! É isso aí.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: [Direcionando-se à turma como um todo.] Pessoal!?, /// “Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. ” **E que gênero seria esse?**<sup>53</sup>

A11: Crônica.

P: Isso aqui é uma CRÔNICA, // tá.

A11: Tio, eu acertei<sup>54</sup>.

P: É... é... é, aí, assim!, tá. Ela está entre uma crônica e um conto, essa história, aí, certo!?, tá!?

<sup>50</sup> Na versão lida pelo professor, ocorrem três alterações em relação ao texto fonte. A primeira diz respeito ao fato de o sujeito “eu” ser expresso antes de “Sou...”; no trecho fonte, o sujeito estava elíptico. A segunda concerne à inversão do lugar do operador “até”; na versão lida, o operador aparece antes de “capaz” e, no trecho fonte, ocorre depois de “capaz”. A terceira se refere ao fato de o lexema “fatiota” ter sido permutado pelo lexema “roupa”; no caso, trata-se de uma relação sinonímica entre esses lexemas, tendo em vista a indicação do mini glossário que o livro didático traz no final do texto.

<sup>51</sup> Este trecho, em negrito, é dito em certo tom de descontração.

<sup>52</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro nome nesta transcrição da aula.

<sup>53</sup> Na versão do exercício, este trecho aparece do seguinte modo: “Que gênero é esse?”

<sup>54</sup> Este trecho, em negrito, é dito em certo tom de empolgação.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A11: [Dirigindo-se ao colega ao lado.] Eu pensei que era crônica //// peguei e falei assim ////

A11: [Dirigindo-se ao professor.] Éh...Professor, horóscopo é uma crônica...um gênero, num é?

P: Olha, o horóscopo é um gênero, // tá. É um gênero // profético, quê dizê, ele fala muito // do que você deverá fazê

A11: Éh! É só falando coisas assim que, // por exemplo, eu posso falá aquilo e a pessoa vai e lê de manhã o horóscopo, no final do dia, aí, ela pode vê o quê dá certo, qualquer coisa assim.

P: Óh! // Eu acho o seguinte, você percebeu bem uma coisa, o horóscopo perfeito não teria duplo sentido. Ele falaria assim prá você: “Hoje, você vai tê...

A3: morrê.

P: ... esses problemas aqui, pá..pá..pá..pá.” certo!?

P: Agora

A11: Éhh!

P: Éh! // Agora, // aquela história, o horóscopo é feito, como um texto, pra sê INTERPRETADO. // A pessoa, ela vai lê, e ela que vai imaginá o quê que aquilo representa, de acordo com o destino dela.

A11: É maió x, xarope.

P: Ele é meio vago, meio misterioso, tá!? O colega aqui do Luis Fernando Verissimo, o Jorge Fernandes, ele disse que começô a vida dele escrevendo horóscopo prô Jornal do Brasil, não era astrólogo.

A1: astrólogo?

A11: mas não é uma coisa que tem que sabê astrologia?

P: Éh! Na verdade, qualquer pessoa pode sentá e escrevê horóscopo prô jornal, mesmo sem sabe nada de astrologia. Muitas vezes é isso que acontece, // tá!?

A3: Como é que a pessoa descobre o assunto do...do dia?

A11: Pois é.

P: Às vezes inventa, // tá, às vezes inventa.

A1: **Às vezes não.**<sup>55</sup>

A11: É uma porção de ...

P: São conselhos que ele tá dando pra quem lê.

A11: No mesmo dia que você lê uma coisa, você pode perguntá “vai sê que dia?” ////

P: É a falta de percebê ...

A11: Éhh!

P: ..., da pessoa, a realidade, né. Então é isso mesmo, quando fala, fica //// escolhe outros signos, escolhe, ao acaso, outro signo, que não seja o seu, e vê se dá certo. // Provavelmente, ele vai acabá encaixando no seu dia, o outro signo também, certo!?. // Gente, então, vocês percebam. Tem outra também, só existem 12 signos do zodiaco. Então, se a pessoa fosse escrevê um texto pra todo mundo que é de escorpião, por exemplo, essas pessoas estariam levando uma vida igual, né, e isso é uma loucura. Claro que elas não estavam levando, certo!?. Cada pessoa está fazendo uma coisa diferente. Então, realmente não tem como você achá o conselho e acertá o conselho pra todo mundo do mesmo signo desse jeito. Então, tem algo de literário no horóscopo, tá, é um gênero, é um gênero meio literário, certo!?. Então, veja bem! É uma crônica, porque trata de um tema que é cotidiano, que é do dia a dia.

<sup>55</sup> Este trecho, em negrito, é dito de modo bem categórico.

A3: Professô, Marcelo<sup>56</sup> tá falando aqui que vai pedi a mão dela em casamento, aqui.

A1: Êhh....

P: Pera aí!

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A3: Ela qué que // que a calda dela seja longa.

P: [Dirigindo-se à turma.] Ei!? /// PessoAL, vamo lá!? nono “B” volta, atenção!, não acabô a correção não, tá!?, vamô lá. “De acordo com o narrador, ...”,

A3: É! Vamô mesmo, né!?

P: Nono “B”, tô esperando,

P: [Dirigindo-se a A2.] Lucas<sup>57</sup>!?

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: [Dirigindo-se a A11.] Samara!?

P: Oi!?

A2: [Direcionando-se ao professor.] Professô?

P: [Direcionando-se a A2.] Tô esperando.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Pessoal, como é que faz? Questão 3.

A11: Eu pus assim, óhh...

P: [Dirigindo-se a A10, que estava o tempo todo conversando durante a aula.] Ocês não tão parando. Não vai tê jeito, cês vão tê de voltá pra fila de vocês.

A11: Não!? //// mas não sô só eu que tô converando?

P: Eu compreendo perfeitamente. Aos poucos, a gente volta todo mundo pra fila, se for o caso, tá ok.

