

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

NEIVA MARIA TEBALDI GOMES

**UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE (INTER)SUBJETIVIDADE
PRESENTES NA ENUNCIÇÃO ESCRITA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA MATERNA**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
UFRGS como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Letras: Estudos da
Linguagem

Área de concentração: Teorias do
Texto e do Discurso.

Orientador: Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre

2003

Da (inter)subjetividade

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição¹.

Da constituição da subjetividade:

*O **Eu** (o sujeito)*

*O **Tu** (o interlocutor)*

*O **ELE** (o outro)*

¹ BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 4^a. ed., Trad. Maria da Glória Novak e Maria L. Néri. Campinas, São Paulo: 1995. p. 285.

O eu (sujeito)

A busca da palavra pessoal é, na verdade, uma busca da palavra não pessoal, da palavra maior que a própria pessoa; é um desejo de fugir das suas próprias palavras, mediante as quais não se pode dizer nada substancial².

Ao me apresentar como sujeito desta enunciação, preciso, primeiro, expressar minha gratidão

a **Deus** pelo **privilegio de ser professora** e de tê-lo sido desde sempre (e é deste lugar que falo);

depois, revelar a quem devo as convicções teóricas (*a minha palavra*):

a **M. Bakhtin** pelas reflexões filosóficas que me fizeram mergulhar no estudo da língua(gem) e encontrar nela a **essência dialógica** e **intersubjetiva** do homem,

a **E. Benveniste** pela sistematização formal do estudo da **(inter)subjetividade** que coloca o **homem (o sujeito) na língua**,

a **Eleni Martins** pela dimensão concreta que imprimiu à teoria benvenistiana, o que me fez entender o *sujeito* como uma configuração a ser produzida e a **(inter)subjetividade** pela sua **incompletude**.

² BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 390.

O tu (interlocutor)

é o professor de Língua Portuguesa com quem gostaria de compartilhar estas reflexões.

Mas há um **tu** especial sobre cujos enunciados me debrucei para descobrir um pouco do **professor-sujeito** que somos — os sujeitos dos enunciados que compõem o corpus da pesquisa. A estes, o meu agradecimento e o meu carinho.

O(s) outro(s)

Os outros [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal³.

Os outros são todos aqueles a quem devo a minha caminhada de *sujeito-professor*:

meus pais,

a irmã Tomaszynka e ao prof. Ângelo (dos primeiros anos escolares), pela gênese do *sujeito-professor* que sou, (*in memoriam*)

os professores que me indicaram o caminho para a descoberta das teorias que tentam explicar a linguagem,

os alunos que tive,

as escolas por onde andei,

a instituição em que trabalho,

os colegas de trabalho,

o orientador,

a Comissão de Qualificação

e, de modo muito especial, Pedro, Pedro César e Luís Eduardo, meu porto seguro de todos os momentos.

³ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 320.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	07
RESUMO	08
RIASSUNTO	09
INTRODUÇÃO	10
1. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE LÍNGUA EM TEORIAS DA ENUNCIACÃO	15
1.1 A Perspectiva Bakhtiniana de Língua	20
1.1.1 A metalingüística	27
1.1.2 A intersubjetividade e a alteridade na comunicação lingüística	30
1.1.3 O dialogismo	34
1.1.4 Considerações parciais	40
1.2 A Perspectiva Benvenistiana de Língua	46
1.2.1 A relação de Benveniste com Saussure	50
1.2.2 A intersubjetividade na língua	55
1.2.3 A noção de língua em Benveniste e o aparelho formal da enunciação ..	60
1.2.4 Considerações parciais	66
2. UM ESTUDO DA ENUNCIACÃO ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	71
2.1 Descrição do <i>Corpus</i> e Apresentação da Metodologia	72
2.2 Descrição dos "enunciadores"	78
3. ANÁLISE DE RELAÇÕES DE (INTER)SUBJETIIDADE PRESENTES EM ENUNCIADOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	81
3.1 Relações de (Inter)subjetividade: o Interlocutor	83
3.2 Relações de (Inter)subjetividade: a influência do <i>Ele</i>	97
3.2.1 A concepção de língua do <i>sujeito-professor</i>	99
3.2.2 A relação do <i>sujeito-professor</i> com a Instituição de Ensino	113
3.2.3 O <i>sujeito-professor</i> e o processo de escrita	119
3.3 A Produção da Imagem de <i>Sujeito-professor</i>	124
3.4 Considerações Parciais	131
4. PROCESSOS SUBJETIVANTES E PRÁTICAS ESCOLARES: REFLEXÕES DE UM SUJEITO-PROFESSOR	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
BIBLIOGRAFIA	151
ANEXOS	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temas para reflexão

Figura 2 - Visualização do *corpus*

Figura 3 - Categorias de análise

Figura 4 - Síntese: relações de (inter)subjetividade (1)

Figura 5 - Relações *sujeito* (interlocutor)/ *ele*

Figura 6 - Síntese das relações *sujeito*(interlocutor)/língua

Figura 7 – Relações *sujeito-professor* com a instituição de ensino

Figura 8 - Síntese: relações de (inter)subjetividade (2)

RESUMO

Este trabalho surge de questionamentos de um professor de língua materna: por que professores que orientam a aquisição da escrita não se sentem à vontade para escrever? Que relação estes professores mantêm com a língua? Que concepção lingüística orienta seu trabalho? E que sujeito se manifesta no texto que os professores produzem? Para tentar dar conta de tais questões, analisam-se textos (enunciados) escritos por professores que atuam no Ensino Básico, procurando verificar, em situações efetivas de interação lingüística — *eu-tu-ele* —, a configuração de subjetividade que se produz no texto do professor e as implicações dessa configuração no seu fazer. Trata-se, pois, de um estudo de enunciação escrita que se orienta pela seguinte tese: *as relações de (inter)subjetividade que o professor mantém com o outro (o tu) são determinadas não apenas por esse outro, mas principalmente por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação (o ele) e o tipo de ensino que faz é condicionado por essas relações.* Por envolver relações de (inter)subjetividade, desenvolve-se da perspectiva das teorias da enunciação, buscando em **Bakhtin** e **Benveniste** o suporte teórico. No primeiro busca os conceitos de dialogismo e (inter)subjetividade; no segundo, a intersubjetividade na língua e a sistematização do aparelho formal da enunciação. A pesquisa constata, pelos enunciados analisados, que a *concepção de língua* (uma das formas que o *ele* assume) que tem sido tomada como referência no ensino — língua conjunto de normas — entra como elemento constitutivo, determinando o modo de o professor constituir-se *sujeito* em cada evento enunciativo. E em decorrência, tece considerações sobre as implicações que esse modo de constituir-se *professor-sujeito* tem para o ensino de língua.

Palavras-chave:

Concepção de língua, enunciação escrita, relações de (inter)subjetividade, fatores subjetivantes, sujeito-professor, ensino.

RIASSUNTO

Questo studio sorge da questionamenti di un insegnante di lingua materna: perché gl'insegnanti che orientano l'acquisizione della scrittura non si sentono a loro agio di scrivere? Che relazione questi insegnanti mantengono con la lingua? Quale concezione linguistica orienta il loro lavoro? E quale soggetto si manifesta nel testo che gl'insegnanti producono? Per tentare di rispondere tali questioni, la ricerca analizza testi (enunciati) scritti da insegnanti che attuano nell'Istruzione Basica, cercando di verificare, in situazioni effettive di interazione linguistica — io -tu-lui —, la configurazione di soggettività che si produce nel testo dell'insegnante e le implicazioni di questa configurazione nel suo lavoro. Si tratta, dunque, di uno studio dell'enunciazione scritta impostato sulla seguente tesi: le relazioni di (inter)soggettività che l'insegnante mantiene con l'altro (il tu) sono determinate non solo da questo altro, ma principalmente da un terzo elemento costitutivo del processo di enunciazione (il lui) e il tipo di insegnamento che svolge è condizionato da queste relazioni. Poiché comprende relazioni di (inter)soggettività, la ricerca si sviluppa a partire dalla prospettiva delle teorie dell'enunciazione, cercando in Bakhtin e Benveniste il supporto teorico. Nel primo cerca i concetti di dialogismo e (inter)soggettività; nel secondo, l'intersoggettività nella lingua e la sistematizzazione del *L'appareil formel de l'enonciation*. La ricerca constata, dagli enunciati analizzati, che la concezione di lingua (una delle forme che il lui assume) che viene utilizzata come riferimento nell'insegnamento — lingua un complesso di norme — entra come elemento costitutivo, determinando il modo dell'insegnante costituirsi soggetto in ogni evento enunciativo. Quindi, fa alcune considerazioni sulle implicazioni che questo modo di costituirsi insegnante-soggetto ha per l'insegnamento di lingua.

Parole-chiave:

Concezione di lingua, enunciazione scritta, relazioni di (inter)soggettività, fattori soggettivanti, soggetto-insegnante, insegnamento.

INTRODUÇÃO

Na vibração de sua sonoridade, as palavras acordam os significados que guardam, de que são guardiãs. Os significados que se nos apresentam através das palavras não estão nelas mesmas, a não ser como alusão. A palavra, na sua associação com outras palavras, é um fecho de luz que nos faz ver. Que indica, que aponta para aquilo que está fora dela, e de onde ela própria retira seu vigor para ser⁴.

O estudo da língua pelo viés da atividade lingüística do falante tem sido a preocupação central de teorias lingüísticas que se desenvolveram e ganharam espaço durante os últimos quarenta anos e se tornaram conhecidas como teorias da enunciação. Esse olhar sobre a língua pela perspectiva da atividade lingüística tem favorecido abordagens de diferentes pontos de vista, entre eles o do "sujeito", entendido aqui como aquele que se constitui *na e pela* linguagem em eventos enunciativos. E é para essa direção que aponta este trabalho: um estudo das relações de (inter)subjetividade presentes na enunciação escrita de professores de língua materna.

A motivação primeira para este empreendimento nasceu do próprio fazer de sala de aula — o ensino de língua materna — e da preocupação com a atividade lingüística que aí acontece. Assim, no empenho de procurar entender melhor esse espaço de linguagem, focalizo o *sujeito-professor* que se constitui e atua nesse espaço, porém por um ângulo bem específico: tratarei da subjetividade que se constitui em textos (enunciados) resultantes de eventos enunciativos que têm o

⁴ Critelli, Dulce Mara. In: OLIVEIRA, S.L., Parlato, E. M. RABELLO, S. (orgs.) **O falar da linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996. p. 65.

professor como sujeito.

Para tanto, partirei da seguinte tese ou princípio norteador: *as relações de (inter)subjetividade) que o professor mantém com o outro (o tu) são determinadas não apenas por esse outro, mas principalmente por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação (o ele) e o tipo de ensino que faz é condicionado por essas relações.* Em outros termos, parte do pressuposto que o *ele*, ou seja, o *universo da não-pessoa* (no contexto dos enunciados que compõem o *corpus*, a concepção de língua, a tradição escolar, a auto-imagem, a instituição escolar) *determina a forma e o conteúdo semântico do texto do professor de língua materna, bem como a forma de instituir-se como sujeito (ou assujeitado⁵) em seus discursos e em seu fazer.*

Com o empenho de demonstrar essa tese, faço o estudo de enunciados produzidos por professores de língua materna em eventos enunciativos que se concretizaram pela escrita. O desenvolvimento efetiva-se pela análise das diferentes relações de (inter)subjetividade que se estabeleceram nesses processos enunciativos e se tornam identificáveis no material lingüístico.

O olhar sobre esse *corpus* atende, num primeiro momento, a dois propósitos: 1) analisar fatores que interferem constitutivamente nas cenas enunciativas cujo sujeito se constitui como tal na condição de professor de língua; 2) determinar as implicações da relação *lugar de constituição do sujeito*⁶ (professor

⁵ Este termo aparece no quadro teórico da primeira fase da Análise do Discurso. O emprego que faço aqui, e em outros momentos do trabalho, não o sujeita à significação daquele contexto, porque a sustentação teórica da pesquisa não é essa. Tomo-o emprestado apenas para designar com ele *uma categoria de sujeito mais submisso que atuante, um sujeito que no dizer de Martins (1990), explicitado no desenvolvimento desta tese, sofreu uma relativização da subjetividade.*

⁶ Embora o termo "sujeito" apareça com muita frequência no desenvolvimento desta tese, não é o estudo da subjetividade em si que está em questão, porque para isso teríamos de recorrer a diferentes campos disciplinares. O estudo da subjetividade restringir-se-á, neste estudo, a alguns enfoques que são da competência da lingüística. Assim, trataremos do sujeito que se manifesta na enunciação. Portanto do sujeito transversalmente abordado na lingüística pelas teorias da enunciação. Em *Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade*, Signorini (2001. p.333-380)

de língua) e *discurso produzido*. Num segundo momento, os dados fornecidos por esse *corpus* embasam as considerações sobre os reflexos que o modo e as condições de o professor constituir-se como sujeito têm para o ensino de língua materna. Ou seja, é uma tentativa de rever questões de ensino a partir de aspectos das teorias enunciativas.

A estrutura do trabalho reflete o seu processo de criação: o questionamento que suscitou a tese exigiu uma investigação de concepções lingüísticas que comportassem o estudo da língua por aspectos que lhe fossem externos do ponto de vista da lingüística imanentista⁷. Da síntese desses estudos resultou o primeiro capítulo, onde procuro apresentar os princípios lingüísticos sobre os quais se apóia todo o trabalho — o *dialogismo* e a *subjetividade* da língua — que remetem, respectivamente, a Bakhtin e a Benveniste. Algumas contribuições de leitores destes integram, polifonicamente, o quadro teórico no qual tem destaque, entre outros, o trabalho de Martins⁸ (1990), que, além de excelente leitora de Benveniste, também propõe para a formalização que ele apresenta da teoria — *o aparelho formal da enunciação* — uma reinterpretação com a inclusão de um terceiro elemento constitutivo na relação *eu-tu*, demonstrando na análise do diálogo a pertinência da sua proposição. Pela aplicação que faz da teoria benvenistiana, o trabalho de Martins serve de ponto de apoio principalmente para o procedimento analítico.

Em relação às abordagens teóricas, devo lembrar que não constituem por si mesmas objetos de discussão, mas o são apenas enquanto subsídios para a

faz um estudo que pode nos dar a dimensão da complexidade do tema.

⁷ Lingüística imanentista tem aqui um sentido genérico: a que se desenvolveu a partir do CLG. Genérico porque não remete necessariamente à idéia de imanência do objeto, deixando a possibilidade de outras interpretações dos postulados saussurianos. Uso do sintagma *lingüística imanentista* para designar a que toma como objeto a língua como estrutura, desconsiderando qualquer exterioridade.

compreensão do objeto de estudo, para os procedimentos de análise e para as reflexões sobre o ensino de língua materna que constituem o quarto capítulo.

O segundo capítulo apresenta o processo analítico que verifica a pertinência do princípio norteador do trabalho, descreve o *corpus*, os enunciadores e a metodologia selecionados para tal propósito.

O terceiro se constitui do estudo analítico do *corpus* que se efetua, primeiramente, pela avaliação das formas e dos mecanismos de constituição de subjetividade, que pressupõem os de intersubjetividade. Busca, com o mesmo intuito, índices da relação do sujeito com um terceiro elemento, o “*ele*” (configurado, nos eventos em estudo, pela concepção de língua, pelo *lugar social* de onde o sujeito se manifesta ou pela instituição de ensino), relação considerada, na tese, determinante do modo de instauração da subjetividade.

O percurso analítico vai revelando implicações das diferentes formas de constituição da subjetividade, determinadas pelo *lugar social* — professor de língua materna — e pela imagem (auto)projetada em função desse lugar e desse papel, no modo de o professor relacionar-se com a escrita. Com esses dados e tendo como suporte o estudo teórico apresentado no primeiro capítulo, procuro tecer considerações sobre as implicações que esse modo de ser e sentir-se *sujeito-professor*, mais ou menos assujeitado a fatores diversos, tem no fazer de sala de aula como professor de língua materna. Procuro relacionar os resultados da pesquisa com práticas e relações de dominação centenárias que marcaram a própria formação da história e da educação deste país, forjando uma cultura de submissão. Procuro apontar alternativas para um ensino menos opressivo. Essas reflexões constituirão o quarto capítulo.