A3: Que povo nervoso, Samara.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: [Dirigindo-se a alguns alunos em específico.] Pessoal, acontece o seguinte, vocês se aglomerarem num pedaço só serve prá atrapalha a concentração de... é o seguinte. Cês não sabem disso, cês não percebem isso, mas ocês estão prejudicando a si mesmos, certo!? Então!?

P: [Dirigindo-se a A5, advertindo-o sobre a conversa durante a aula.] Breno!? Cê também está fora da fila, né.

A5: Tá bom!

A3: [Dirigindo-se a A5.] **Vai pra fila rapaz**<sup>58</sup>.

A5: Tá bom! Vai tê de trocá, // o senhô qué que troca de lugá?

P: Acho que vai tê de trocá de lugá, não vai tê jeito não, tem de entrá lá na fileira, certo!?, no seu lugá.

[O aluno retorna sua carteira para a fileira.] ////

P: [Direcionando-se ao A5.] Ok, tá bom, // tá melhorando.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: [Direcionando-se à turma como um todo.] Pessoal, a conversa //// eu sei que elas não vão se acostumá<sup>59</sup>, daqui a um minuto a gente volta nisso e bota o pessoal nas fileiras, tá. Questão 3!...

A11: Eu pus assim, óhh...

<sup>56</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro nome nesta transcrição da aula.

<sup>57</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, vamos utilizar outro nome nesta transcrição da aula.

<sup>58</sup> Este trecho, em negrito, é dito em certo tom de descontração.

<sup>59</sup> Ao se movimentar, o professor enconsta-se em um dos alunos e se desculpas.

P: “De acordo...”, **ah! Desculpas**<sup>60</sup>, “De acordo com o narrador, três pais se encontram ‘por casualidade’ e se lamentam **no**<sup>61</sup> procedimento de suas filhas. De que **que eles**<sup>62</sup> reclamam?”

A1: Reclamam porque não qué casá.

A3: Porque as filhas não querem se casa de acordo com a tradição.

A11: Éh!

A1: Porque as filhas // não querem casá na igreja.

[Bate o sinal da escola indicando a mudança de horário, contudo o professor, neste dia, possui os horários seguidos.]

P: Éh! Isso mesmo. // Reclamam que as filhas não querem casá // na igreja.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Eu tenho uma outra aqui, óh!?. // CASUALIDADE<sup>63</sup> // CAUSALIDADE<sup>64</sup>. Qual que é a diferença?

A10: Não sei.

A11: Eu não sei.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A1: Causalidade vem de causal...

P: Casual, // pessoal!?, // casual é uma coisa que acontece por **ACASO**<sup>65</sup>, certo!?. Então, casual é por acaso<sup>66</sup>...

A1: Que num foi planejado.

P: **Que num foi planejado**<sup>67</sup>. Os três // foram naquela igreja, foram convidado, um não sabia que o outro ia, aí se encontraram: “-E aí, tudo bão, tal?” CASUALIDADE // O quê que é CAUSALIDADE? É relação de causa e efeito. // É o contrário, gente, certo!?

A1: Éh... eu coloquei...

P: O quê é casual // não tem relação de causa e efeito //

A1: Eu coloquei<sup>68</sup> que casualidade tem algo que é espécie do acaso e casualidade tem algo quem tem consequência.

P: Então tudo bem. Vai tê uma questão assim também, já já a gente preenche lá. // Óh! “4”.

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo, o aluno A1 canta a música “Bará Bará Berê Berê”.]

P: Pessoal, vamô lá, // questão 4, “Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.”<sup>69</sup> “O que há de comum...o que há de comum entre elas?”<sup>70</sup>

A1: Que todas elas não querem casá na igreja de forma tradicional.

A3: Nenhuma delas qué casá.

P: É isso mesmo, elas não querem casá na igreja.

<sup>60</sup> Ao se movimentar, o professor encontra-se em um dos alunos e se desculpas.

<sup>61</sup> O professor refere-se a A10 e sua colega, que estavam conversando durante a aula. Ao serem advertidas, elas fazem silêncio.

<sup>62</sup> Este trecho, em negrito, aparece na versão lida pelo professor; no enunciado da questão, há só “De que reclamam?”.

<sup>63</sup> Escreve a palavra na lousa.

<sup>64</sup> Escreve a palavra na lousa.

<sup>65</sup> Alguns alunos fazem coro com o professor, quando ele pronuncia a palavra “acaso”.

<sup>66</sup> Volta-se para a lousa e, na frente da palavra “casualidade” escreve a expressão “por acaso”.

<sup>67</sup> O professor pronuncia este trecho em um certo tom de concordância.

<sup>68</sup> A1 antecipa o teor de sua resposta acerca da pergunta 4 do exercício, da seção “A Linguagem do texto”, entretanto a questão que estava sendo corrigida é a de número 3.

<sup>69</sup> Escuta-se, em um tom mais baixo, A3 dizer o seguinte, quando o professor termina de proferir o enunciado chave da questão 4: “elas são loucas.”

<sup>70</sup> Na versão lida pelo professor, ocorre uma hesitação. No livro didático, o enunciado da alternativa “a” encontra-se assim: “O que há de comum entre elas?”

A3: Por que? Eu quero, quando eu crescê.

P: Tudo bem, ué! Cada um faz aquilo que achá que é melhor, tá!? ///

A1: [Direcionando-se a A3.] Tem que perguntá pra Bruna<sup>71</sup> se ela quê, uai.

A3: [Direcionando-se a A1.] Hã..

P: Cada um casa onde achá melhor. Cês tem de vê com a pessoa com quem cês tão casando se qué casá realmente com ocês, cês têm de dá uma checada antes, tá certo!?, então tá bom. // “b” Aí, vai perguntá<sup>72</sup>, num é!?, qual que é a ideia das filhas?

A1: o que que as filhas num qué casá.

A3: o pai da noiva tem que pagá...

P: Uma se casô no campo...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo, em tom de brincadeira, sobre o suposto casamento entre A3 e A10.]

P: Uma casô no campo, com ritual diferente, a outra, ela se juntou em vez de casá...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

A3: Samara, seu pai é que vai pagá.

A10: **Tá bom!**?, viu. Vai.<sup>73</sup>

A3: Seu pai que vai pagá, eu já te falei.

A10: Prefiro morrer. Prefiro morrer. ////

A3: Eu morro...eu morro sem paga...

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: Pessoal, pera aí, agora chega. Uma...**Pessoal, vamô vê.**<sup>74</sup> Uma casô num ritual diferente no campo, a outra se juntô em vez de casá e a outra nem qué sabê de casá ainda, tá!?. Os pais vão // falando, né!?, vão comentando o quê que cada filha tá fazendo, // tá, certo!?, então, essa é o “4”.

A3: [Dirigindo-se a A1 e a A10, informando onde ele e A10 se casariam.] Vai sê na igreja.

P: [Dirigindo-se a A3.] Eita!

A10: [Dirigindo-se a A3.] **Quêê!?**<sup>75</sup>

A3: [Dirigindo-se a A1 e a A10.] E a festa?

A1: [Dirigindo-se a A3 e a A10.] A festa é a mãe.

A3: A mãe da noiva que paga ou o pai da noiva que paga?

A12: A mãe, o pai não paga nada.

A1: Paga sim, meu pai que paga.

A12: Num é o pai, é a mãe.

P: [Dirigindo-se aos alunos A1, A3, A10 e A12, que estavam conversando sobre quem paga a festa de cerimônia de casamento.] Pessoal!?, pessoal!?, // num casamento, paga quem tem dinheiro, tá.

A1: Quem tem dinheiro, ué? O pai da noiva!

A3: Éh! Eu pedi meu pai pra...

P: [Dirigindo-se aos alunos A1, A3, A10 e A12.] Eu me oponho, tá, é que nós estamos numa época moderninha. Então, não precisa sê o pai, sê exatamente desse jeito.

P: [Dirigindo-se à turma como um todo.] Questão “5”! “A filha de um dess...” Agora, tá, o questionário tá martelando a mesma coisa, né, mas tudo bem, vamô

<sup>71</sup> Bruna é colega de turma deles, que, na transcrição, é aludida como A10.

<sup>72</sup> No livro didático, o enunciado da alternativa “b” encontra-se assim: “O que há de diferente?”

<sup>73</sup> Este enunciado é dito em certo tom de voz que expressa uma negação. A3 fez uma brincadeira de que ele e A10 se casariam, e que o pai de A10 pagaria a cerimonia de casamento dos dois.

<sup>74</sup> Este enunciado é dito em um tom de voz bem alto.

<sup>75</sup> Este enunciado é dito em um tom de voz que parece expressar espanto, negação.

passá rapidinho. “A filha de um desses pais chegou a se casar, entretanto, ele não se mostra satisfeito.” “Por quê?”

T: [Alguns alunos tentam expressar sua resposta, ao mesmo tempo.]

P: Porque ele queria que ela casasse na igreja, certo!? Tá se repetindo, né // Tá se repetindo um pouco, né.

T: [Alguns alunos conversam ao mesmo tempo, enquanto o professor escreve uma sugestão de resposta na lousa. A1 volta a cantar a música “Bará Bará Berê Berê”.]

P: Oh! Vamô lá. // “b” // “O que conota a expressão ‘num ritual novo aí?’”

A3: [Direcionando-se a A1.] Vai tê de casá.

A11: Que ele não faz questão de sabê.

A1: Eu escrevi que é porque...

P: [Direcionando-se a A11.] É quase isso.

A1: Eu escrevi que é porque, **pera aí**<sup>76</sup>, que ele não quê sabê.

A11: Ele não faz questão de sabê, porque ela não casô como ele queria.

P: Agora, quando a gente fala as coisas desse jeito assim, óh!: “num ritual novo aí”

A11: Não tem certeza.

P: Éh! Ele não está dando muito valô pra isso aí, tá!?

A11: Éh!

P: PessoAL, // DENOTA<sup>77</sup>.

A5: [Endereçando-se ao professor.] **Ãhhh!**<sup>78</sup>

P: DENOTA. Essa palavra aqui significa sen..sentido literal das palavras, aquilo que elas querem dizê // em primeiro lugá. **Sentido literal**<sup>79</sup>. O quê que é CONOTA?

A3: [Endereçando-se ao professor.] Sentido horário.

P: Não! É sentido sugerido, quê dizê que a pessoal não falô realmente isso, escancaradamente, mas falô de um jeito // que a gente imaginô alguma coisa. Então, por exemplo, né: áh! “-Aahh! Quem quê chegô, aí?” “-Ah!, chegô um pessoal, aí, e...?”. “chegô um pessoal, aí,”...

A3: Chegô minha tia.

P: ... Tudo bem, eu tô falando que chegaram pessoas, deu pra entende, mas eu estou falando de um jeito, que eu estou dando a entende, que eu tô sugerindo que eu não vô muito com a cara do pessoal, aí, certo!?, o pessoal não tem importância pra mim, ô eu não gosto deles, de algum forma eu estou desvalorizando isso, num é!?, num é verdade, gente?

A1: É verdade!

P: “-Ah! E aí, quem chegô? ”, “-Aahh! Tá chegando uma turma, aí?”, certo!?, né, quê dizê, “Chegô um turma, aí?” não é minha turma, né, // quando eu falô chegô fulano, fulano, ciclano, beltrano e tal, tá, // então, então, “num ritual novo aí?” conota desinteresse, certo!?, quê dizê, é uma desvalorização // que a pessoa tá falando.

T: [Alguns alunos conversam ao mesmo tempo, enquanto o professor escreve uma sugestão de resposta na lousa.]

A11: ////

<sup>76</sup> Endereça-se à A3.

<sup>77</sup> Volta-se para a lousa e escreve a palavra: denota. “ por acaso”.

<sup>78</sup> Este enunciado é proferido com certo tom de voz que expressa surpresa/espanto.