⁸ MARTINS, Eleni. **Enunciação e diálogo**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

Encerro o texto tecendo outras considerações sobre a relação *concepção de língua — constituição do sujeito-professor — ensino*.

Desta maneira, este trabalho que surge de questionamentos de sala de aula, define-se no diálogo com teorias eleitas por opções teóricas baseadas em convicções que foram se consolidando ao longo do curso de doutorado e se efetiva com a análise de textos de professores, retorna sobre o fazer de sala de aula como uma tentativa de repensar o ensino de língua materna a partir de conceitos de teorias da enunciação. A pesquisa busca, em última instância, descobrir formas de permitir, através do ensino de língua, a construção de *sujeitos cada vez mais sujeitos* pela conscientização e libertação gradativa dos processos subjetivantes, condição indispensável para a autonomia discursiva.

1. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE LÍNGUA EM TEORIAS DA ENUNCIÇÃO

[...] todo homem inventa a sua língua e a inventa durante toda a sua vida. E todos os homens inventam a sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção⁹.

Buscar um conceito de língua em teorias da enunciação para servir de referencial teórico a um estudo implica, primeiro, uma seleção dentre elas, uma vez que a abrangência de abordagem do fenômeno enunciativo já permite o uso plural do sintagma (teorias da enunciação); segundo, implica fazer recortes de princípios que sustentam esse conceito, como o dialogismo e a (inter)subjetividade, que estão a serviço de um determinado projeto teórico e submetê-los a outro. E isso pode nos fazer incorrer na simplificação do conceito a ser perseguido ou na banalização da própria teoria de que se origina.

Ciente desse risco, tentarei evitar distorções na apresentação do conceito em questão — língua — e dos princípios que o suportam em ambas as teorias, procurando definir e contextualizar termos e teorias. Com esse propósito, iniciarei situando o campo de estudo encoberto pelo sintagma *teorias da enunciação* e seu(s) objeto(s).

Os estudos lingüísticos pós-saussurianos que nas últimas décadas se tornaram conhecidos como *teorias da enunciação*, compondo a chamada *lingüística da enunciação*, têm recebido, por suas diferenciadas abordagens dos fenômenos lingüísticos, diferentes sistematizações: Bakhtin o fez pela proposição

⁹ Benveniste (1989, p. 18), em resposta a uma questão que retomava uma observação feita por ele sobre Chomsky.

da tese do dialogismo lingüístico e pelas formas da voz de outrem (assunto de que tratarei em 1.1.3); Jakobson, pela descrição das funções da linguagem e pela análise dos *shifters*¹⁰; Ducrot, pelo estudo da polifonia, propondo a tese da argumentação inscrita na língua; Benveniste, pela proposição da subjetividade na língua, analisando os indicadores de subjetividade e sistematizando *o aparelho formal da enunciação* (tema em 1.2.3); Authier-Revuz, pelo estudo das *não-coincidências* do dizer; Orecchioni, pelo das formas da subjetividade na linguagem. Todos esse estudos¹¹, e outros que podem ser assim rotulados, apesar da diversidade de perspectiva por que são abordados, parecem ter como ponto de partida um olhar sobre a linguagem enquanto atividade.

O pressuposto da existência de traços comuns entre esses estudos, evidenciado pela própria denominação *lingüística da enunciação*, todavia, não assegura às teorias enunciativas muita clareza quanto ao objeto de estudo. Lahud¹² confirma essa imprecisão, dizendo que a enunciação é vista nessa lingüística *ora como o surgimento do sujeito no enunciado, ora como a relação que o locutor mantém pelo texto com o interlocutor, ou ainda como a atitude do sujeito falante em relação ao seu enunciado*.

Na tentativa de caracterizar esse objeto, ao descrever a *lingüística da enunciação* proposta por Todorov¹³, Lahud nos fornece uma descrição que parece situar esses estudos no conjunto dos estudos da ciência lingüística:

¹⁰ Os shifters compõem uma classe de palavras cujo sentido varia de acordo com a situação; não têm referência própria na língua e só recebem referentes na enunciação.

¹¹ Para uma introdução a esses estudos e sua cronologia, ver FLORES (2001): *Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução*. Veja-se ainda POSSENTI (1988. p. 48), LAHUD (1979. p. 97 et seq.) e, mais especificamente para a teoria da enunciação benvenistiana, NORMAND (1996), entre outros.

¹² LAHUD, M. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979. p. 97-98.

¹³ Para TODOROV (1970. p. 3) “O objeto da lingüística não é a linguagem e nem poderia ser: o objeto da ciência não se acha “na natureza”, ele é o produto de uma elaboração teórica”.

*[...] a lingüística da enunciação visa não somente um fenômeno que não pertence à "fala", mas justamente um fenômeno cuja existência compromete a própria distinção língua-fala em algumas de suas postulações. Nem da ordem da língua, nem da ordem da fala tais como as concebe Saussure, mas da própria linguagem enquanto atividade regrada (portanto coletiva) lingüisticamente: eis o que é revelado sobre a natureza dessa lingüística [...]*¹⁴.

Em outras palavras, a questão é a seguinte: pode a ação ser incluída nesse objeto produzido por uma elaboração teórica? É Todovov¹⁵ quem responde: *o exercício da fala não é uma atividade plenamente individual e caótica, portanto impossível de ser conhecida; existe uma parte irreduzível da enunciação [...] como repetição, jogo, convenção.*

Em relação à questão do objeto dessa lingüística, Flores¹⁶ diz que os fenômenos estudados por diferentes autores parecem não encontrar espaço na interpretação pós-saussuriana do conceito de língua (interpretação imanentista), embora o ponto de partida de todos eles, mesmo que implicitamente, seja a dicotomia língua-fala. Ele diz não ver o objeto da lingüística da enunciação nem na negação, nem na afirmação absolutas da dicotomia. Vê-o antes na falta de crença na distinção entre os dois campos. *Os fenômenos estudados nas teorias da enunciação pertencem à língua, mas não se encerram nela; pertencem à fala à medida que só nela e por ela têm existência, e questionam a existência de ambos já que emanam dos dois.* (A teoria de Benveniste seria a primeira a questionar a dicotomia saussuriana sob essa perspectiva.) E para Flores¹⁷, ainda, *o objeto da lingüística da enunciação é todo o mecanismo lingüístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se auto-referencia no uso.* Assim, todo e qualquer

¹⁴ LAHUD, 1979. p. 97-98.

¹⁵ TODOROV, 1970. p. 3.

¹⁶ FLORES, Valdir do Nascimento. **Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução.** In: Letras de Hoje. PUCRS, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. n. 126, p. 7-67, dezembro, 2001. p. 56.

fenômeno lingüístico carrega em si a potencialidade de um estudo em termos de enunciação, já que sua existência depende do sujeito que o enuncia.

Nesse sentido não existe um fenômeno lingüístico a priori a ser estudado, mas qualquer fenômeno que já tenha sido estudado por outras lingüísticas pode receber o "olhar" da lingüística da enunciação basta que, para isso, seja contemplado com referência às representações do sujeito que enuncia, à língua e a uma dada situação¹⁸.

Ainda que se reconheça a diversidade de abordagens, podemos dizer que todos os estudos lingüísticos que se tornaram conhecidos como teorias da enunciação constituem olhares que contemplam o fenômeno lingüístico também por sua concretude e voltam-se para domínios em que é impossível dissociar da língua a atividade do falante.

Com a intenção de buscar, primeiramente, suporte teórico¹⁹ para aguçar esse olhar sobre a enunciação escrita, neste primeiro capítulo, faço uma leitura transversal de obras de Bakhtin e Benveniste e de alguns de seus leitores, buscando, mais especificamente, a concepção de língua que as perpassa e princípios que sustentam a concepção lingüística de cada um dos dois teóricos, como a *(inter)subjetividade* (tema recorrente em ambos) e o *dialogismo* (princípio bakhtiniano). Com o estudo da intersubjetividade visio à compreensão da natureza do próprio sujeito²⁰ e com o estudo do dialogismo à da natureza da língua que constitui esse sujeito.

A opção Bakhtin e Benveniste deve-se, antes de tudo, a convergências que vejo entre ambos na abordagem da *(inter)subjetividade* que se institui *na e pela*

¹⁷ Op.cit. p. 57.

¹⁸ Op. Cit. 2001. p. 58.

¹⁹ Os temas abordados teoricamente nesse primeiro capítulo terão dupla função: suporte teórico para a análise e também para as reflexões e proposições que constituem o último capítulo.

²⁰ Entendido aqui como aquele que se institui como tal por um ato de enunciação, ou seja, aquele que se enuncia como *eu* diante de um *tu* pelo uso da língua. Portanto, a representação do sujeito que enuncia e não o estudo do próprio sujeito, objeto de outras áreas de estudo.

língua. Essa convergência foi também percebida por Martins²¹: *o pensamento desses dois autores coincide na preocupação antropológica de explicitar o processo de construção do sujeito, definindo-o como um evento social que se realiza pela linguagem [...]*. Mas ao mesmo tempo que percebe coincidências, a autora reconhece que Bakhtin e Benveniste também se distanciam um do outro em decorrência dos caminhos que tomam para desenvolver seu projeto teórico. E nesse aspecto será preciso concordar com ela.

A opção por Bakhtin deve-se, ainda, ao fato de concebê-lo como fonte²² dos estudos enunciativos e, de modo especial, pelo princípio que propõe — o dialogismo —, condição para a intersubjetividade. Benveniste, pela *sistematização do aparelho formal da enunciação*, que permite o estudo das formas lingüísticas que instauram o sujeito na língua.

Mas, como Martins, vejo ainda outro ponto de convergência entre os dois teóricos: *tanto Bakhtin quanto Benveniste admitem dois modos de significação: um próprio da língua, outro do exercício da linguagem*. É, no entanto, Benveniste quem sistematiza esses dois modos de significar.

Assim, com o intuito de explicitar um pouco melhor o pensamento de um e de outro em relação àquilo que constitui o objetivo desta busca — suporte teórico para um conceito de língua —, deter-me-ei um pouco em cada um desses teóricos, separadamente.

²¹ MARTINS, 1990, p. 70.

²²Vejo-o como fonte das teorias enunciativas lingüísticas, como as concebemos hoje, sistematizadas. Não ignoro, todavia, a existência de outros pensadores da linguagem, como Humboldt para quem o simples exercício do pensamento requer um *tu* que faça réplica a um *eu*.

1.1 A Perspectiva Bakhtiniana de Língua

O teatro onde o signo funciona e tem significado não é apenas o da mente individual, mas uma área imensamente mais abrangente, o grande mar das relações interpessoais chamado o "social". Assim como peixe algum pode viver fora da água, nenhuma mente individual humana pode existir fora do oceano dos signos²³.

No empenho de dar conta do percurso teórico e tentar apreender a língua por sua substância e pela configuração com que se apresenta nos estudos bakhtinianos, parto da relação do sujeito com a língua, *a priori* indissociável. A explicitação dessa relação passará, primeiro, pelo conceito de signo que suporta o de língua concebida por sua concretude social, por isso de natureza essencialmente ideológica²⁴; depois, para falar de sujeito, preciso falar da consciência que só adquire forma a partir dos signos sociais portadores de ideologias. Chego, assim, à enunciação, realidade concreta da língua.

Reporto-me, inicialmente, ao pressuposto da indissociabilidade sujeito/língua, como está posta em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*²⁵, onde, já

²³ CLARK, K., HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: perspectiva, 1998. p. 245.

²⁴ FARACO (2003. p. 46) esclarece o sentido que a palavra ideologia tem em todo o Círculo de Bakhtin: *a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do "espírito" humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, integralmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista)*. Ideologia, diz, é então o nome que o Círculo costuma dar para o universo de manifestações que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política. Faz ainda uma ressalva dizendo que algumas vezes, o adjetivo *ideológico* aparece como equivalente a *axiológico*. Assim, os termos *ideologia, ideologias e ideológico* não têm, em Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. No uso específico que faço aqui, *ideologia* remete à consciência social.

²⁵ BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999. p. 14.

na introdução, lê-se que para Bakhtin²⁶ *a língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação*. Mas, enquanto Saussure se consagra ao estudo da língua como sistema abstrato²⁷, isolando sua manifestação concreta (a fala), Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação, destacando sua natureza social. Estudos, a meu ver, complementares, uma vez que, como diz o próprio Saussure,

*é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras. [...] seja qual for a que se adote, o fenômeno lingüístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra*²⁸.

O ponto de vista que se revela nas reflexões de Bakhtin é o de uma abordagem dinâmica e concreta da vida da linguagem. Por isso, a fala ligada às condições da comunicação e às estruturas sociais — espaço de conflitos — é o que interessa a esse filósofo que vê todo o signo como veículo de ideologia e esta como o reflexo das estruturas sociais. Assim, fala e estrutura social estariam de tal forma associadas que toda a modificação ideológica desencadearia uma modificação na língua. E a língua é definida *como a expressão das relações e lutas sociais*²⁹,

²⁶ Apesar de uma certa indefinição ainda existente quanto à autoria dessa e eventualmente de outras obras do círculo bakhtiniano, optei por referir sempre Bakhtin como autor, uma vez que não é essa a discussão que interessa, mas os pressupostos teóricos nelas apresentados. Para uma discussão sobre essa questão, entre outros, ver MORSON, G. and EMERSON, C. (1990), Clark, Holquist (Op. cit, p. 171 et seq.), FLORES (Op. cit., p.31-32, notas 40 e 41), JACHIA (in: JACHIA e PONZIO, 1993. p. 7 et seq.), Souza (1999. Cap. 1, p. 20 et seq).

²⁷ Há nesta obra uma crítica à corrente, que é aí denominada objetivismo abstrato, da qual Saussure seria o representante mais eminente. Essa crítica não interessa aos objetivos deste estudo, por esse motivo não entrarei no mérito do seu teor, nem na busca da verdadeira autoria da crítica: se de Bakhtin ou de um dos demais representantes do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev. Como Lahud (1979. p. 95), entendo que *separar a língua da fala equivale, em Saussure, a constituir ao mesmo tempo um objeto científico e um objeto especificamente lingüístico*.

²⁸ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 15.

²⁹ FARACO (2003. p. 68) afirma: *Mesmo reconhecendo os jogos de poder, Bakhtin — diferentemente de Voloshinov — não estabelece em nenhum momento uma vinculação estreita entre vozes sociais e classes sociais. Há sim, no conceito do plurilingüismo dialogizado, **luta social** entre as diferentes “verdades sociais”, mas não uma correlação estreita entre essas lutas e a chamada luta de classes*.

*veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material*³⁰. O lugar da língua para Bakhtin é, assim, o lugar das relações sociais, espaço de *confronto e conflitos ideológicos*.

Com efeito, se a língua é determinada pela interação social, que se dá num espaço sempre ideológico, a consciência e, portanto, o pensamento, ou seja, toda a “atividade mental” (por ser condicionada pela linguagem) é modelada pelo confronto de ideologias. Assim, psiquismo (atividade mental, consciência individual) e ideologia estão em *interação dialética* constante. E é desse material social, de seu dinamismo dialógico — língua/estrutura social — que se constitui o ser (a consciência) como sujeito na relação com o outro.

*Mas não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se*³¹. O signo bakhtiniano, por essa sua natureza social, é concebido como um produto ideológico. Tudo o que é ideológico integra alguma natureza material — som, massa física, cor, ou outra qualquer. Para Bakhtin, um produto ideológico faz, pois, parte de uma realidade (natural ou social), mas ao contrário de um corpo físico, *ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior, possui um significado e remete a algo fora de si mesmo*. Um corpo físico, um produto de consumo qualquer, pode tornar-se signo ideológico, desde que seu valor se desloque da função que tem enquanto produto e passe a representar uma outra coisa³². Ao representar essa outra coisa, um signo pode não

³⁰ BAKHTIN, 1999. p. 17.

³¹ BAKHTIN, 1999. p.35.

³² Parece-me clara aqui a diferença de pontos de vista, mas ao mesmo tempo a não-incongruência do signo saussuriano com o bakhtiniano. Enquanto o primeiro é visto por sua função distintiva no sistema, o segundo é deslocado da sua função enquanto elemento de um sistema para representar outra coisa: aspectos ideológicos.

apenas refleti-la, mas refratá-la³³, ou seja, distorcê-la, apreendê-la de um ponto de vista específico.

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, contrariamente a outras visões culturais vigentes à época, os estudos bakhtinianos propõem como verdadeiro o estudo ideológico³⁴ que se faz pelo material social particular de signos criados pelo homem, dos signos em um *terreno interindividual*. Clark e Holquist explicitam a natureza desses signos, quando dizem que

Bakhtin concentra-se no aspecto mundanal, sensório do signo [...] louva o neokantismo por este considerar que o traço dominante da consciência é o de "ser representação. Cada elemento da consciência representa algo, porta uma função simbólica".

Para Bakhtin, o teatro onde o signo funciona e tem significado não é apenas o da mente individual, mas uma área imensamente mais abrangente, o grande mar das relações interpessoais chamado o "social". Assim como peixe algum pode viver fora da água, nenhuma mente individual humana pode existir fora do oceano dos signos³⁵.

Faraco³⁶ descreve bem esse terreno ideológico (da consciência) interindividual quando diz que para Bakhtin,

a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, isto é, produzindo texto e o fazendo, no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já-dito e também sob o

³³ Esta refração é explicada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (p. 46), como o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.

³⁴ Há ali uma outra crítica, agora à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura que situam a ideologia na consciência e transformam o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis. Sobre a crítica às teses do Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato ver Souza (1999. p. 63 et seq.).

³⁵ CLARK, HOLQUIST, 1998. p. 245.

³⁶ FARACO, Carlos Alberto. **Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas.** In: BRAIT, Beth. (org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas, São Paulo: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001. p. 32.

*condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o mundo da cultura como um grande e infinito diálogo*³⁷

Na concepção bakhtiniana, a consciência individual adquire, pois, forma e existência a partir dos signos criados no curso das relações e interações de grupos organizados socialmente. A consciência alimenta-se desses signos e desenvolve-se com eles. *A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social*³⁸. Daí a indissociabilidade *sujeito /língua*.

E estando o social na base da construção de todo signo, pode-se reconhecer no signo a materialização da comunicação social e uma certa supremacia da linguagem humana na função de comunicar e veicular o material ideológico. *A palavra*³⁹ *é o fenômeno ideológico por excelência; o modo mais puro e sensível da relação social*. Mas a palavra sempre povoada de ideologia é, também, neutra em relação a qualquer ideologia, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

A palavra como signo social e instrumento da consciência acompanha e traduz todo o processo de compreensão de qualquer fenômeno ideológico. É assim que todo signo cultural compreendido e dotado de sentido encarna a consciência verbalmente constituída. E a simples interpretação de um quadro ou de uma peça musical, por exemplo, não pode prescindir do discurso interior, ou seja, dessa consciência verbalmente constituída que refletirá o conteúdo ideológico que a

³⁷ Esta afirmação está no artigo citado e aparece quando Faraco fala do pensamento de Bakhtin, diferenciando-o do psicologismo inerente ao raciocínio de Dilthey, de quem Bakhtin assumiu parte das reflexões sobre a forma de conceber as ciências do espírito, mas critica-lhe justamente a construção de um sistema em que o psiquismo tem primazia sobre o mundo da cultura. A referência a Wilhelm Dilthey aparece ali quando Faraco busca explicar o vínculo de Bakhtin com a tradição hermenêutica.

³⁸ BAKHTIN, 1999. p. 35.

³⁹ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e em outras obras bakhtinianas o sentido de *palavra*, em muitos dos seus empregos, remete ao de linguagem.

constituiu, determinando, de alguma forma, a própria interpretação.

Como produto de um processo social, todo o signo ideológico, e, portanto, também o signo lingüístico, é marcado pela realidade social que dá lugar à sua formação (o tema) e pelo índice social de valor que essa realidade representa em épocas e em grupos distintos. Os índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam à consciência individual e aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que são absorvidos por essa consciência. Daí dizer-se que o índice de valor é por natureza *interindividual*.

Mas o *tema* assume a forma que as forças sociais determinarem. É assim que temas e formas da criação ideológica crescem junto e estão indissolivelmente ligados. E esse processo de integração da realidade na ideologia é, sem dúvida, mais perceptível no plano da palavra.

Em relação ao uso que o locutor faz da língua, Bakhtin⁴⁰, diz que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas porque tal sistema é mera abstração, produto de uma reflexão sobre a língua que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. O locutor, de fato, serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas porque para este importa o que a forma lingüística representa e significa num dado contexto⁴¹.

Na prática viva da língua, *a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal*, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos

⁴⁰ BAKHTIN, 1999. p. 92.

⁴¹ Mais adiante (p. 95) lemos que *a significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem moderno contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à escrita)*. No entanto, os locutores do *corpus* desta pesquisa, como veremos no capítulo da análise, parecem bastante influenciados pela significação normativa da forma. Provavelmente, pelo aspecto

possíveis de uso de cada forma particular. *Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras. [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*⁴². A palavra recebe uma orientação que é dada por um contexto específico.

No capítulo *A Interação Verbal* (Op. cit.), lê-se que não existe atividade mental sem expressão semiótica. Da mesma forma, *que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.*

Ao falar de expressão verbal passa-se para o plano da enunciação. E a enunciação dentro dos estudos bakhtinianos é vista como a realidade da língua(gem) e como tal uma réplica do diálogo social que a influencia e a condiciona. Assim, a estrutura da enunciação é uma estrutura essencialmente social: primeiro porque se produz de substância discursiva social e depois porque só se efetiva entre falantes. No próprio discurso interior (diálogo do sujeito consigo mesmo) há sempre um interlocutor, mesmo que potencial, e também nesse a substância é social.

Tentando sintetizar, dentre todos os aspectos apresentados, o mínimo essencial para a tarefa a que me propus com essas questões teóricas (apreender o conceito de língua) diria que, diferentemente do que ocorre nos estudos lingüísticos imanentistas, nos estudos bakhtinianos, a língua revela-se mais pela sua exterioridade, ou seja, pela sua indissociabilidade do social, por aquilo que representa na constituição do sujeito como consciência e como ser social na interação com o outro. A língua pensada na sua concretude é indissociável da sua natureza social. Os elementos que a compõem não são meramente os lingüísticos

ideológico com que vêm embaladas as "normas".

⁴² BAKHTIN, 1999. p. 95.

concebidos por um processo de abstração, mas os que veiculam conteúdos ideológicos. É assim que a língua *reflete e refrata* a grande comunicação⁴³ social. Enfim, a língua, na perspectiva bakhtiniana, é pensada na realidade concreta — a enunciação.

E, dando novamente a palavra a Bakhtin,

*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua⁴⁴.*

Com efeito, a língua concebida por essa substância e natureza sócio-comunicativa não pode ser explicada fora de seu fluxo verbal. A comunicação verbal se entrelaça, se desenvolve, se complementa com outras formas de comunicação não-verbal, assim como pode ser complemento dessas outras formas de comunicação não-verbal. E todo esse contexto não cabe no âmbito propriamente lingüístico dos estudos, daí a necessidade que Bakhtin sentiu de definir esse outro lugar, o da metalingüística.

1.1.1 A metalingüística

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua [...] ele a recebe da voz do outro e repleta da voz do outro [...]. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente

⁴³ Na concepção bakhtiniana a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo, por isso significa muito mais que transmissão de mensagens. O próprio ser humano é uma comunicação profunda porque *ser* significa comunicar.

⁴⁴ BAKHTIN, 1999. p. 123.

*os problemas mais candentes do estudo metalingüístico de toda a palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada*⁴⁵.

A proposição de um espaço para a metalingüística nada mais é que a consequência da inclusão da exterioridade no estudo da língua, ou seja, do alargamento do âmbito de focalização do fenômeno lingüístico com a inclusão do estudo do dialogismo e da subjetividade.

Segundo Clark e Holquist⁴⁶, o que Bakhtin denomina "metalingüística"⁴⁷ é uma filosofia da linguagem cujo traço distintivo reside na sua ênfase dialógica em articulações entre categorias cuja oposição é a base de outras lingüísticas. *Bakhtin consagra atenção à diferença, variedade e alteridade, porque deseja detectar conexões que permanecem ocultas aos olhos menos acostumados a graus tão extremos de pluralidade e outridade.* Os autores citam como exemplo dessa metalingüística o fato de Bakhtin, mesmo não excluindo a sistematicidade que caracteriza a lingüística pós-saussuriana, também procurar compreender a complexidade múltipla de elocuições específicas em situações particulares, reconhecendo nelas uma sistematicidade diferente, mas não menos ordenada. *Trata-se, para ele, de compreender como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais mas não-repetíveis das proferições reais*⁴⁸.

Num primeiro momento, o conceito de metalingüística é usado, em Bakhtin, para designar as análises consideradas por ele não propriamente lingüísticas por se ocuparem *daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da*

⁴⁵ BAKHTIN, 1997. p. 203.

⁴⁶ CLARK e HOLQUIST, 1998. P. 37.

⁴⁷ Os autores dizem preferir chamar de "translingüística", porque, segundo eles, o termo *meta* teria

*lingüística. O estudo das relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalingüística*⁴⁹.

Nesta perspectiva, à lingüística (que estuda a linguagem propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica) cabe o estudo da forma composicional do discurso dialógico, o estudo das particularidades sintáticas léxico-semânticas, mas enquanto fenômenos puramente lingüísticos, ou seja, no plano da língua. As especificidades das relações dialógicas seriam, então, objeto da metalingüística por serem de natureza extralingüística. Mas o campo desses estudos não tem um limite assim tão bem determinado, porque, como também observa Souza⁵⁰, situa-se na fronteira entre a análise da língua (o enunciado isolado) e a análise do sentido (o enunciado dialógico).

Em Bakhtin⁵¹, encontram-se outras referências à metalingüística. Ao falar de estilística, por exemplo, diz que esta deve basear-se, não apenas e *nem tanto* na lingüística, quanto na *metalingüística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num "texto" tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra.*

Clark e Holquist⁵² definem bem essa forma de estudar os fenômenos da língua(gem): *a filosofia de Bakhtin é uma "meta"-lingüística ou uma "trans"-lingüística, na medida em que inclui na linguagem fatores que têm sido evitados pela maioria dos lingüistas.* Dentre esses fatores destacam-se duas questões que

se tornado demasiado banal no Ocidente.

⁴⁸ CLARK e HOLQUIST, 1998. p. 37-38.

⁴⁹ BAKHTIN, 1997. p.182.

⁵⁰ SOUZA, 1999. p. 74.

⁵¹ BAKHTIN, 1997. p. 203.

⁵² CLARK e HOLQUIST, 1998. p.237.

fundamentam toda essa filosofia lingüística: o dialogismo (cf. 1.1.3) e a (inter)subjetividade (cf. 1.1.2). Os autores lembram, outrossim, que Bakhtin formula essa distinção de perspectiva lingüística quando diz que os lingüistas estudam a língua, ao passo que ele está preocupado com a comunicação. E é tomando as grandes massas da comunicação verbal como unidade de investigação que Bakhtin ultrapassa as discussões meramente lingüísticas, criando as condições que permitiram uma revisão do quadro transcendental clássico da lingüística e de suas categorias. São essas reflexões, também, que o levam a reivindicar a elaboração de uma teoria da enunciação que se estrutura no princípio de (inter)subjetividade que comporta o de alteridade.

I.1.2 A (inter)subjetividade e a alteridade na comunicação lingüística

Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo que começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro⁵³.

Para compreender melhor como a (inter)subjetividade na comunicação lingüística vem apresentada na teoria bakhtiniana é preciso recorrer, em primeiro lugar, à concepção de ciência e deter-se um pouco na forma como se distinguem ali ciências naturais de ciências humanas. Ao fazê-lo, perceber-se-á que a diferença que inicialmente se apresenta é de método e de objeto.

⁵³ BAKHTIN, 2000. p. 378.

Segundo Faraco⁵⁴, Bakhtin entende as ciências humanas como ciências do texto e diz *que as ciências naturais constituem uma forma de saber monológico em que o intelecto contempla uma coisa muda e se pronuncia sobre ela, enquanto as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito.*

No primeiro caso (nas ciências naturais), há uma relação (monológica) sujeito/objeto; no segundo (nas ciências humanas), uma relação (dialógica) sujeito/sujeito, na medida em que o objeto é o texto de alguém e Bakhtin recusa sempre a reificação do texto: *atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage.*

Em virtude dessa forma de concebê-las, nas ciências naturais o limite da exatidão é o controle da natureza; nas ciências humanas, a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos, isto é, a manutenção das identidades com todo seu potencial dialógico.

É assim que, nas ciências humanas, por sua própria natureza, a relação com o sentido, com o outro e sua palavra é sempre dialógica. O próprio ato de compreensão é concebido como um ato dialógico. A relação com a coisa, (em sua pura materialidade), ao contrário, não pode ser dialógica, ou seja, não pode assumir a forma da conversação, da discussão da discordância, porque nessa relação há apenas um "sujeito".

⁵⁴ In. BRAIT (org.), 2001. p.33.

Sobre a questão da subjetividade, nesse mesmo artigo de Faraco (p.35), deve-se levar em consideração também a abordagem que procura projetar Bakhtin numa linhagem de pensamento que vai adquirindo contornos durante os séculos XIX e XX e continua em processo. A visão de mundo dessa corrente de pensamento assume como pedra angular a *intersubjetividade*, ou seja, a *impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro; e, em conseqüência, vai pôr em xeque a precedência do indivíduo e vai explorar caminhos alternativos à polarização subjetivismo/objetivismo nos mais diversos campos da atividade intelectual.*

Faraco diz encontrar em Hegel (mesmo em meio ao seu quadro fundamentalmente idealista ou, conforme costuma reiterar Bakhtin, monológico) talvez uma das primeiras expressões dessa nova visão, quando, na *Fenomenologia do Espírito*, o filósofo argumenta que a auto-consciência nasce do outro, passa necessariamente pelo espaço da consciência alheia. Diz que é com formulações como essa que a atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da **alteridade**, da **interação**, da **subjetividade social**. E é dentro de uma concepção científica que se opõe ao positivismo e dentro dessa linhagem ainda difusa de pensamento que Bakhtin explora a **subjetividade da linguagem**.

Essa *impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro*⁵⁵ — a **intersubjetividade** — é que permite pensar a subjetividade, ou seja, o auto-reconhecimento do sujeito pelo reconhecimento do outro. Assim, a noção de **alteridade** (natureza ou condição do que é outro, do que é distinto) decorre do princípio de que é no reconhecimento do outro que os indivíduos se constituem

⁵⁵ A assunção dessa concepção de subjetividade que se institui somente no reconhecimento do outro explica a opção pela grafia (inter)subjetividade que remete, no desenvolvimento desta tese, sempre a essa “solidariedade” *eu-tu*, permitindo a leitura subjetividade que se constrói na relação com o outro.

como sujeitos, num jogo de reflexividade.

Por sua amplitude antropológica, a noção de alteridade que sustenta a de sujeito, é suscetível de ser abordada de vários ângulos. No entanto, esta abordagem ficará aqui restrita ao terreno da linguagem porque é aí que a alteridade se configura pelas categorias lingüísticas do *eu* e do *tu*. E este é o enfoque que tem relação com a esta tese.

E para entender esse sujeito que se institui perante o outro numa interação intersubjetiva que se efetiva pela linguagem, por isso de natureza essencialmente dialógica, é preciso lembrar que é com o princípio do dialogismo (que será melhor detalhado em 1.1.3) que Bakhtin investiga as relações que o homem estabelece com outro homem e com o mundo através da linguagem.