<sup>79</sup> Volta-se para a lousa e escreve essa expressão diante da palavra “denota”. Essa expressão é dita com um tom de voz que expressa certo prolongamento melódico. Na versão escrita na lousa, o professor ainda acrescenta a palavra “primeiro” entre parênteses.

P: [Volta-se para a A11.] É possível que tenha o sentido negativo, tá, aí a pessoa explicitaria. Agora, “num ritual novo aí?”, qué dizê, a pessoa está claramente desvalorizando isso, né, isso não tem valô. No caso aí pra ele, ///

T: [Alguns alunos conversam ao mesmo tempo, enquanto o professor conversa com A11.]

P: [Volta-se para a turma como um todo.] Tá. /// Ei!? /// “Diz um dos pais...” // PessoAL, vamô lá, “Diz um dos pais ‘- A minha avisou que tinha se juntado...”

P: [Volta-se para a A3.] Lê a “6” pra mim, // fazendo favô. //

A5: [Volta-se para o professor.] Não tô com o livro.

P: [Direcionando-se à A5, com certa ironia.] Oh! Que pena, né,...

A3: [Direcionando-se à A5, em tom de brincadeira.] Vai embora.

P:...fazendo nada, falando alto, tá sem livro, fica difícil, né, lê a “6”, é a última, vai lá.

A5: [Emprestou do colega o livro.] “Diz um dos pais ‘- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.’ Levante hipóteses.” “Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?”

A1: [Direcionando-se ao professor, com um tom de voz que expressa dúvida.] Porque ela queria um compromisso novo, mas aí num casô.

P: [Direcionando-se a A1.] Não, ela acha assim...

A11: Porque os pais geralmente ficam preocupados com a vida...com a vida dos filhos.

A3: Porque ela...

P: [Direcionando-se a A1.] Aqui no caso tá perguntando sobre a filha, //

A11: Ele queria sabê da vida dela, queria sabê que ela juntô, mesmo sendo contra a vontade dele.

P: [Direcionando-se a A11.] Tá, eu acho que tem a vê bastante, certo!?, óh!, que dizê...

A3: [Direcionando-se ao professor.] Não deixa de cobrá dela.

P: [Direcionando-se a A3.] Não deixa de cobrá.

P: [Direcionando-se à turma como um todo.] Mas a pergunta, percebam, é...essa aqui é sobre a filha, o que a filha achô, né.

A12: [Direcionando-se ao professor.] Então, aí, ela achô que ele deixaria de cobrá.

P: [Direcionando-se a A12.] Compreendo, certo!?, que não **cobrar**<sup>80</sup>, tá, éé...eu acho que a gente pode tentá isso aí sim, certo!?, deixa eu vê gente.

A3: Mas por exemplo... o quê oh!

A11: Eu duvido que ele falô.

P: Não!? Falô que a filha poderia achá que contando que ela já está morando com uma pessoa mesmo sem sê casada o pai pararia de cobra dela que ela se casasse na igreja.

A11: Não! Aí teria dado no mesmo.

A3: Professô?

P: Na verdade, o pai não parô, ele continuô cobrando. Eu acho que é principalmente, óh!, // ocê tocô numa questão que eu acho que é mais importante, prá filha, **ôh! gente**<sup>81</sup>, a gente se...a gente ir morá com uma pessoa, casá com uma pessoa, mesmo que não seja na igreja, é um passo importante na vida da gente, ocês num acham?

<sup>80</sup> O professor produz uma ênfase ao pronunciar o “-ria”.

<sup>81</sup> Em um tom de voz bem alto.

A3: Éh! Mas uai...

A11: Pro pai também, porque...é,...

P: Agora, eu acredito assim, a filha, a filha, ela tem dúvida...

A11: Acontece que...sei lá.

P: ... a filha tem dúvida, ela qué, aquilo que cê tinha falado mesmo, a filha tem dúvida, ela qué que o pai saiba o que tá acontecendo na vida dela, ainda mais sendo um coisa importante, como // ir morá com outra pessoa, ir conviver com outra pessoa. Eu acho que esse é o motivo principal, né, qué dizê, é por isso que ela falô, ela falô porque ela qué que o pai saiba o quê tá acontecendo na vida dela, é o pai dela, // tá certo!? Mas como o pai tem o valô tradicional, ele não acho bom, ele num gostô.

A3: Por exemplo, se tivesse uma filha que chamava Bruna. Aí, a Bruna casô com //

A5 e P, em concomitância: João.

A3: João, não // casô com Bruno<sup>82</sup>,

P: João é o que namorava sua ex, né.

A3: Éh! aí, ela ia e casava com o colega dela, ele ia achá ruim?

P: Não, não ia achá ruim, certo!? A questão não é essa. A questão aqui é do ponto de vista da filha, certo!?, // tá. Eu acho que o pai ficaria chateado mesmo, o pai ficaria um pouco chateado se um dia a filha fizesse uma coisa importante assim e nem contasse, né, nem desse uma ligadinha, falando assim: “oh! Pai, casei, tô morando com uma pessoa aqui.”

A3: [Direcionando-se ao professor.] Se eu tivesse uma minha filha, e ela me ligasse falando “-Casei.”, eu ia fala pode fica pra fora.

P: [Direcionando-se a A3.] **Éh! Pode preguntá se tá tudo direitinho, “-Como assim casô com outro?”**<sup>83</sup>, né, e tal, mas de qualquer maneira ela tá te contando, diferente seria ela casá e ficá escondida lá // sem revelá nada, // tá!?

A11: [Direcionando-se ao professor.] Vamô lê a “b”?

P: [Direcionando-se a A11.] Então, óh! Pera aí só um minutinho.

P: [Direcionando-se à lousa.] Por que a filha gostô de sabê da novidade? // Opa!<sup>84</sup> //

T: [Alguns alunos conversam ao mesmo tempo, enquanto o professor escreve uma sugestão de resposta na lousa.]

P: [Direcionando-se à turma com um todo.] Tá!? E “b”? “Por que o pai não gostou”? Olha a pergunta repetida, né!?