Segundo Dahlet⁵⁶, o dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal no centro das relações sociais. E essa percepção nos leva a compreender melhor as reflexões de Bakhtin sobre a origem social de todo nosso comportamento verbal, tanto a linguagem interior quanto a exterior.

Para Dahlet, essa reflexão de Bakhtin basta para esclarecer que o princípio dialógico articula três posicionamentos maiores: a natureza intersubjetiva da socialidade, a natureza do signo (*o signo é para agir*) e a natureza do sujeito (*o sujeito é feito do que ele não é*). Na origem desse tríplice posicionamento do dialogismo está a idéia de que o reconhecimento do sujeito e do sentido são indispensáveis para a constituição de ambos. Assim, a alteridade que vem com a enunciação faz parte da unidade. E, segundo a reflexão de Dahlet⁵⁷, a incorporação do exterior no interior através da enunciação equivale a colocar em crise a

⁵⁶ In. BRAIT (org.), 1997. p.59.

⁵⁷ Dahlet sustenta a tese de que a natureza do sujeito bakhtiniano é de ordem filosófica, e de uma ordem filosófica particular: *há um sujeito kantiano no sujeito bakhtiniano*. In. BRAIT (org.), 1997. p. 61 et seq.)

unicidade do sujeito. Ou como no próprio pensamento bakhtiniano, trata-se de atribuir ao sujeito um estatuto que não coincide com o de um só autor.

Todas essas reflexões apontam a comunicação lingüística como reflexo desse diálogo do *eu* com o *outro*, como produto de interações entre interlocutores e, num sentido mais amplo, como reflexo de todo o contexto social em que se produziu. Quando falamos, falamos para o outro e organizamos e modificamos nosso discurso em função desse outro.

1.1.3 Dialogismo bakhtiniano

Favola

"Da dove vieni?". "Dai crepacci dove abita l'oro", rispose il serpente. "Che cosa è più splendente dell'oro", chiese il re. "La luce", rispose il serpente. "Che cosa è più vivificante che la luce?", domandò il primo. Il "dialogo", rispose il serpente⁵⁸.

Em suas reflexões sobre a perspectiva marxista da linguagem, Bakhtin propõe o estudo da enunciação, em substituição ao modelo lingüístico (vigente à época) de estudo da língua como objeto abstrato e monológico. É a linguagem pensada como diálogo entre sujeitos⁵⁹.

A tese do dialogismo pode ser percebida em todas as reflexões bakhtinianas, que variam de acordo com o objeto de análise (o conhecimento, o romance, a linguagem). Segundo Machado (1995), dialogismo é uma ciência das relações formulada por Bakhtin através da observação da interação existente na dinâmica das enunciações, dos organismos, dos fenômenos e do homem com o

⁵⁸ Goethe, Favola, trad. it., Adelphi 1990, (apud Jachia, 1993. p. 4).

⁵⁹ *O discurso, e não o sistema abstrato da língua, vai constituir o objeto privilegiado de sua reflexão e é isso que vai distingui-lo da lingüística clássica*, afirma AMORIM, Marília. In.

mundo; categoria através da qual ele pensará as relações culturais.

[...] é preciso reconhecer que os conceitos, categorias e postulados de Bakhtin não escondem as influências do pensamento filosófico e científico da sua época. O próprio conceito de dialogismo surge durante um processo de investigação filosófica em que Bakhtin procura compreender os vínculos entre a mente e o mundo, segundo o neokantismo. Ao mesmo tempo, Bakhtin se aproxima da relatividade de Einstein e descobre a existência de um diálogo contínuo entre os fenômenos do mundo, em que nada escapa aos mecanismos das relações. Com base em tais descobertas, Bakhtin vê a possibilidade de construir uma **ciência das relações**, em que a mente teria uma função construtiva. Esta ciência Bakhtin concebeu como **dialogismo** [...] princípio filosófico que orienta um método de investigação⁶⁰.

O dialogismo é, então, primeiramente, uma concepção filosófica⁶¹, uma visão de mundo que perpassa toda a obra bakhtiniana. *A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo.* Ou, como no dizer de Clark e Holquist⁶², *o dialogismo de Bakhtin é essencialmente uma filosofia da linguagem. É uma “translingüística”, que constitui uma óptica mestra para perceber todas as categorias radicadas na linguagem, e Bakhtin pressupõe que todos os aspectos da vida humana estão assim enraizados.*

Mas essas reflexões sobre dialogismo apresentam-se, nos estudos do Círculo de Bakhtin, como o atestam os seus estudiosos, multiformes e prolixas por sua amplitude e abundância de formulações, pela hesitação, às vezes, acentuada por problemas de tradução e pela dificuldade de acesso a todo contexto cultural soviético dos anos 20 a 75. E essa amplitude e abundância de formulações têm

FREITAS, M. T, JOBIM e KRAMER, S. (orgs.), 2003. p. 18.

⁶⁰ MACHADO, 1995. p. 36.

⁶¹ Para CLARK e HOLQUIST (1998. p. 363), *o dialogismo é a tentativa de Bakhtin pensar o caminho de saída de um tal monologismo difundido por toda a parte. O dialogismo não pretende ser meramente outra teoria da literatura ou mesmo outra filosofia da linguagem, mas uma explicação das relações entre povos e entre pessoas e coisas que atalha fronteiras religiosas, políticas e estéticas.*

⁶² CLARK e HOLQUIST, 1998. p. 233.

permitido abordagens em áreas muito distintas⁶³.

A diversidade de abordagens que a questão do dialogismo tem suscitado, no entanto, parece ratificar, como afirma Flores⁶⁴, *uma postura relativamente compartilhada frente à obra do autor: a de que o princípio da intersubjetividade subjaz a todas as utilizações que se faz da teoria*. O ponto de partida para a formulação do princípio dialógico é, então, a comunicação, entendida como relação de alteridade, constituidora do *eu* pelo reconhecimento do *tu*. Portanto, é o princípio da subjetividade (que está sempre condicionado ao de intersubjetividade) que comporta o de diálogo. *Segundo este princípio, o sujeito se constitui frente ao outro em um processo de auto-reconhecimento pelo reconhecimento desse outro*. É esse “sujeito” concebido por sua natureza interindividual, por isso essencialmente dialógica, que, nos estudos bakhtinianos, se torna objeto de contemplação.

O diálogo é concebido em Bakhtin como unidade real da linguagem e produto da relação de alteridade entre duas consciências socialmente organizadas e socialmente constituídas. A palavra, também consubstanciada socialmente, *é o território comum do locutor e do interlocutor. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*⁶⁵.

Se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, enquanto atividade mental anterior à exteriorização, não se mudará a essência das

⁶³ Ao trabalhar com dialogismo bakhtiniano, corre-se sempre o risco de uma apreensão teórica simplista e incompleta, devido, justamente, à formulação muito geral da teoria e a dificuldades de acesso aos textos originais. Outro risco é o da aplicação indiscriminada de idéias bakhtinianas em áreas muito distintas. A reflexão sobre o dialogismo bakhtiniano, mesmo sendo uma formulação muito geral, tem encontrado guarida em estudos que dizem respeito à análise do discurso, à sociolinguística, às teorias da enunciação, à pragmática, à literatura e, ainda, em estudos de outras áreas.

⁶⁴ FLORES, 2001. p. 31. E também em FLORES, 1999. p. 1, ao tratar da teoria do dialogismo.

⁶⁵ BAKHTIN, 1999. p.113-114.

coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. É assim que a atividade mental do “sujeito” constitui, como toda a expressão exterior, um território social, por isso dialógico. E quando a atividade mental se exterioriza adquire maior complexidade porque precisa submeter-se à orientação social que a motiva e adequar-se ao contexto social imediato do ato de fala e aos interlocutores concretos. A consciência, diz Bakhtin, não se situa acima do ser. Constitui parte dele, uma de suas forças. Tem uma existência real e *representa um papel na arena do ser*, ou seja, um papel no processo de constituição do “sujeito”, processo que é essencialmente dialético.

Também a atividade discursiva em Bakhtin é um jogo fundamentalmente dialógico: o discurso elabora-se no meio do já-dito dos outros discursos e, especificamente, do já-dito que se dá como espaço do social compartilhado (e compartilhável) pela palavra. Mas esse espaço não está desabitado. Nele confrontam-se discursos diferentes, diferentes sentidos, e *aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores*⁶⁶.

É assim que a palavra (e todo e qualquer signo) é, por natureza, interindividual. Com efeito, tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. A palavra está impregnada de vozes da coletividade. É o princípio da polifonia que, segundo Dahlet⁶⁷, *não qualifica nunca uma tópica do sujeito, mas do discurso como um emaranhado de vozes, separadas e solidárias de um só e mesmo locutor*.

Apenas o enunciado, por seu caráter individual, não repetível comporta uma relação imediata do sujeito com o objeto. Mas o enunciado não se volta apenas para

⁶⁶ BAKHTIN, 1999. p.147.

o objeto, volta-se também para o discurso do outro sobre esse objeto. Ou, como o define Bakhtin⁶⁸, *o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica.*

Essa determinação (ou constituição) do enunciado, segundo Bakhtin, não se liga apenas aos enunciados que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal, porque se elabora desde o início em função da eventual reação-resposta. *Todo o enunciado elabora-se como que para ir ao encontro dessa resposta.*

O enunciado é, então, constitutivamente determinado por dupla orientação:

Cadeia dialógica sócio-histórica ← **enunciado** → reação-resposta do destinatário.

A orientação do enunciado em função do destinatário está reiteradamente presente na obra bakhtiniana. E a configuração que esse (o destinatário) recebe é bastante ampla:

Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação verbal, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser de modo indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos do tipo emocional)⁶⁹

Mas é em função da própria natureza da palavra (ou seja, do enunciado) que busca sempre uma resposta, que o destinatário pode tornar-se uma figura complexa, nem sempre assumindo uma configuração real, concreta e identificável como o

⁶⁷ DAHLET, in. BRAIT (org.), 1997. p. 65.

⁶⁸ BAKHTIN, 2000. p.320.

⁶⁹ BAKHTIN, 2000. p. 320-321.

segundo da relação dialógica. É assim que, nas reflexões bakhtinianas, *afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado*⁷⁰. Assim, esse terceiro, graças às diferentes concepções de mundo, assume configurações diversas em épocas e contextos distintos (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.). Mais objetivamente, esse *superdestinatário* pode resultar do conjunto ideológico do qual procede o enunciador e ao qual ele quer ou pensa que precisa satisfazer, como veremos na análise do interlocutor dos enunciados que compõem o *corpus* desta pesquisa (em 3.2). A concepção desse *superdestinatário*, por sua vez, conforma e orienta a enunciação.

Outro aspecto relevante quanto ao dialogismo é o de que *a relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua*⁷¹. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua, mas *com* os elementos da língua. É assim que o objeto efetivo do dialogismo são as relações dialógicas, parte inerente de todo o enunciado.

As unidades lingüísticas consideradas do ponto de vista do sistema (imanentista) não comportam relações dialógicas. Com efeito, o enunciado, que as comporta, não pode ser reconhecido como uma unidade de um nível superior, último da estrutura da língua (situado acima da sintaxe), pois não encontra paralelos possíveis com as relações meramente lingüísticas. O enunciado é uma unidade da interação social.

⁷⁰ BAKHTIN, op. cit. p.356.

Desta forma, se considerarmos o todo do enunciado, o enunciado enquanto atividade lingüística, o veremos por sua natureza essencialmente dialógica: primeiro, porque se constrói do diálogo com outros enunciados; segundo, porque, como enunciado, dirige-se a alguém de quem o locutor espera compreensão responsiva, que é necessariamente dialógica.

Sendo essa a sua essência, não poderá ser abordado pelos mesmos parâmetros que regem a identificação de unidades que remetem ao sistema, como o signo (considerado apenas por sua função no sistema) ou a unidade sintática, a menos que a sua função comunicativa e condição dialógica lhe sejam abstraídas. Dada a sua condição e natureza dialógicas, a análise do enunciado deve reger-se por critérios interpretativos, devendo passar, por isso, pelo filtro da subjetividade do analista. É a perspectiva das ciências humanas: a relação sujeito/sujeito.

1.1.4 Considerações parciais

Tendo em vista os propósitos desta tese, é preciso destacar alguns dos aspectos das reflexões de Bakhtin já apresentados nessa primeira parte e trazer outros, como considerações sobre o conceito de texto e a fronteira texto/enunciado.

Os tópicos até aqui apresentados oferecem aspectos fundamentais para caracterizar a concepção de língua que perpassa os estudos bakhtinianos:

- 1) não existe estruturação da atividade mental sem expressão semiótica, podendo-se dizer com isso que o pensamento vem sempre constituído e envolto em alguma linguagem;
- 2) o que constitui a expressão semiótica são os signos verbais que se

⁷¹ BAKHTIN, 2000. p. 345-346.

constituem e se desenvolvem na interação social de indivíduos, espaço ideológico;

- 3) a língua vive *dessa e nessa* interação social (ideológica);
- 4) a regra da sociedade e da própria vida é a regra da mudança (também da mudança de orientação e determinação ideológicas) — a língua segue essa lógica.

No que diz respeito ao princípio do dialogismo, percebe-se que as relações dialógicas estabelecem-se em diferentes níveis: no das formas lingüística no seio social, isto é, na própria consubstanciação língua/ideologia; no da constituição da consciência do sujeito em oposição a outras consciências, ou seja, na instância intersubjetiva da consciência; no da atividade mental em confronto com a expressão material estruturada e, por último, no da instauração do “sujeito” na inter-relação eu/tu em atos concretos de fala, ou seja, na instância do discurso.

Merece destaque, aqui, o fato de que tanto a percepção da natureza da língua — social — quanto a do sujeito — intersubjetiva — vão possibilitar o aflorar das teorias da enunciação, base teórica para o estudo que está sendo apresentado.

Para efeito de análise das relações intersubjetivas presentes no *corpus* da pesquisa desta tese, alguns princípios bakhtinianos precisam ser retidos:

- 1) o destinatário, cuja compreensão o autor busca e de certa forma antecipa no seu texto, é o segundo elemento do diálogo;

- 2) aquele que, mesmo não sendo o destinatário, compreende o enunciado (produto de um processo intersubjetivo), transforma-se necessariamente no *terceiro do diálogo*, porque a compreensão das relações intersubjetivas de que resulta pressupõe um sujeito que se debruça sobre as relações que se constituem no

processo dialógico; a compreensão dos sentidos, segundo Bakhtin, é necessariamente dialógica, diálogo interno;

3) mas haverá um outro terceiro elemento, o *superdestinatário* como descrito em 1.1.3, que transcende as circunstâncias meramente situacionais (espaciais e temporais), um terceiro de alguma forma já pressuposto, por isso constitutivo.

Em relação ao conceito de texto e a fronteira texto/enunciado, Bakhtin⁷², diz que todo texto tem um sujeito, ainda que seja um tipo particular de sujeito, como um inventor de textos construídos para fins de análise lingüística, por exemplo. E se há um sujeito, há uma intenção que orienta o processo de constituição para determinada finalidade, ainda que essa finalidade seja algum tipo de estudo. Na gênese desse processo está, pois, a intenção. O texto representa o produto desse processo.

Quanto às fronteiras entre texto e enunciado, Bakhtin diz que dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Mas é a inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter do texto (mais ou menos dialógico). A concretização da intenção efetiva-se através do material lingüístico que é dado e que por isso é repetível — *por trás de cada texto encontra-se o sistema da língua*, mas o sentido do que se constrói pela seleção e organização desse material lingüístico para dar conta de um projeto de dizer é único, irrepetível. E nessa perspectiva o texto assume a qualidade de enunciado. O texto em sua qualidade de enunciado é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido, diz Bakhtin.

⁷² BAKHTIN, 2000. p. 330.

O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-lingüísticos (sempre dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extra-lingüísticos. É assim que *do ponto de vista das finalidades extra-lingüísticas do enunciado, tudo o que é lingüístico são apenas recursos*⁷³.

Considerado como um todo e na sua relação com o pensamento humano, o texto pode ser visto como *reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. (...) Através do reflexo do outro, chegamos ao objeto refletido*⁷⁴. Esse confronto do subjetivo com o objetivo, mais tenso ou menos tenso (essa dialogicidade), vem marcado lingüisticamente no texto. Mas não é a relação com a coisa em sua materialidade que é dialógica, porque essa não pode assumir a forma de discussão, de discordância (conforme vimos na distinção ciências naturais/ciências humanas, em 1.1.2).

A dialogicidade instaura-se na compreensão, na relação com o sentido que se estabelece não apenas por meio do verbal, mas também através do extraverbal; não apenas por meio do dito, mas também através do não-dito. E para ilustrar esse extraverbal, esse não-dito, e a dialogicidade de sentidos nele implicada, nada mais significativo que a *Parábola sobre a natureza da enunciação*⁷⁵, uma passagem em que Bakhtin narra uma situação trivial de enunciação lingüística para explicar o fenômeno do dialogismo:

⁷³ BAKHTIN, 2000. p.336.

⁷⁴ BAKHTIN, 2000. p. 340-341.

⁷⁵ Segundo Machado (1995. p. 39), a denominação de *Parábola sobre a natureza da enunciação* foi dada por M. Holquist. Essa parábola é utilizada e comentada por ela quando trata do dialogismo como *possibilidade de entender o discurso literário como representação de um discurso dentro de outro discurso*.

Parábola sobre a natureza da enunciação

Duas pessoas estão sentadas numa sala. Ambas estão em silêncio. Então uma delas diz “Bem!”. A outra nada responde.

Para nós, que estamos de fora, esta “conversação” é totalmente incompreensível. Considerado isoladamente, o enunciado “Bem!” é vazio e ininteligível. Contudo esse colóquio peculiar de duas pessoas, constituído de uma única palavra — embora, com certeza, carregada de entoação expressiva — é plenamente significativa e completo.

*Para descobrir o sentido e o significado deste colóquio, nós devemos analisá-lo. Mas o que exatamente pode servir de objeto para esta análise? Por mais que nós consideremos a parte verbal da enunciação, mesmo definindo os traços fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra **bem**, não chegaremos nem a um passo de um entendimento da totalidade de sentido deste colóquio.*

*Suponhamos que a entoação através da qual esta palavra foi pronunciada nos seja familiar: indignação e censura por uma certa disposição. Esta entonação pode preencher o vazio semântico do advérbio **bem**, mas ainda não revela o significado do todo.*

*O que está faltando, então? Está faltando o **contexto extraverbal** que torna a palavra **bem** uma locução significativa para o ouvinte. Este **contexto extraverbal** da enunciação é constituído por três aspectos: (1) o **horizonte espacial comum** dos interlocutores (a unidade do visível — no caso a sala, a janela, etc.); (2) o **conhecimento e apreensão comum** da situação; e (3) a **avaliação comum** da situação.*

*Quando o colóquio aconteceu, **ambos** os interlocutores **levantaram os***

*olhos para a janela e viram que estava começando a nevar, ambos sabiam que maio havia chegado e era tempo da primavera; finalmente, ambos estavam doentes e cansados do prolongamento do inverno — eles estavam esperando a primavera e "ambos estavam amargamente desapontados" com as últimas quedas de neve. Nesta "visão conjugada" (flocos de neve caindo fora da janela), no "conhecimento comum" (a época do ano — maio) e na avaliação unânime (o desejo de ver o inverno acabar e chegar a primavera) é que a enunciação se apóia; tudo isso é entendido em sua importância atual e viva — tudo isso é seu sustentáculo. Mesmo assim, tudo isso permanece sem especificação e articulação verbal. A queda dos flocos de neve permanece fora da janela; a data, na página do calendário; a avaliação, na psique do falante e, apesar disso, tudo isto está subentendido na palavra **bem**⁷⁶.*

Percebe-se, pela parábola, que o contexto discursivo integra a constituição semântica do todo do enunciado, determinando-lhe o sentido, e que o dito é apenas um dos elementos da enunciação na qual cabe também, e principalmente, o não-dito.

A parábola nos remete ao conceito de exterioridade de uma pessoa em relação a outra (exotopia) que foi pensado por Bakhtin em seus primeiros escritos⁷⁷ e considerado mais tarde pelos que o estudaram⁷⁸ por suas reflexões estéticas.

Em síntese, pelos recortes até aqui apresentados das reflexões de Bakhtin e outras sobre Bakhtin, pode-se dizer que o conceito de *língua* que perpassa a obra bakhtiniana implica o de *dialogismo*, princípio ou teoria através da qual ele investiga as relações que o homem estabelece com o mundo através da linguagem.

⁷⁶ V.N. Volochinov, *in*: MACHADO, 1995. p. 39-40.

⁷⁷ "O autor e o herói".

⁷⁸ Ver, entre outros, EMERSON, Caryl, 2003. A "Exterioridade" como Dimensão Ética da Arte. Cap. 5.

1.2 A perspectiva benvenistiana de língua

*[...] somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade*⁷⁹.

Não é a língua que se dilui na sociedade, é a sociedade que começa a reconhecer-se como "língua".⁸⁰

Quando Benveniste diz, em entrevista,⁸¹ que *qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas (que) ela não existe, no sentido mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos*, destaca já aí o caráter essencialmente social de uma língua, que é concebida por ele, antes de qualquer outra coisa, como um consenso coletivo. Assim, diz, quando a criança aprende uma língua, o processo parece instintivo, tão natural quanto seu crescimento físico, mas o que ela aprende não é o exercício de uma faculdade "natural", é o próprio mundo do homem⁸².

Com efeito, é a perspectiva do social⁸³ que determina as concepções lingüísticas deste teórico que entende

*[...] a apropriação da linguagem pelo homem como a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite. É algo fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite inventar novos conceitos e por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo*⁸⁴.

⁷⁹ BENVENISTE, 1989. p. 63.

⁸⁰ BENVENISTE, 1995. p.47.

⁸¹ BENVENISTE, 1989. p.20. A entrevista de Pierre Daix com Émile Benveniste — Les Lettres Françaises, n. 1242 (24-30 de julho de 1968), p.10-13 — constitui o capítulo 1 de problemas de Lingüística Geral II.

⁸² Percebe-se aqui claramente que Benveniste não está se referindo à faculdade ou propensão para a linguagem que nasce com o homem, mas à língua nascida do convívio social e cultural.

⁸³ A perspectiva *social* de Benveniste é da própria natureza do homem: *é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo*, enquanto em Bakhtin o *social* da língua é de natureza ideológica.

A apreensão do conceito de língua que perpassa a obra benvenistiana passa primeiro pelo conceito de signo quanto à sua forma de significar, sendo que Benveniste propõe, para este, duas modalidades de sentido: o semiótico e o semântico. A primeira é a do signo saussuriano concebido como uma unidade do sistema, dotada de sentido; a segunda, a modalidade semântica, representa o sentido resultante do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre si. E esse modo de significar é o da língua como atividade social.

Na língua de Benveniste há, pois, um alargamento do ponto de contemplação do signo: da sua função como unidade de um sistema à função semântica no enunciado.

Em Benveniste vemos a língua sempre no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E, segundo esse lingüista, *o homem não nasce na natureza, mas na cultura* e nenhuma língua é separável de sua função cultural. Com efeito, o sentido do social que se pode depreender da língua benvenistiana não é o ideológico como o encontramos em Bakhtin, mas o cultural.

A abordagem lingüística benvenistiana trata não das origens, mas dos fundamentos da língua e *como fundamento de tudo encontra-se o simbólico da língua como poder de significação*. [...] *A simbolização, o fato que justamente a língua é o domínio do sentido. E, no fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico*⁸⁴. A língua é um sistema (simbólico) significante que tem o signo como uma unidade de base.

Para tratar de seu objeto de estudo — a língua —, Benveniste recorre ao

⁸⁴ BENVENISTE, 1989. p.21.

⁸⁵ BEVENISTE, 1989. p.21.

caminho aberto por Saussure⁸⁶, que diz que é preciso separar a *língua* da *linguagem*. Para este, a linguagem é uma faculdade humana da qual a língua é apenas uma parte; a língua é um produto social e um conjunto de convenções necessárias para permitir o exercício da faculdade da linguagem nos indivíduos. Diz que a linguagem tomada em seu todo é multiforme e heteróclita; ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; ela pertence, ao mesmo tempo, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é *um todo por si e um princípio de classificação*.

Benveniste retoma essa discussão de Saussure que apresenta a língua como um sistema dentro do conjunto de fatos humanos — o conjunto dos sistemas de expressão que integrariam a ciência que ele (Saussure) estava buscando — a Semiologia, uma espécie de “macrociência”. Nesta ciência, segundo Saussure ainda, caberia ao psicólogo a tarefa de determinar o lugar exato da semiologia e ao lingüista, a de definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos. Mas ao elaborar para a lingüística o instrumento de sua semiologia — o signo lingüístico — Saussure imprime-lhe já uma certa primazia entre os sistemas que compõem o conjunto dos sistemas de expressão.

Benveniste confirma esse lugar de destaque da língua entre os demais sistemas significantes: *Toda semiologia de um sistema não-lingüístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua. [...] A língua é o interpretante de todos os outros sistemas, lingüísticos e não-lingüísticos*⁸⁷.

⁸⁶ SAUSSURE, 1987. p. 17.

⁸⁷ BEVENISTE, 1989. p. 61.

É deste modo que, após trazer à discussão o signo saussuriano, Benveniste retoma a questão que considera central — a do estatuto da língua em meio aos demais sistemas de signos — iniciando pela tarefa que considera fundamental: esclarecer a noção e o valor do signo para um sistema. Diz que o signo é necessariamente uma unidade, mas nem toda a unidade de um sistema pode ser um signo. Mas diz estar seguro de que a língua é feita de unidades e que estas unidades são signos. Considerado como unidade, o signo é idêntico a si mesmo, mas pura alteridade⁸⁸ em relação a qualquer outra base significante da língua, material necessário da enunciação. E justamente nesse último aspecto, Benveniste ultrapassa a discussão de Saussure pela abertura de uma nova dimensão de significância do signo, a do discurso, que passa a denominar de *semântica*.

Com a dimensão semântica entramos no modo de significar que é engendrado pelo discurso (a língua considerada em funcionamento). E aqui, segundo o próprio Benveniste, os problemas que se colocam são relativos à função da língua como produtora de mensagens.

Ora, a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS⁸⁹

Benveniste avança, assim, na descrição da língua, e isso fica bastante evidente quando a apresenta como o único modelo de um sistema que é semiótico simultaneamente na sua estrutura formal e no seu funcionamento⁹⁰:

⁸⁸ Refere-se ao conceito de *valor* (*negativo e positivo*) do signo, fundamental na consideração da língua do ponto de vista do sistema.

⁸⁹ BENVENISTE, 1989. p.65.

- 1) ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre *falar de*;
- 2) ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3) ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4) ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva.

Por estas propriedades, a língua apresenta-se como sistema produtor de sentidos, uma organização semiótica por excelência e o único sistema, entre os demais sistemas significantes, capaz de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação.

Há na concepção benvenistiana de língua referência constante ao social, entendido, todavia, não no sentido ideológico como em Bakhtin, mas no da cultura.

1.2.1 A relação de Benveniste com Saussure

A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal no mundo, e infelizes daqueles que não o vêem. [...] Quanto mais penetrarmos no mecanismo da significação, melhor veremos que as coisas não significam em razão do seu serem-isto substancial, mas em virtude de traços formais que as distinguem das outras coisas da mesma classe e que nos cumpre destacar.⁹¹

Benveniste, como estruturalista, assume as formulações teóricas de Saussure⁹², mas tenta ultrapassá-lo pelo desenvolvimento do que é no *Curso* um

⁹⁰ BENVENISTE, 1989. p. 63.

⁹¹ BENVENISTE, 1995. p. 5. Texto *Saussure após meio século*.

⁹² Da lingüística de Saussure, Benveniste (1995. p. 45) afirma: "Essa doutrina *enforma* de fato, de um modo ou de outro, toda a lingüística teórica de nosso tempo".

elemento central, mas insuficientemente elaborado, a questão da significação⁹³ que, desenvolvida a partir do discurso (entendido como a língua em funcionamento), vai se refletir no estudo da enunciação. E é certamente pela noção de enunciação que Benveniste supera Saussure.

Há, no entanto, que se fazer justiça ao mestre genebrino e perceber que o embrião para uma lingüística que viesse tratar *da atividade de quem fala* já estava, de alguma forma, embora mais relacionada com o aspecto psico-físico da linguagem, prevista no Curso de Lingüística Geral: *a atividade de quem fala deve ser estudada num conjunto de disciplinas que somente por sua relação com a língua têm lugar na Lingüística*⁹⁴. A percepção de um outro domínio lingüístico transparece igualmente nas reflexões sobre a dicotomia língua/fala, quando Saussure busca definir o objeto de estudo da lingüística que entende como *Lingüística da Língua* em oposição a uma *Lingüística da fala: o lado executivo*⁹⁵ *fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós a chamaremos de **fala** (parole)*⁹⁶.

Da lingüística de Benveniste, talvez seja mais acertado dizer que é uma continuidade dos estudos de Saussure cujo ponto de vista determinou, na ocasião, o estudo da língua (sistema) como objeto: *unicamente desta última é que cuidaremos, e se por acaso, no decurso de nossas demonstrações, pedirmos luzes ao estudo da fala, esforçar-nos-emos para jamais transpor os limites que separam os dois domínios*⁹⁷. Diria que se tratou de uma opção por um objeto teórico — língua/sistema —, o que não significava, certamente, desconhecimento da

⁹³ Entre as causas da elaboração insuficiente talvez esteja a exclusão do referente.

⁹⁴ Saussure, 1987. p. 21

⁹⁵ O *lado executivo* é entendido no Curso (p. 21) como tudo que é ativo, na parte psíquica do circuito da fala.

⁹⁶ Op. Cit. p. 27.

⁹⁷ Op. Cit. p. 28.

existência de outras possibilidades de abordagens para o estudo da língua, porque como ele próprio já alertava *é o ponto de vista que cria o objeto*.

Para entender melhor o que une os dois lingüistas e em que medida o segundo se aproxima do primeiro, a leitura de *Os termos da enunciação em Benveniste*, de Normand⁹⁸ torna-se indispensável. O texto tem origem num estudo no qual a autora se propõe a caracterizar os passos de Benveniste a partir do *cerne terminológico da teoria*, ou seja, pelo conjunto de termos pelos quais ele tenta cercar o conceito de *significação*, visando colocar de maneira operatória os problemas a ela relacionados.

Segundo a autora, veremos, nesse percurso benvenistiano, *um movimento de alternância de abertura e fechamento: abertura em análises de língua "intermináveis" (no sentido em que elas são solicitação a perseguir); fechamento na ilusão de uma possível teoria global, "fantástica", do sentido e da cultura [...]*. Estes dois aspectos se manifestam nos textos de Benveniste sob a figura de oposição *interno/externo*⁹⁹. E, para Normand, é esta clivagem herdada da formulação lingüística de Saussure que ele quer, através de incessantes formulações, ultrapassar. Diz que em todas as suas análises da *significação* encontramos, em graus diversos, uma mesma tentativa de conciliação: só levar em conta a *"singularidade do objeto língua entre todos os objetos da ciência"* e por aí, tratando o *"interno"*, ele é fiel a Saussure; ao pretender dominar a língua numa teoria coerente, ou melhor, completa, ele é levado a reintroduzir o *"externo"* e, por esse caminho, a ultrapassar Saussure.

O *externo* aqui tem a ver com a questão do sentido. Mas, conforme

⁹⁸ NORMAND, 1996. Segundo a autora, esse artigo, apresentado em uma comunicação, integrou um projeto de estudo mais amplo sobre a elaboração por Benveniste de noções cujo conjunto constituiu o que passou a se designar por Teoria da Enunciação.

⁹⁹ NORMAND, 1996. p. 131.

Normand, em 1956, Benveniste ainda se limita a distinguir "sintaxe da língua" e "instância do discurso" sem daí deduzir conseqüências teóricas e só em 1962, com a famosa atribuição da frase ao nível do discurso, ele anuncia pela primeira vez a necessidade de duas lingüísticas e faz a proposição de uma segunda. O tema é constantemente retomado até que em 1969 a distinção *Semiótica/Semântica* parece resolver provisoriamente a questão.