A1: **Tá bom!**<sup>85</sup>

P: Porque ele queria que a filha casasse na igreja, certo!? // Já foram três respostas quase iguais, né.

T: [Alguns alunos começam a conversar.]

P: **Esse personagem aqui, ele tá brincando com a gente.**<sup>86</sup>

A11: [Direcionando-se ao professor.] Posso falá alguma coisa?

P: Porque ele queria que a filha casasse na igreja.

A11: [Direcionando-se ao professor.] Posso falá mais algumas coisas?

P: [Direcionando-se a A11.] Oi!?, pode falá.

<sup>82</sup> Ao fazer essa retificação, qual seja: do nome “João” para o nome “Bruno”, A3 passa a associar a personagem masculina da história a seu próprio nome; de modo semelhante, ele associou a personagem feminina da história ao nome de A10.

<sup>83</sup> Este trecho, em negrito, é dito em um tom de voz que expressa descontração.

<sup>84</sup> Volta-se para a lousa e escreve uma sugestão de resposta, qual seja: “Porque é um passo importante em sua vida, e ela quis contar ao pai.”

<sup>85</sup> Este trecho, em negrito, é dito em um tom de voz que expressa certo tédio.

<sup>86</sup> Este trecho, em negrito, é dito em um tom de voz que expressa descontração.

A11: Qual o motivo da realidade do ////. É porque se ele ////

P: No caso aqui, isso aparece, mas a gente vai vê outro texto que isso aparece aí, tá!?

A3: Geralmente, todo livro pergunta assim: “Por que a tira é engraçada?”

P: Pode deixá que eu vô fazê umas perguntas mais complicadas pros cês, tá.

T: [Alguns alunos começam a conversar.]

P: “7” // “Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?”<sup>87</sup>

A3: A festa.

P: Éh! a cerimônia, né. Vamô falá da cerimônia. Ele fala aí que nem... Bom, gente, o quê seria mais importante prós pais no caso? A filha casá com quem gosta, que vai..., né, ajuda ela a construir a vida dela, etc e tal, num é verdade. Mas não só...

A3: Mas tem pai que olha se o noivo tem dinheiro.

P: Se o noivo tem dinheiro,

---

<sup>87</sup> O professor não lê o enunciado chave da questão “7”, ele lê a alternativa “a” diretamente.

### Anexo 3

Aula do dia 16 de março de 2012

4º horário, turma de nono ano de uma escola pública de educação básica

Objetivo da aula:

-Realizar o trabalho de revisão das classes de palavras segundo a perspectiva normativa.

A1: não, desliga não, tá muito calor.

P: daqui a pouco eu ligo de novo, tá? Então, vamu lá.

P: pessoal, vamos lá. Hoje nós vamos trabalhar com a questão da elipse, para encerrar aí a semana e tal, /// na revisão. Segunda, eu vou trazer para vocês uns poemas assim, que a gente vai fazer uma atividade um pouco diferente, tá?. Essa semana nós estamos começando, além da unidade do livro, nós estamos começando a revisão de gramática que a gente vai fazer. Tá ok?///

P e A: ///

P: pessoal, tá?, vamu lá! Vamu pega aquele texto, com aqueles exercícios de gramática, tá?

A2: e põe na boca

P: E põe na boca, ó?

A3: agora eu posso beber água? Eu tô com sede, professor. Vai ser rápido, ///enquanto o senhor tá falando.

P: o horário do intervalo é dedicado /// ir no banheiro, toma água, certo?, ///vocês acabaram de chegar do intervalo

A3: Manda ele pegar água

P: não. Agora não, tá?

P: pessoal, vamos lá.// Vamos ver esses exercícios aí super agraváveis, num é? Revisão de morfologia

A: ///

A4: professor, vai usar o livro?

P: o livro? Agora? Não, agora eu acho que não, tá.

P: pessoal, é esse aqui que eu quero ver o presente de grego, né? Começa aqui e esse exercício a gente num tinha feito ainda não num é verdade? Não? Você não fez a tarefa? Cadê o caderno?.

A5: não,

A6, eu nunca estudei isso aí não.

A: ///

P: nos vamos fazer o seguinte tá?: agora

A6, professor, deixa eu te falar uma coisa sinceramente, semana passada eu não aprendi nada.

A7: nem eu professor.

P: nós vamos revisar um montão de coisas agora tá?

A: ///

P: A revisão disso aqui, pessoal, pessoal, a revisão desse assunto aqui // a revisão disso aqui, ela é, na verdade, ela é um pouco anterior ao oitavo ano, certo?, só um pedacinho do oitavo ano, tá? é revisão de palavras, como nós estávamos, lembra que a gente tava comentando aqui que os signos da linguagem verbal são as palavras, né? Nós vamos dedicar algumas aulas as palavras, e aí, no duplo sentido, na literatura e

também cá gramática, agora nós estamos fazendo uma revisão gramatical, tá?, então óh, revisão sobre características das palavras, a revisão gramatical mesmo vai começar na semana que vem, a gente tratando sobre análise do período simples: sujeito, predicado, objeto, predicativo, essas coisas assim, tá ok? Mas é também uma revisão do oitavo ano, a gente vai fazê ela provavelmente até abril, se bobiá, pra gente podê entrar no início da próxima matéria que é, vai sê orações coordenadas: frases com mais de uma oração, períodos compostos. Nós vamos começá pelas coordenadas que são as mais facinhas, tá? E depois a gente vai, né, piorando, certo?.

A2: E pra quê que a gente vai usá isso no nosso futuro?