Em relação à noção de signo, Benveniste diz que, se o signo corresponde à unidade significante do sistema lingüístico, não se pode erigi-lo em princípio único da língua em funcionamento discursivo porque o mundo do signo é fechado. Não há transição possível do signo à frase, nem por sintagmatização nem por nenhum outro modo. *Tomado nele mesmo, o signo é puramente idêntico a si mesmo, pura alteridade em relação a qualquer outro, base significante da língua, material necessário da enunciação*¹⁰⁰. E é isso que o leva a perceber a necessidade de admitir que a língua comporta dois domínios distintos — o semiótico e o semântico — cada um dos quais exigindo suas próprias definições.

A questão que incomoda e move Benveniste é, pois, a ligação *forma-sentido*, da qual o *Curso* apresenta somente os princípios de funcionamento. Mas, *longe de desfazer as oposições saussurianas, ele as complica, as reformula, constrói outras, de maneira a retomar o que foi primeiro excluído, o referente e o sujeito, passo necessário se se leva a sério o fato de que numa frase alguém fala de alguma coisa para alguém*¹⁰¹.

É assim que a língua *informada de significação* passa a ser descrita por ele como um sistema de "dupla significância": o semiótico e o semântico. O *semiótico* é independente da referência e remete ao modo de significar que é própria do signo

¹⁰⁰ BENVENISTE, 1989. 65.

e o constitui como unidade do sistema — *pura alteridade em relação a qualquer outro elemento*. O *semântico* toma necessariamente a seu encargo o conjunto de referentes, por isso *a ordem semântica se identifica ao mundo da enunciação e ao universo do discurso*¹⁰². E a língua, segundo Benveniste, é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões.

E é justamente em decorrência desta nova abordagem que Benveniste vê a necessidade de ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua e indica o caminho para essa ultrapassagem:

1) na análise intralingüística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denomina *semântica*, em oposição a do signo, a *semiótica*;

2) na análise translingüística dos textos pela elaboração de uma *metassemântica* que se construirá sobre a *semântica da enunciação*¹⁰³.

Embora a questão de Benveniste fosse explicitamente a significação, outro aspecto que diferencia suas formulações das de Saussure é o do *sujeito*, já que ao estudar a língua ele encontra sempre o sujeito que fala e dá (ou pensa dar) sentido. Com efeito, a Benveniste é atribuído o mérito de ter dado a esse sujeito um lugar na teoria lingüística. E esse lugar parece ser o *semântico*.

A subjetividade é vista por Benveniste como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa¹⁰⁴. Todavia, o termo *sujeito* empregado nos textos de Benveniste, como o comprova Normand (p.145), *é uma mistura bastante*

¹⁰¹ NORMAND, 1996. p. 139.

¹⁰² Benveniste, 1989. p. 66.

¹⁰³ Benveniste diz que esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral.

vaga de sujeito gramatical, psicológico, filosófico, antes uma retomada do que uma novidade. Isso talvez ocorra porque Benveniste provavelmente não pretendesse fazer uma teoria do sujeito. Em relação a esse aspecto, Normand tem um posicionamento:

*A teoria da enunciação implica, pois, um sujeito mas não faz a teoria deste. Ligada à significação a questão do sujeito é ao mesmo tempo o que suscita e alimenta a elaboração deste conjunto de noções e que o impede de se acabar na pseudo-solução do semiótico/semântico. O termo **sujeito da enunciação** (sintagma ausente em Benveniste) seria o elemento central de uma teoria acabada; sua ausência é então significativa¹⁰⁵.*

Assim, Normand nos remete a um movimento de ir e vir (a *bricolagem terminológica*) e nos suscita a dúvida: se a ultrapassagem não é realizada, talvez ela seja irrealizável. Ou como diz o próprio Benveniste¹⁰⁶: *No final desta reflexão somos reconduzidos a nosso ponto de partida, à noção de significação*. Mas a proposição da subjetividade na língua é, certamente, o grande mérito de Benveniste e a sistematização dessa proposição representou um avanço indiscutível para a descrição e compreensão do fenômeno lingüístico enquanto fenômeno social.

1.2.2 A (inter)subjetividade na língua

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição.¹⁰⁷

Para falar de intersubjetividade será preciso falar de subjetividade, mas não em termos de precedência, porque a subjetividade emerge de um processo de

¹⁰⁴ Essa questão será tratada no próximo item.

¹⁰⁵ NORMAND, 1986. p.147.

¹⁰⁶ BENVENISTE, 1989. p. 234.

¹⁰⁷ BENVENISTE, 1995. p. 285.

intersubjetividade. Da mesma forma, na teoria benvenistiana, falar de subjetividade é falar de linguagem, uma vez que *não atingimos nunca o homem (sujeito) separado da linguagem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. A subjetividade de que trata Benveniste é a capacidade do locutor para se propor como sujeito.*

E essa subjetividade, segundo o autor, *não é mais que a emergência no ser de uma propriedade da linguagem. É “ego” que diz ego.* E é nesta propriedade da linguagem que se fundamenta a subjetividade que ele descreve e vê no sistema da língua como realizável pela categoria de pessoa. *Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem*¹⁰⁸. Deste modo a teoria dos pronomes e, mais especificamente, a definição da categoria de pessoa é, sem dúvida, o aspecto mais importante dos estudos benvenistianos, porque permitiu ao seu autor propor a subjetividade no sistema lingüístico.

A emergência da *subjetividade* só é possível pelo reconhecimento do outro, o *tu*, que é instaurado no mesmo processo em que o *eu* se propõe, numa implicação mútua. Ao par *eu/tu* pertence uma correlação especial, a que Benveniste diz chamar de *correlação de subjetividade*, por falta de expressão melhor.

Segundo Benveniste, o que diferencia "eu" de "tu" é o fato de o primeiro ser interior ao enunciado e exterior a "tu", porém exterior de maneira a não suprimir o caráter humano do diálogo que pressupõe a reflexividade, ou seja, a sucessão de atos enunciativos com a possibilidade de troca dos papéis "eu-tu". É a *inversibilidade* do par "eu-tu", *relação que o “ele” não estabelece com nenhuma das duas pessoas propriamente ditas, e por meio da qual se marca, no interior da*

¹⁰⁸ Benveniste, 1995. p.p. 286-288. Nessa obra, dois textos são fundamentais para a descrição da subjetividade: *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*.

*língua, a presença da intersubjetividade*¹⁰⁹. O "tu" é externo a "eu", é não subjetivo, porém condição para o reconhecimento e, portanto, a existência de "eu", único em cada ato de enunciativo. Nos termos de Lahud: [...] “eu” e “tu” não poderiam ser definidos sem referência às instâncias de discurso por meio das quais, dizendo “eu” ou “tu”, o locutor arvora-se em sujeito único, unicidade conferida justamente pelos atos aos quais esses signos se vinculam, isto é, pelos “atos discretos e sempre únicos pelos quais a língua é atualizada em fala pelo locutor”.

Em virtude da unicidade e subjetividade inerentes a "eu", Benveniste¹¹⁰ diz que a pluralização das pessoas não coincide com o plural nominal, isto é, não corresponde a uma multiplicação de objetos idênticos, mas a uma junção de elementos que não se equivalem. O plural da primeira pessoa, por exemplo, representa a soma de "eu" e o "não-eu", seja qual for o conteúdo desse "não-eu". *Em “nós” é sempre “eu” que predomina, uma vez que só há “nós” a partir de “eu” e esse “eu” sujeita o elemento “não-eu” pela sua qualidade transcendente. A presença de “eu” é constitutiva de “nós”.*

Benveniste também chama atenção para o *nós* majestático ou para o de modéstia que na verdade representa um "eu" de contornos indefinidos, talvez disfarçado, mas será sempre o “eu” o ponto de referência. O plural do pronome, assim como o do verbo, é fator de ilimitação e não de multiplicação. *Só a “terceira pessoa”, sendo não-pessoa, admite um verdadeiro plural.*

Em relação à sua natureza (de pronome), "eu" não constitui uma classe de referência igual a dos nomes e verbos, uma vez que não há "objeto" definível como "eu". Há a "realidade do discurso" no qual "eu" se atualiza. Daí dizer-se que "eu"

¹⁰⁹ Cf. observa LAUD, 1979. p.107, nota 44.

¹¹⁰ BENVENISTE, 1995. p. 256.

e as demais formas pronominais constituem uma classe cuja função se revela na comunicação intersubjetiva. Pertencem ao conjunto de signos "vazios", não referenciais com relação à realidade, sempre disponíveis, e que se tornam "plenos" assim que o locutor os assume em cada instância do seu discurso¹¹¹.

Desses pronomes (eu-tu) dependem outras classes de pronomes — os indicadores da dêixis — demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito tomado como ponto de referência. Desse ponto de referência também dependem outras categorias, como a de tempo.

A representação do tempo, nas teorias enunciativas, está, assim, diretamente ligada à questão da subjetividade. Segundo Benveniste¹¹², *o tempo lingüístico é sui-referencial. [...] a temporalidade humana com todo seu aparato lingüístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem.*

No empenho de buscar subsídios à análise proposta, é preciso ainda considerar o estatuto da terceira pessoa (para Benveniste a *não-pessoa*) em relação ao processo de instauração da subjetividade. Nesse sentido, Benveniste diz que

*é preciso ter no espírito que a "terceira pessoa" é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocução. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa do eu do locutor que, enunciando-a, a situa como "não-pessoa". Esse é seu status. A forma **ele** (...) tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por "eu"¹¹³.*

¹¹¹ Em relação à natureza e função desses signos, Lahud (1979), em *A Propósito da Noção de Dêixis*, faz um estudo exaustivo.

¹¹² BENVENISTE, 1995. p. 289.

¹¹³ BENVENISTE, 1995. p. 292.

Para Lahud¹¹⁴, a distinção entre "pessoa" e "não-pessoa" reflete uma oposição mais profunda, cujo traço distintivo essencial é a relação do sentido dos signos com a enunciação. Assim, é justamente a ausência dessa relação direta com a enunciação que faz do "ele" um elemento adequado para designar a realidade objetiva. E é a impossibilidade de se conceber a natureza semântica de "eu-tu" fora de uma remissão à enunciação que os torna "não-referenciais em relação à realidade", mas auto-referenciais. No dizer do próprio Benveniste¹¹⁵, *é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas "pronominais" não remetem à "realidade" nem a posições "objetivas" no espaço ou no tempo, mas à enunciação [...]. O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso.*

Quanto ao *ele*, como o encontramos descrito em Benveniste, pode-se ainda dizer que participa constitutivamente do processo enunciativo (falar é sempre falar de), porém se opondo à relação *eu-tu* implicada mutuamente, não interferindo de forma constitutiva nessa relação¹¹⁶.

Em síntese, a subjetividade de que trata Benveniste é uma propriedade da língua e é pelo aparato lingüístico (pelo sistema pronominal) que ela emerge.

Na tentativa de estabelecer uma analogia entre o conceito de subjetividade que está em Bakhtin com o que está em Benveniste, é oportuno trazer a diferença percebida por Dahlet:

[...] quando Benveniste fala de subjetividade, trata-se antes de tudo de língua. Assim, contrastando com Bakhtin e Bally que inscrevem globalmente a língua no sujeito, Benveniste, por seu lado, inscreve radicalmente o sujeito na língua. [...] O sujeito de Benveniste não

¹¹⁴ Op. cit. p. 109.

¹¹⁵ BENVENISTE, 1995. 280.

¹¹⁶ MARTINS (1990), como veremos na exposição que será feita a seguir, em 1.2.3, propõe alterações significativas em relação ao estatuto do *ele* no processo de enunciação. E essa é a orientação desta tese na proposição do *ele* constitutivo.

*comunica apenas, ele é identificado por seu ato ao se representar, realizando-o*¹¹⁷.

A subjetividade bakhtiniana se fundamenta no social pelo reconhecimento do outro; a de Benveniste se fundamenta no sistema porque é este que contém o aparato para a sua constituição: um *eu* que ao enunciar-se institui um *tu* e é por ele reconhecido como tal. Mas em ambos é o conceito de intersubjetividade que comporta o de subjetividade, porque a emergência desta passa necessariamente pelo reconhecimento do outro.

1.2.3 A noção de língua em Benveniste e o aparelho formal da enunciação

Ao ler a teoria de Benveniste percebe-se que ao lado da lingüística da forma ele quer introduzir uma outra lingüística: a da língua em funcionamento ou, mais especificamente, a que vai se preocupar com o emprego e com as condições do emprego da língua, visando buscar a universalidade do processo de enunciação que encontraria na(s) língua(s) o aparato de concretização. A sistematização e descrição desse aparato lingüístico constitui o que denominou de *aparelho formal de enunciação*.

Benveniste entende a enunciação como o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, ou seja, é a conversão da língua em discurso. Diz, entretanto, que deve ser entendida como o ato mesmo de produzir o enunciado e não como o texto produzido. É este ato de produzir um enunciado e não o texto produzido que elege como seu objeto de estudo. E é deste modo que,

¹¹⁷ DAHLET, in: BRAIT, 1997. p. 74.

partindo de manifestações individuais, ele busca no interior da língua os caracteres formais da enunciação, isto é, a universalidade do processo de enunciação.

Ao tentar configurar aquilo que denominou *o aparelho formal da enunciação* diz que o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. E que este é um dado constitutivo da enunciação, ou seja, a presença do locutor em sua enunciação cria um centro de referência interno a partir do qual se criam as demais relações. Desta forma, a emergência dos índices de pessoa no discurso (a relação *eu-tu*) e os de *ostensão*¹¹⁸ (este, aqui, agora e outros) revelariam as formas que compõem *o aparelho formal da enunciação*.

Para Benveniste, como já vimos, *antes da enunciação a língua não é senão possibilidade de língua*. E há certas categorias lingüísticas que têm inclusive sua referência definida somente em relação a um "eu" num processo enunciativo. São os pessoais *eu-tu* e todos os dêiticos que passam a expressar a rede de relações que se criam a partir da relação enunciativa, os demonstrativos e certos advérbios, bem como o paradigma inteiro das formas verbais. Assim, a temporalidade verbal, como já vimos, também é produzida *na e pela* enunciação, porque é nela que se instaura a categoria de presente, e dessa decorre toda a categorização temporal. O presente é propriamente a origem do tempo, ou seja, a partir dele o homem pode estabelecer outros traços ou recortes de temporalidade.

Sem a intenção de simplificar a teoria, mas apenas com o intuito de organizar aspectos do quadro teórico pertinentes à análise do *corpus* desta tese, acredito poder sintetizar o que Benveniste entendia por aparelho formal da enunciação da seguinte forma: a língua constitui-se de formas que remetem à

¹¹⁸ Podem ser assim considerados todos os elementos lingüísticos dêiticos. Sobre esta questão ver Lahud (1979).

alguma realidade (seja referencial ou processual) — as formas referenciais da língua — e de formas cuja capacidade de referir somente se atualiza no uso da língua, ou seja, por um ato de enunciação - as formas "vazias" ou dêiticas.

O aparelho formal da enunciação compõe-se dessas últimas que, por sua propriedade de referir somente em uso, possibilitam a enunciação: um *eu* que se assume como locutor e, ao fazê-lo, institui um *tu* e para definir-se contextualmente cria uma rede de relações que são expressas por *índices ostensivos* ou formas dêiticas. Na teoria benvenistiana, à terceira pessoa pronominal, também forma "vazia", é atribuída a função de referir o assunto. É denominada *não-pessoa* em oposição às pessoas *eu-tu*.

Essa sistematização de Benveniste é, sem dúvida, ainda teórica, mas como ele próprio já reconhecia *muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. (...) Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*¹¹⁹.

É justamente esta última modalidade enunciativa que é o foco da minha pesquisa — a enunciação escrita. A orientação para a abordagem que faço, de alguma forma, também vem de Benveniste: *a relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação*¹²⁰.

E, embora essa última afirmação destaque o aspecto constitutivo da relação locutor/língua apenas em termos teóricos, a reflexão sobre esse tema me permitiu pressupor que, pelos índices de pessoa (e outras eventuais marcas) do discurso produzido em um ato individual da enunciação (materializado em um texto escrito), é possível analisar aspectos dessa relação do locutor com a língua para determinar

¹¹⁹ Benveniste, 1989, p. 90.

empiricamente em que medida o modo como essa relação se estabelece e interfere na instauração da subjetividade e na qualidade discursiva.

Pela descrição benvenistiana do esquema enunciativo, a relação locutor/língua (uma das configurações do *ele*, cf. 2.1) seria exterior à relação *eu-tu* e constitutiva somente no sentido de necessária para a realização do evento. Na minha pesquisa, no entanto, essa relação assumirá um *valor constitutivo*, ou seja, considerarei a relação do sujeito com a língua, não apenas condição de viabilização do evento enunciativo verbal, mas elemento integrante do tipo de enunciado a ser produzido. E isso equivale a dizer, por exemplo, que uma relação *eu-tu* intermediada por uma concepção lingüística pautada pela norma interferirá no modo de instauração dessa relação, refletindo-se no enunciado produzido.

Para avaliar o peso do *ele* (que além da configuração relação sujeito/língua assume outras, conforme descrição detalhada no capítulo 3) na relação *eu-tu* em um processo enunciativo, valer-me-ei da proposta que Martins (1990) apresenta em relação à teoria original de Benveniste e que virá a seguir comentada.

Como já vimos, Benveniste desenvolve o estudo da enunciação a partir do sistema pronominal da língua¹²⁰. A descrição que faz do processo enunciativo — *eu* e *tu* inseridos na categoria de pessoa que se opõe a *ele*, a *não-pessoa* (substituto de elementos que remetem a uma situação objetiva) — constitui parte da base teórica que possibilitou a abordagem analítica que é dada ao *corpus* de enunciados. A utilização do esquema pronominal de Benveniste, no entanto, sofre uma reinterpretação no tocante ao estatuto das pessoas, semelhante a que Martins (1990) faz.

¹²⁰ Op. Cit. p. 82.

¹²¹ As reflexões do autor sobre a natureza dos pronomes e a sistematização da sua teoria encontram-se na série de artigos intitulada *O Homem na Língua* (Benveniste, 1995).

Em que sentido a proposta de Martins diverge da de Benveniste?

Na teoria benvenistiana, como já vimos, *eu* e *tu* são elementos constitutivos da cena enunciativa porque fora dessa relação de intersubjetividade a linguagem é pura virtualidade, que se realiza somente no processo enunciativo em que *eu* se assume como tal e ao fazê-lo instaura o *tu*. Ao *ele* (não-pessoa) cabe a função representativa ou referencial da linguagem, ou seja, *é um substituto de unidades semânticas que referem fora do circuito da enunciação ao mundo dos objetos, das idéias, das ações*. Na condição de substituto dessas unidades, *ele* pertence ao nível sintático da linguagem, onde se dão as operações anafóricas. Por esse seu estatuto é, na teoria de Benveniste, não-constitutivo na relação *eu-tu*.

No entender da pesquisadora, a dissociação *eu-tu* de um lado e *ele* de outro — universo da interpessoalidade e da objetividade, respectivamente, — tem como uma das conseqüências a impossibilidade de separar a enunciação do enunciado. Isso porque Benveniste insere a enunciação dentro do enunciado e a estuda através de suas marcas formais, não prevendo a interferência constitutiva de um terceiro elemento na relação *eu-tu*, ou seja, a relação enunciativa é dada como configurada a partir da enunciação de um "eu", não ficando contemplada a possibilidade de a instauração da subjetividade sofrer qualquer relativização pelo atravessamento de fatores, a princípio, externos a essa relação, como o seria o conteúdo lingüístico da própria enunciação, por exemplo.

Martins lembra que, mesmo em teorias do discurso como a de Bakhtin em que esses conteúdos lingüísticos já eram considerados, não se formulava para a dinâmica da enunciação um esquema em que ficasse claro o papel do conteúdo lingüístico do enunciado na constituição da subjetividade. Por isso, ela vê a necessidade de introduzir o universo da *não-pessoa* na própria estrutura da

enunciação. E o faz através de um estudo teórico do diálogo (que se completa com um estudo empírico), investigando sua natureza e a possibilidade de ocorrência do equilíbrio dialógico.

Explica sua reinterpretação afirmando que *podemos dizer que eu produz um enunciado pelo ato mesmo da enunciação em que se constitui como locutor e, nesse ato, institui o tu, seu interlocutor, ao qual se opõe pelo traço de subjetividade*. E isso já está em Benveniste. *A relação eu-tu, entretanto, não é independente do conteúdo lingüístico da enunciação. Essa relação é definida pelo conteúdo semântico do enunciado*¹²². E essa é a reinterpretação de Martins.

Em seguida diz que *eu e tu instauram, com o que enunciam, o conteúdo objetivo de sua relação, que ela entende como o universo da não-pessoa, e que é o conteúdo semântico desse universo da não-pessoa que vai decidir o caráter da relação interpessoal*. Sem essa consideração a relação *eu-tu* se apresenta abstrata e idealizada, porque *o sujeito não se define por tomar a palavra e dizer eu diante de um tu, mas pelo tipo de relação lingüística que o contexto semântico determina* (ibidem).

Para Martins *é só pelo enunciado que a enunciação se materializa e pode ser abordada na concretude e historicidade de seus elementos*. Essas e outras considerações lhe permitem inverter a perspectiva de Benveniste que concebe a enunciação dentro do enunciado, numa relação indissociável que não permite opor ao *eu* e *tu* um terceiro elemento lingüístico que interfira nessa relação de forma constitutiva.

Assim, contrariamente à proposta original, *ela coloca o enunciado dentro da enunciação*, ou seja, sem contestar a oposição eu-tu/ele apresenta a

¹²² MARTINS, 1990. p. 76.

possibilidade de as pessoas *eu* e *tu* e a *não-pessoa* definirem-se mutuamente. Em outras palavras, diz que a relação intersubjetiva (*eu-tu*) não é independente do conteúdo lingüístico da enunciação. Procedendo desta forma, Martins busca recuperar o traço material e concreto que caracteriza a enunciação enquanto evento historicamente determinado, permitindo que a qualidade da relação *eu-tu* seja relativizada por um terceiro elemento.

Ao reinterpretar *o aparelho formal da enunciação*, entendo que Martins não desmerece a sistematização de Benveniste, ao contrário, a qualifica quanto ao seu potencial descritivo da linguagem em termos pragmáticos, ou de concretude, permitindo-se avançar na teoria benvenistiana. E isso fica explícito quando diz que, embora Benveniste não se acomodasse, na época havia a necessidade de manter os dois planos — o da visão tradicional da objetividade referencial e o da inserção do sujeito no seu dizer. Hoje, diz a autora, podemos abordar a linguagem só do ponto de vista pragmático e integrar aí todos os planos, sem escândalo. E esta é a sua proposta: a inclusão do universo da não-pessoa na relação interpessoal, tendo como objetivo evitar uma visão abstrata do diálogo e da intersubjetividade.

1.2.4 Considerações parciais

[...] não existe um fenômeno lingüístico a priori a ser estudado, mas qualquer fenômeno que já tenha sido estudado por outras lingüísticas pode receber o "olhar" da lingüística da enunciação basta que, para isso, seja contemplado com referência às representações do sujeito que enuncia, à língua e a uma dada situação¹²³.

¹²³ FLORES, 2001. p. 58.

Nesta etapa do trabalho, considero necessário, para fins de preservação do espaço que cada teórico tem nesta tese, esclarecer que a motivação para a pesquisa ganhou corpo a partir de concepções lingüísticas de Bakhtin e Benveniste. De Bakhtin vem a concepção social e dialógica de língua e parte do suporte teórico para a proposição da tese de um "ele" constitutivo; de Benveniste, todo o aparato para viabilizar o estudo graças à sistematização que faz do processo enunciativo (o aparelho formal da enunciação), porém este recebe a reinterpretação e alterações propostas por Martins.

Os dois primeiros interessaram-me, de modo especial, pelo que têm em comum: a preocupação antropológica de explicar o processo de construção do sujeito, definindo-o como um evento social que se realiza *pela* linguagem (do eu que se constitui na relação com o outro)¹²⁴. Martins, pela inclusão de fatores concretos (pragmáticos) na análise de atos enunciativos.

Algumas considerações complementares ao estudo de Benveniste que procedem de outros leitores deste, além dos já citados, são também aqui trazidas no empenho de apresentar aspectos esclarecedores das teorias pelas quais transita este estudo, mas também porque constituem abordagens que serão retomadas ou assumidas no desenvolvimento do trabalho.

Concebendo a língua como algo que não se apresenta pronto e estruturado, Possenti (1988) destaca o aspecto constitutivo do processo de enunciação no qual a atividade é, sim, realizada *com* a língua, mas também em relação à língua, ou seja, *sobre* a língua. *A atividade do sujeito*, diz o pesquisador¹²⁵, *não se dá apenas em*

¹²⁴ Embora Bakhtin e Benveniste partam do mesmo princípio — o *eu* só se constitui na relação com o outro — distinguem-se porque o primeiro fundamenta suas reflexões no social (ideológico) e o segundo vai para o sistema, isto é, constrói uma teoria lingüística na qual a subjetividade é pensada no próprio sistema da língua.

¹²⁵ POSSENTI, 1988. p. 49.

relação ao aparelho formal da enunciação, mas em relação aos e sobre os próprios mecanismos sintático e semântico. É nesta atividade que o sujeito se constitui enquanto tal, e exatamente por essa atividade.

A presença da subjetividade na linguagem, na perspectiva de Possenti, revela-se no simples ato de falar, por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor. É o trabalho do falante impregnado de subjetividade. *Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais*¹²⁶.

Para ressaltar o fato de que as línguas são o resultado do trabalho dos falantes, Possenti adota o conceito de constituição, situando-se a meio caminho entre o que implica a noção de apropriação (cujo emprego considera um tanto problemático em Benveniste) e o que implica a noção de criação. Nem um sistema já todo pronto para ser assimilado, nem um discurso fruto apenas da criação: entre o que é dado da língua e o discurso produzido há a atividade de um sujeito. Assim, *produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. Por isso os interlocutores não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores*¹²⁷.

O trabalho dos locutores é entendido por ele como a seleção de um conjunto de recursos expressivos, ao invés de outros, para produzir sobre o interlocutor determinados efeitos. Por efeitos entende informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta ou outro efeito qualquer intencionado com o discurso. Mas esse trabalho pode ser estendido a uma esfera mais ampla: assim, se, por um lado, a linguagem se constrói no processo interativo, entre um "eu" e um

¹²⁶ POSSENTI, 1988. p. 56.

¹²⁷ Op.cit. p. 57-58.

"tu" (como queria Benveniste), por outro, diz o autor, não se pode ignorar que as possibilidades concretas dessa interação se situam na dimensão social e discursiva da palavra já "povoada" (no sentido bakhtiniano). Esses eventos interativos produzem, então, discursos que agem não apenas sobre o outro, mas sobre a palavra já "povoada", ou seja, sobre os próprios discursos¹²⁸.

Essas considerações corroboram o quadro teórico que desde o início vem se delineando e tornou possível o estudo que parte do pressuposto de que os discursos vigentes e predominantes em determinados contextos enunciativos agem sobre a enunciação, determinando a forma de instauração da subjetividade e o conteúdo lingüístico dos enunciados (cf. cap.3).

Essa pressuposição, de alguma maneira, encontra eco também na afirmação de Bakhtin¹²⁹ que diz que *a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação*. Acredito, no entanto, ser preciso acrescentar que o meio social mais amplo (com seus discursos) não determina apenas a estrutura da enunciação, interfere também no modo de instauração do sujeito e no conteúdo do enunciado que ele produz.

É preciso dizer também que, em virtude da natureza deste estudo lingüístico — relações enunciativas (de intersubjetividade) —, só uma concepção como a das teorias da enunciação, que permite no estudo da língua o da subjetividade que emerge no discurso, poderia dar conta do intento.

Sobre a concepção de língua que perpassa as teorias que constituem o quadro teórico desta tese, de uma forma simplificada, pode-se dizer que, se com

¹²⁸ A hipótese de discursos determinarem (constitutivamente) outros discursos será fundamental no desenvolvimento desta tese.

¹²⁹ BAKHTIN, 1999, p. 113.

Saussure cria-se uma secção entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), com Bakhtin *língua* e *fala* recuperam sua indissociabilidade, e fica demonstrado que, além de social, a língua é concreta, produto da manifestação de cada falante. Prestigiando a fala, valorizam-se as condições e o contexto de produção e introduz-se a enunciação como elemento fundamental na composição, compreensão e explicação do fenômeno lingüístico.

E essa outra forma de percepção dos fatos da língua criou as condições para o desenvolvimento das teorias enunciativas que encontram em Benveniste uma forma de sistematização que, embora ainda bastante teórica, tem servido de suporte a outras formulações, como a de Martins, e têm possibilitado estudos de relações enunciativas, como o que será proposto aqui.

2. UM ESTUDO DA ENUNCIÇÃO ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

O que interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser um texto¹³⁰.

O estudo teórico até aqui apresentado deverá, de agora em diante, possibilitar o diálogo teoria e prática que tenciono estabelecer tendo como *ponto de partida enunciados produzidos por professores de Língua Portuguesa*, em eventos enunciativos que se realizaram pela modalidade escrita da língua (cf. descrição em 2.1).

A relação dialógica, como já descrita em 1.1.3, se estabelecerá desde o primeiro contato com o material lingüístico que concretizou esses enunciados — os textos —, porque a própria compreensão, segundo Bakhtin, já implica dialogicidade. Assim, numa relação sujeito/sujeito — pesquisador/enunciador — respectivamente, tentarei apreender, do material lingüístico que compõe o *corpus*, todas as pistas que possam apontar a concepção de língua que orienta (ou determina) a atividade lingüística dos enunciadores e possíveis implicações dessa concepção. Da mesma forma, procurarei dados que possam contribuir para a compreensão do processo enunciativo escrito: o modo de instauração do sujeito desse processo e as relações que nele se estabelecem.

A análise não terá um caráter quantitativo, mas qualitativo já que pela

¹³⁰ BAKHTIN, 2000. p. 330.

proposta que será detalhada a seguir os dados terão uma dimensão ilustrativa apenas, num processo que inicia com a coleta e observação atenta do *corpus*, passa pelo estudo analítico, para chegar ao confronto e cruzamento dos dados extraídos desse *corpus*.

2.1. Descrição do *corpus* e apresentação da metodologia

*Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda esta situação social complexa, em que ele surgiu*¹³¹.

O *corpus* constitui-se de textos¹³² produzidos por professores de língua materna que atuam no Ensino Básico e freqüentaram um curso de pós-graduação em nível de especialização, numa Instituição Superior de Ensino Privado.

Os textos foram produzidos durante a disciplina *Interlocução Texto e Gramática*¹³³ e representam o produto da proposição de três momentos de reflexão¹³⁴ sobre o próprio fazer lingüístico como professor de Língua Portuguesa (cf. Figura 1 abaixo). As propostas para essa reflexão foram apresentadas como parte integrante do programa da disciplina, mas também com o objetivo geral de

¹³¹ Bakhtin, in TODOROV, 1981, p. 50.

¹³² Em Bakhtin, o texto pode assumir a *qualidade* de enunciado, desde que viabilize a relação sujeito/sujeito. Para efeito de definição de termos para a sua utilização no desenvolvimento do estudo analítico do *corpus*, empregarei *texto* para designar cada unidade que compõe o *corpus*, quando o objeto é a organização lingüística, apenas, e *enunciado* para referir o produto de um processo de enunciação ou quando o objetivo é justamente buscar índices de dialogicidade ou índices que mostram como o locutor se marca na sua enunciação.