P: Tá bom, sua pergunta é muito boa. A nossa finalidade principal aqui não é aprender a gramática, nomenclatura gramatical. A gramática, ela vai servir pra gente, e eu vou tentar sempre fazer esse *link* com vocês, ela vai servir para gente pra orientar a quantidade de leitura e principalmente a quantidade de escrita do texto ////. Sujeito e predicado é a estrutura básica de uma oração. Ele tem, o sujeito e o predicado, ele tem um fundamento lógico, não é apenas uma questão gramatical, ele tem que ter a concordância do sujeito com o predicado, tudo isso. Essa concordância existe porque tem um fundo lógico nisso aí. Uma oração que tem definido o sujeito e o predicado, ela corresponde ao ato mais elementar do conhecimento que a gente pode ter sobre o mundo, por quê? Sujeito é o tema da oração, é aquilo de que a oração fala, e o predicado é o comentário que se faz a respeito desse tema. Bom, até aí tudo bem, isso é meio óbvio, né? Mas olha só: quando a gente vai afirmar qualquer coisa a respeito da realidade, a gente precisa primeiro de selecionar algum objeto, alguma coisa pra gente falá e depois tem que ter alguma coisa sobre isso, né? A estrutura da oração corresponde, de uma forma mais ou menos geral assim, a essa realidade, o sujeito é um elemento da realidade que você vai escolher, pra pode dizer alguma coisa sobre ele, sobre o predicado. Aí a gente tem outras funções, objeto e tal, mas não necessariamente. Mas, por exemplo, muitas vezes, a redação que a pessoa escreve, digamos que um parágrafo da sua redação ficou confuso. É muito comum que quando a gente busca num texto confuso os verbos, a gente não consiga achar, por exemplo, os sujeitos de todos. Um dos motivos do texto ter ficado confuso é porque a pessoa jogô um sujeito lá e não aparece o predicado daquele sujeito, ao contrário, aparece um predicado lá e você não consegue achá o sujeito, certo? Vamu checar o sujeito desse verbo aqui. Por quê? Porque a pessoa não se exprimiu bem, escolheu uma frase qui num era legal de construir. Então, a gente sabê que existe um sujeito, predicado que tenha concordância, que tenha essa relação lógica, certo? É importante pra gente tê um conhecimento que ajude a gente a dizê mais claramente aquilo que a gente qué dizê, principalmente num texto escrito ou então na hora de apresentá alguma coisa, algum trabalho, tá? Então nossa preocupação maior mesmo é o texto, num é a gramática em si. Tanto que eu vou passá uma nomenclatura pra vocês aí da gramática, que faz parte do conteúdo. Eu não vou estar super preocupado com a nomenclatura, que você me diga assim: ah, essa é uma oração subordinada substantiva objetiva indireta, certo? Tá? tudo bem. A nossa preocupação maior num vai sê essa.

P: [O professor se direciona ao aluno A3.] Daqui a pouco eu deixo você sair, tá?

A3: ////

P: Então, veja bem. Éééé, quando a gente usa essas formas a gente precisa tê uma informação base sobre isso, tô falando sobre nomenclatura, né?. A nomenclatura não é a principal preocupação, a principal preocupação é que vocês consigam percebê a lógica do negócio. Inclusive nesse exercício que a gente vai fazê, um monte de exercício assim, só pra lembrá de cabeça por cabeça, mas a maior parte dele não pode ser assim: diga qual que é a classificação dessa oração na gramática?

A8: Professor, a gente num vai fazê exercício de análise sintática não?

P: Vamos, e vai tê muito mais legal, certo?

A8: Legal

P: Então tá bom.

A8: Tipo assim, ééé ////

[risos dos alunos]

P: Tudo bem, amanhã a gente fala tá bom?

P: Então, gramática, a gente tem que entender a gramática como um instrumental que a gente tem pra ajudá a gente a lê e a escrevê no texto. A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo? Mas assim, a gente tem, por que que a gente precisa ter um conhecimento dessas coisas? Mesmo que seja geral? Porque ela nos ajuda a entender como a gente precisa escrever melhor, de forma mais clara. Na revisão que tem hoje a gente vai ver a ordem indireta. Em português, as frases vêm em ordem direta, ou seja, o sujeito vem antes, depois vem o verbo e depois vem o objeto, isso é o mais normal quando tem o objeto, isso é o mais normal. A ordem direta, ela não é obrigatória, tipo não pode falha.

A9: Pode mudá, o sujeito pode vim lá no final.

P: Pode mudar, pode por o sujeito, falando o sujeito invertido que a gente fala, num tem problema. Mas na ordem mais natural pra gente assim que fala português é a ordem direta: sujeito, verbo, objeto.

A9: tipo assim, eu fui lá na barraca////

P: é, eu fui, e depois né? o complementação desse verbo aí. É isso mesmo. É pra gente mais natural. O inglês é mais ou menos parecido com o português também.

P: então, veja bem. Éééé, se você que transmiti uma ideia, que formula ela numa frase é melhor que você use a ordem direta. A gente vai trabalhar isso agora, a ideia central de um texto, de uma redação, por exemplo, a hora que você for formular a ideia principal da redação, é interessante que você formule essa ideia usando a ordem direta, por quê? Porque você vai transmitir a ação mais claramente pro seu leitor. Pelo menos naquele momento que é importante no texto, que é a ideia central, você tem que exprimir ela da forma mais clara possível, se você exprimir ela de uma forma confusa, o leitor não vai consigui entender muito bem o texto.

A9: é bem, é bem /// por exemplo, eu to num tribunal. Eu queria me defende. Aí em vez de falar assim, eu to saindo eu, ééé, matei ela, aí ela tava ali aí eu matei ela ////

P: Ó, existem algumas regras suplementares, por exemplo, agente da passiva, que eles podem ser, não, eles não são obrigatórios, então, eles podem ser omitidos. O pessoal usa isso aí, o agente da passiva é ótimo, é quando o verbo né, não é, o sujeito não é o agente da ação do verbo, num é ele que realizou a ação, sofreu a ação.

A9: não é o foco né?

P: É, então cê vai um político lá falano assim: o dinheiro público vem sendo roubado no nosso país a muito tempo

A9: roubado, como assim?

P: não, foi roubado,

A9: mais aí

P: foi roubado por muito tempo, certo. Não eu entendi o que você quis dizer, é mais ou menos semelhante: foi roubado por quem? o agente da passiva é quem realizou a ação, certo? Foi roubado por quem? Ele num fala né? Pois é, ele discretamente, ele pertence a classe política que tá fazendo uma crítica a corrupção. Mas ele num que se inclui nesses corruptos, é claro, ele que passa a ideia de que ele não é corrupto. Então, ele usa a estratégia de amenização. Primeiro foi roubado por muitos anos né? Foi roubado por quem? Muitas vezes é a própria política, tá? e ele faz parte da política.

Então, se o cara fala o dinheiro foi roubado pelos políticos durante muitos anos todo mundo olha pra cara dele ne? Olha aqui irmão, ne? Então né? cê vê? Imediatamente cê vai identifica o cara, né.

A9: que irmão

P: Sutilmente ele não coloca o agente da passiva, certo? Porque ai ele consegue um efeito que é qual? Fazê a gente pensa em quem que foi que robô o dinheiro público? Pra gente identifica isso pelo predicado.

P: então, a gramática fornece pra gente uma série de estratégias desse tipo que podem ajuda a gente a dizê melhor aquilo que a gente ta dizendo e até, por exemplo no discurso do político, entende melhor aquilo que ele ta falando ne?, foi roubado, roubado por quem? Então no caso do político, o rapaz é um caso político, como é que faz, né? Ele ta pedindo meu voto ne? Mas tem que ter um argumento melhor que esse, ne? Até ai, ta? então, assim, gramática é isso, é um instrumento, é um recurso que nós temos pra podê dizê as coisas o mais próximo do jeito que a gente que dizê. Daquilo que a gente realmente que dizê, falô? Nós vamos encara ela dessa forma. Vemos ver nomenclatura tamém, faz parte, vai cai ai na prova e tal. Mas o principal não é isso, o principal é vocês perceberem a lógica da coisa, e ai nos exercícios que vão ser propostos vão levar isso em consideração também. Num vai ser: qual é a predicação? Dá o nome da predicação da frase. O problema principal não vai ser esse. A gente vai fazê outras coisas. Muda, muda o verbo e ai como é que fica? Transforma, tira esse pedaço e põe outro equivalente, pra gente trabalhar na prática manual com essas estruturas da frase. As principais é importante que a gente tenha uma lista delas, como o sujeito, o predicado, o objeto direto, o objeto indireto, essas coisas. É importante que a gente tenha, porque elas têm uma função lógica muito clara

A8: e os adjuntos?

P: os adjuntos ai eles servem ja para acrescentar detalhes as ações ou ao substantivo e tal. Ai já vai ser uma função mais moderna na frase, né, vamos dizer assim, né. Logicamente, as principais funções é, em realização verbal, é o verbo que sofre a ação verbal, né. Ai tem o sujeito, verbo e objeto. E às vezes isso pode mudar, na voz passiva, o objeto vira sujeito, o sujeito vira agente da passiva, a gente vai vê isso ai, daqui um pouco, mas é mema lógica, uma pessoa vai realiza a ação, uma pessoa vai sofrer a ação, e ai isso vai se relacionar a situação, e tudo vai se relacionar com a pessoa, estamos aqui e você esta conversando, ta?, então a gente vai trabalhar nesse nível, e ai outras coisas eu vou explicando pra vocês com o tempo, aos pouquinhos, ta bom?

P: pessoal, é o seguinte: agora, são 10:05 já, 10:10. Vamos dar ai uns 10 minutos ta bão, uns 10 minutos pra vocês irem pegando esses exercícios ai, e a gente vai começar corrigi-los daqui a pouco, tá certo?, porque é revisão, então nos vamos corrigir e fazer a revisão.

P e A: ////

P: entao vamu começa agora, pelo menos até o oito aqui ó, desse primeiro texto, a gente já vai fazendo hoje, ta. já vai corrigindo hoje. O restante a gente corrige na nossa próxima aula, ta bom.

A10: o que é conjugação?

P: conjugação verbal é o conjunto das formas verbais, aquela lista de todos os verbos, então, o presente do indicativo, né. Eu, eu, eu, éééé, cantar, né? Eu canto, tu cantas, ele canta, nos cantamos vós cantais, eles cantam. Pretérito perfeito: eu cantei, tu cantastes, ele cantou, é o conjunto de todos esses tempos verbais.

A: ////

A10: o português é difícil demais.

P: não, calma. É importante cês terem uma noção dos tempos verbais ///. Gerúndio é cantando, andando, correndo.

A9: e o particípio?

P: Particípio é cantado, andado, corrido, certo? Ah, o ovo tava frito: particípio. Ah, o ovo esta fritando é gerúndio, ta?,

A8: gerúndio.

A: ///

A8: o que é nominação?

P: formas nominais é gerúndio, particípio e infinitivo. Nos exemplos que eu tava dando, gerúndio é andando, particípio é cantado e

A10: ///é pra sublinhar///?

P: é, é pra sublinhar, ta bom?

P: chovê, aqui é só o sentido ne, na primeira.

P e A: ///

P: tem que achar os verbos, /// acabam por provocar aqui, tá. Formas nominais /// no infinitivo ele é ação pura/// e ele vai indicar uma coisa que tá concluída, no caso, nosso particípio passado, em português /// o gerúndio é gritando

A11: professor, posso i no banheiro?

P: /// gritando, ele está gritando nesse momento, não indica conclusão da ação, certo? ///

A11: professor, posso i bebe agua?

P e A: ///

P: as formas nominais ///gerúndio /// isso se chama formas nominais, ne? As formas verbais/// considera que o verbo não esta/// caminhando, caminhado, cantado,

P e A: ///

P: olha só, tá contano aqui a história da a história de uma moça chamada Iliada

A11: o que e conjugação?

P: conjugação é o conjunto das formas verbais, do sistema de verbos, chovê, qual que é a pergunta?

A: ///

P: no subtítulo do texto, são dois verbos que tem no subtítulo

A11: acabo de conversar com

P: acabar e conversar

A11: ///

P: ta? São dois verbos

P e A: ///

A11: é dois ou é três verbos que tem? É dois ou é três que tem?

P: não, não, mas ai, eu entendi o que cê falô, mais ai, /// lembrança é substantivo abstrato,

A: ///

P: eu acho que essa primeira aqui já vai dá um paninho pra manga ne?

P: a não, perai gente, num é pra passar a lista da conjugação dos verbos. Desses dois aqui. É pra passar qual é a posição dessas formas aqui na conjugação. Acabam, ///

A12: ah, isso é que é conjugação.

P e A: ///

P: pessoAL, PESSOAL, vamo bora gente, assim num dá.

A: ///

P e A: ///

P: Pessoal, ó, tá, seguinte: a conjugação ai no caso é a onde que tá esse verbo que tá situado na conjugação? A gente também vai da uma lembrada da conjugação pra

aproveita, ta bom? Mas é por exemplo, acabam, qual que é o tempo dele? Ta na primeira, segunda ou terceira linha, é singular ou plural?

A 13: depende, ó, particípio vira ////

P: gerúndio vira acabando

A13: e particípio? Acabar?

P: acabando gerúndio e particípio é?

A13: acabar

P: acabado, acabado, acabado, acabado

A11: professor, particípio é acabar?

P: acabar

A11: ////o nome da ////

P: isso, ////

P e A: ////

P: vamos da uma olhadinha nos verbos ai, ta? porque o verbo na análise da frase é a palavra mais importante que tem, o verbo é o coração da frase, é ele que manda na frase, ta?

A13: o que que é modo? Do indicativo?

P: modo do indicativo, do subjuntivo, do imperativo.

A13: ////

P: indicativo indica certeza, subjuntivo indica uma dúvida ou uma possibilidade, uma coisa que num é certa.

A13: a, ta bom ////

P: e o outro chamado imperativo, ////

A11: tem nada gravano ai não ne?

P: vamos ver umas coisa muito interessante sobre imperativo

A13: ahhhhh, a cê tá brincano

P: eu to brincano não

A13: não, falei cum cê não. ////

A14: professor, porque que cê num deu a folha pra mim?

P: E o que que é imperativo e o que que é subjuntivo?

A13: que folha? Ce já tem.

A14: professor, eu num tem a folha.

A13: to na dois.

A: ////

A13: professor ////

A13: professor

P: peraí só um pouquinho

A e P: ////

P: ainda não tá na sua vez, a hora que chega na sua vez, eu vô deixa cê i, ta?

A: ////

P: alguém num tem essa folha?

A13: olha que legal, ////

A: ////

P: //// particípio do verbo amar, amado, amado, amado, amar ////

A e P: //// [alunos conversam sobre assuntos não relacionados a aula e o professor parece estar explicando o exercício para um aluno ao fundo]

P: gerúndio é acabando //// eu não estou afirmando ////, certo? Então ele vai indicar ////

A e P: ////

P: a parte gramatical, ela tem o verbo, o artigo //// eu não estou afirmando que ele ////, então ele vai indicar ////, é porque ela é o verbo, o substantivo, o subjuntivo //// A13?: professor isso aqui vale visto?

A e P: //// [alunos conversam sobre assuntos não relacionados a aula e o professor está explicando o exercício para um aluno ao fundo]

P: olha o verbo aí gente.

A e P: ////

P: acabar, acabando, acabado [dando explicações a um aluno]

P: cê tá percebendo que //// aqui tá meio precário, né.

E: é..

P e E: ////

P: //// eu do aula no sétimo ano agora e a matéria do primeiro bimestre inteiro é verbo,

E: verbo

P: ////, nossa, eu coloquei //// massacraram os alunos

E: não, mais é porque

P: com conjugação verbal

E: é

P: eu aprendi esse negócio na quinta série, que é o antigo, sei lá, sexto ano

E: isto

P: é, sexto ano, antigo sexto ano, é na base da palmada mesmo. O professor passava as conjugações

E: e a gente tinha né

P: ////

P: na prova, na prova eu sempre ajudo, qual é a segunda pessoa do plural do futuro do subjuntivo do verbo tal?

E: eu também ////lá, cê que vê na graduação fazê prova de morfologia, que cê tem que decliná bastante os casos de variação, elisão

P: pois é..//// até o pessoal que chegou na letras, na graduação

E: minha professora também fez graduação aqui, mas da minha cidade. Mas a professora de morfologia, ela, ela, ela ia mais, ela era muito afetada por alguns tipos da linguística, então ela dava a morfologia normativa com pressuposto.

P: sei, eu sei como é que é. Aí cê vê, estuda né?

E: estuda, ela pedia as variações, do rá pra ré e porque que isso ocorre. Condicionamento morfológico, quando varia, porque que tá variando né?

P: tá bom, heim?

E: é, as elisões e supressões,

P: ////

E: é, sim.

A: cala a boca.

A: ////

P: pessoal, pessoal, tem um erro aqui de impressão nesse exercício, tá? num atrapalha muito não, mas a gente tem que colocar os pingos nos is aí. Vamu lá. Tá. No começo do texto da guerra de Troia, a primeira palavra no texto, num é do subtítulo não, é do texto mesmo, certo. É assim, ó, coloquem aí, põe um colchete assim que tá faltando uma palavra aí, tá. “tudo surgiu da história.” Essa palavra tá faltando.

A: professor, tem dois verbos ////

P: Em parte lendária

P: cês me desculpem aí, foi um erro na hora da impressão da digitação, e tal. É. É porque esse texto foi puxado da internet e, às vezes a internet tá errada

A13: provocar é singular ou plural?

A13: provocar é singular

A15 provocar é sentir

A13: a, é?

A13: é, Andressa?

A14? Que?

A13: provocar é singular?

A14: é

A e P: ////

E: ////

P e A: ////

P: trabalho, trabalho de casa, a conjugação, //// ta bom?

P: pessoal, segundona, eu percebi que o pessoal ai que ta com dificuldade