¹³³ Esta disciplina foi ministrada por mim em 2002, durante os meses de outubro e novembro, em encontros semanais de 4 horas-aula, perfazendo um total de 32 horas-aula (2 créditos). A disciplina integra um curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, em nível de pós-graduação, com duração de 360 horas-aula, destinado a professores de Ensino Básico. Os participantes atuam em escolas públicas e/ou privadas de Porto Alegre e grande Porto Alegre, sendo que os que trabalham em escolas privadas atuam ou já atuaram também em escolas públicas.

¹³⁴ O segundo e terceiro temas apresentados para a reflexão receberam, intencionalmente, com o propósito de permitir diferentes manifestações, uma formulação mais ampla.

fornecer dados para a avaliação de diferentes relações que se estabelecem na *cena enunciativa*¹³⁵ que constitui o *professor-sujeito*¹³⁶ no processo de ensino de língua materna. Os objetivos específicos visam à discriminação e à análise das relações em questão:

- 1) relações sujeito e interlocutor**
- 2) relações sujeito (interlocutor) e código (língua)**
- 3) relações sujeito (interlocutor) e a instituição de ensino**
- 4) relações sujeito (interlocutor) e o processo de escrita.**

O estudo analítico das relações de intersubjetividade deverá, também, fornecer dados para a identificação da imagem que o *professor-sujeito* constrói de si (e sobre que base a constrói) no processo enunciativo de ensino de língua materna. Nesse percurso, falarei de "fatores subjetivantes" que deverão ser entendidos como fatores responsáveis pelo "modo de ser sujeito", mais ou menos submetido a formas, fórmulas (regras) e concepções que o constituíram professor.

Por fim, a avaliação do conjunto dos dados poderá contribuir para a compreensão do processo enunciativo escrito e para a sustentação das reflexões e proposições sobre o ensino de língua materna, que constituirão o quarto e quinto capítulos desta tese.

Os temas para reflexão foram apresentados em semanas sucessivas, porém alternadas, com a seguinte formulação:

¹³⁵ A expressão *cena enunciativa* tem o sentido que Flores (2001. p. 57) lhe atribui: o aqui/ o agora/ a relação eu-tu tomados do contexto teórico benvenistiano.

¹³⁶ Com o termo *professor-sujeito* defino o sujeito do processo enunciativo em análise, independentemente da qualidade desse sujeito em termos de intersubjetividade, ou seja, mais ou menos assujeitado às condições de produção ou aos discursos vigentes. Este termo, com esse mesmo uso, poderá ser alternado por *sujeito-professor* quando a ênfase em uma ou outra função se

- 1) O fato de ser professor de Língua Portuguesa (língua materna) auxilia ou dificulta a tarefa de escrever?*
- 2) O professor de Língua Portuguesa e sua relação com o código escrito (a língua).*
- 3) A relação do professor de Língua Portuguesa com a Instituição de Ensino, com as demais disciplinas e com o nível de ensino em que atua.*

Figura 1: Temas para reflexão

Cada uma das propostas apresentadas para a reflexão deveria culminar com a produção escrita dessa reflexão. E, embora o texto produzido em cada momento constitua um nível de análise distinto, os três momentos representam um processo durante o qual os enunciadores (que não tomaram conhecimento do objetivo último da reflexão para evitar interferências) poderão revelar dados que confirmem ou não a hipótese da tese: *as relações de (inter)subjetividade que o professor de língua materna mantém com o outro (o tu) são determinadas não apenas por esse, mas principalmente por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação (o ele) e o tipo de texto que produz e o ensino que faz são condicionados por essas relações.*

O número de textos obtidos é diferenciado para cada questão. Isso se deve ao fato de alguns alunos não terem apresentado a tarefa por não estarem presentes no dia da sua realização ou por não tê-la concluído no mesmo dia. O quadro abaixo permite visualizar integralmente o *corpus* da pesquisa:

<p>1a. questão: 24 respostas (enunciados)</p> <p>2a. questão: 23 respostas (enunciados)</p> <p>3a. questão: 18 respostas (enunciados)</p>

Figura 2: Visualização do *corpus*

Para fins metodológicos considerarei unidade de análise a resposta integral de cada questão, que designarei por *enunciado*, sem segmentação. Essa designação encontra eco em teorias da enunciação que vêem o enunciado como o produto de um processo enunciativo. O termo *texto* continuará sendo usado, porém mais especificamente para as situações em que deverá ser feita referência à materialidade lingüística.

A notação utilizada no desenvolvimento da análise do *corpus* obedece às seguintes convenções:

A letra **L**, em numeração cardinal progressiva, identifica o locutor, e a letra **E**, acompanhada dos números 1, 2 ou 3, remete, respectivamente, aos textos (de agora em diante *enunciados*) resultantes das três propostas que foram apresentadas para reflexão. Assim, em **L (1) E (2)**, lê-se: Locutor 1, enunciado 2 (representando o 2 a resposta à segunda questão).

Os dados do *corpus* entrarão no desenvolvimento do trabalho transversalmente através da transcrição de partes dos enunciados que designarei de *recorte enunciativo*¹³⁷. A análise do *corpus* efetuar-se-á pela identificação de elementos da materialidade discursiva que marcam a instauração e o

¹³⁷ O *corpus* integral encontra-se em anexo. Vale lembrar que foi transcrito exatamente conforme os textos originais, conservando qualquer deslize ou efetuados e transcritos no corpo desta tese. Essa conduta prevê a manutenção da integralidade do *corpus*, mas também a possibilidade de utilização de outros dados desse *corpus* em outras etapas do desenvolvimento do trabalho, ou em estudos

relacionamento das pessoas do discurso (eu/tu/ele) no enunciado. Esse procedimento encontra suporte teórico em Benveniste (1989), e na reinterpretação do quadro enunciativo proposta por Martins (1990) e apresentada nesta tese em 1.2.3.

Para dar conta do trabalho de pesquisa proposto, os enunciados serão avaliados não por critérios textuais relativos à organização lingüística, mas por aspectos dos processos enunciativos de que resultaram. Duas categorias de análise orientarão todo o trabalho analítico:

- | |
|---|
| <p>1) a relação sujeito/interlocutor</p> <p>2) a relação sujeito (interlocutor)/ele</p> |
|---|

Figura3: Categorias de análise

O estudo analítico efetivar-se-á, inicialmente, pelo levantamento de índices¹³⁸ do modo de instauração da subjetividade e das relações que se constroem entre elementos constitutivos do processo de enunciação. Na relação **sujeito** ("eu")/**interlocutor** ("tu"), estará em foco a configuração social que o “**tu**” (interlocutor) vai receber: professor da disciplina, colega-professor, instituição de ensino em que atua ou outra qualquer ou, ainda, a instauração de um “**tu**” não especificado; na relação **eu** (tu)/**ele**, o empenho se voltará à identificação do elemento externo à relação **eu-tu**, porém capaz de interferir no processo de instauração da subjetividade: a concepção de língua que orienta seu trabalho, o *lugar social* de onde se manifesta ou a imagem de *sujeito-professor* autoprojeta em função desse lugar.

posteriores.

¹³⁸ Com o termo *índice* designo qualquer elemento lingüístico ou notação gráfica (como parênteses,

Desta forma, partindo de um ponto de vista teórico enunciativo (eu – tu – aqui – agora), viso à análise da *subjetividade* que se manifesta nos enunciados do *sujeito-professor* na sua relação com o “*tu*” (interlocutor), mas, como Martins (1990), estendo essa análise às relações *eu-tu-ele*, abrindo, assim, espaço para a possibilidade de, no processo enunciativo, as relações determinarem-se mutuamente, num movimento triangular, não apenas no sentido *eu-tu*, como numa via de mão dupla. Desta maneira, como Martins ainda, considerarei a possibilidade de uma certa *relativização da subjetividade* que seria determinada por fatores que no esquema enunciativo benvenistiano são concebidos como não constitutivos da relação *eu-tu*.

Vale lembrar também que a verificação da pertinência da hipótese da tese inicia com os enunciados produzidos no primeiro momento de reflexão e se completa somente com os dois seguintes, razão pela qual os recortes enunciativos não serão necessariamente apresentados na ordem em que os textos foram produzidos, mas de acordo com o tipo de relação que evidenciam.

Assim, seguindo o percurso teórico e metodológico proposto, espero conseguir verificar como o professor vê a escrita, como se relaciona com ela e que concepção de língua se configura através dos enunciados que ele produz. De posse destes dados, procuro avaliar em que medida a situação de produção — o *lugar social professor* e a autoprojeção da imagem decorrente desse lugar — interfere no processo enunciativo, ou seja, em que medida se torna constitutiva nesse processo. E, ainda, que implicações esse modo de *ser* ou *sentir-se* sujeito traz para o ensino de língua materna.

Em síntese, com este estudo tento encontrar respostas para os

questionamentos que deram origem à tese em questão: o "lugar" (professor de língua materna) de onde o sujeito se manifesta pode ser considerado constitutivo do processo de enunciação escrita? A forma como o locutor (sujeito) se relaciona com o interlocutor pode ser determinada por um terceiro elemento ("ele")? Qual seria a configuração desse "ele" e qual seu papel nesse processo? Que concepção (ou que concepções) de língua se manifesta(m) nos enunciados do *professor-sujeito*? As respostas a esses questionamentos deverão servir de base para as reflexões que constituem o último capítulo.

2. 2 Descrição dos enunciadore

Os alunos do curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que responderam às questões propostas (cf. 2.1), os *enunciadores*, são, com exceção de um, formados em Licenciatura em Letras. Destes apenas três não atuam em sala de aula (atuando um no Conselho Estadual de Educação, um no Tribunal de Justiça do Estado e outro no Hospital de Clínicas). Os vinte e dois em exercício em escolas têm, no mínimo, três anos de atuação no ensino de língua portuguesa e, no máximo, trinta e cinco, sendo que a maioria se situa numa faixa média de experiência profissional que varia entre dez e quinze anos.

Os enunciadores, na sua grande maioria do sexo feminino (22), apenas 2 do sexo masculino, constituem um grupo cuja faixa etária varia entre vinte e quatro e cinquenta e sete anos, assim distribuídos:

menos de 30 anos: 1

30 a 35 anos: 10

36 a 40 anos: 4

41 a 45 anos: 4

46 a 50 anos: 1

50 a 55 anos: 3

Mais que 55 anos: 1

A conclusão do curso superior destes professores ocorreu dentro dos seguintes períodos:

entre 1970 a 1980: 5

entre 1981 a 1990: 6

entre 1991 a 2000: 12

em 2001: 1

A heterogeneidade dos componentes do grupo também se manifesta em relação à procedência acadêmica:

UFRGS: 3

PUC/RS: 7

FAPA: 2

UNIRITTER: 5

LA SALLE: 1

UNISINOS: 2

UPF: 2

URCAMP: 1

UNICRUZ: 1

Pelo que se pôde constatar é um grupo bastante heterogêneo tanto em relação à faixa etária quanto à procedência acadêmica, mas, com exceção dos três que não atuam diretamente no magistério, todos estão em exercício em escolas públicas e/ou privadas de Porto Alegre e grande Porto Alegre (na grande Porto

Alegre apenas um). A pertinência (ou não-pertinência) dessa heterogeneidade poderá ser considerada na avaliação dos resultados da análise ou em trabalhos posteriores.

3. ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE (INTER)SUBJETIVIDADE PRESENTES EM ENUNCIADOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.¹³⁹

O fato de todo discurso¹⁴⁰ (enunciado) se organizar em função do "outro" é que estrutura e define seu caráter dialógico. O diálogo no sentido bakhtiniano é sempre o confronto de um sujeito (seu pensamento) com o pensamento de outro(s) sujeito(s), portanto sempre uma relação de *intersubjetividade*.

Mas o discurso no dialogismo bakhtiniano é *uma "construção híbrida", (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito¹⁴¹*; resulta do dialogismo que estabelece a interação verbal no centro das relações sociais. Por isso, todo o pensamento já vem impregnado do social, ou seja, do "nós". *E é clivado pelo nós que o sujeito se vê ser homem em Bakhtin¹⁴²* e se manifesta nos discursos.

O *outro* do sujeito de Bakhtin, segundo Dahlet (cf.1.1.3), *é então fundamentalmente um "nós", ou seja, a pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o "eu" inclusive*. E essa percepção leva Dahlet a postular que, no fundo, *o que o dialogiza não é tanto a co-existência de uma pluralidade de lugares distintos do enunciadador em seu discurso, mas sua divisão por um sujeito coletivo*

¹³⁹ BAKHTIN, 2000. p. 282.

¹⁴⁰ Empregarei discurso no sentido benvenistianiano, ou seja, língua em uso.

¹⁴¹ DAHLET, Patrick. In. BRAIT, 1997. p. 60.

¹⁴² DAHLET, Patrick. In. BRAIT, 1997. p. 69.

*único, o “nós” de todos os homens no “eu” que fala*¹⁴³.

É preciso esclarecer também que, nesta pesquisa, embora esse *outro* conserve a natureza que lhe atribui Bakhtin, foi inicialmente tomado do esquema enunciativo de Benveniste (reinterpretado por Martins) que integra um quadro teórico que apresenta uma formalização do processo enunciativo, ausente em Bakhtin. E não vejo incoerência em lidar com os conceitos de ambos, uma vez que a inspiração benvenistiana de enunciação tem uma primeira origem em Bakhtin.

Assim, tendo por base o aparato teórico apresentado, diria que o *outro* em questão na análise do *corpus* de pesquisa da tese poderá definir-se como um *terceiro* elemento da relação enunciativa — o *ele* de Benveniste, mas poderá também identificar-se com a própria consciência e materializar-se no *autojulgamento* que provém dessa consciência substancialmente ideológica porque se constituiu do social — espaço ideológico, como proposto por Bakhtin. O *outro*, assim concebido, pode retirar sua substância de uma crença, de uma convicção, enfim, de um conjunto de "saberes" ou "verdades" que integram a consciência do sujeito. E esse "outro" (ou *ele*) interfere (pressuponho) de maneira substancial na relação sujeito/interlocutor.

É a natureza desse *ele*, as relações que se constroem a partir dessa presença e as implicações que daí decorrem que estarão em foco no estudo analítico dos enunciados dos professores-enunciadores.

¹⁴³Essa percepção bakhtiniana do “eu” e do “outro” parece dificultar, a princípio, a análise pretendida. Mas acredito ser uma dificuldade contornável, uma vez que, devido à própria natureza das relações subjetivas, não está prevista uma avaliação quantitativa, mas qualitativa do peso da interferência do *outro* na relação *eu-tu*.

3.1 Relações de (inter)subjetividade: o interlocutor

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso¹⁴⁴.

Para definir a composição do *corpus* da pesquisa levei em consideração a possibilidade de "escutar" o discurso do professor de língua materna. Daí a opção por textos (como foi explicitado em 2.1) resultantes de três momentos distintos de reflexão do professor sobre o próprio fazer lingüístico e sobre relações que se estabelecem nesse fazer:

- relações *sujeito/interlocutor*,
- *sujeito(interlocutor)/língua*¹⁴⁵,
- *sujeito(interlocutor)/instituição de ensino* em que trabalha.

Um dos pressupostos para o estudo analítico foi o de que ao "escutar" esse discurso poderiam ser reveladas pistas significativas para a compreensão do processo de instauração *sujeito-professor* na enunciação escrita e das relações que se estabelecem e interferem nesse processo.

A compreensão do processo de subjetividade, no entanto, como já vimos na exposição teórica (1.1.2 e 1.2.2), passa necessariamente pela compreensão do processo de intersubjetividade; por isso, iniciei a tarefa buscando nos enunciados os recortes enunciativos que pudessem contribuir para a caracterização do interlocutor, mas busquei também os recortes que pudessem caracterizar o terceiro

¹⁴⁴ BAKHTIN 2000. p. 325.

¹⁴⁵ A relação *sujeito/língua* deverá ser entendida como relação *eu-tu* intermediada ou determinada

elemento constitutivo (e determinante da relação *eu-tu*) da cena enunciativa — o *ele* (ou o *outro*).

Como esse último revelou múltiplas facetas, e também por razões de natureza metodológica e expositiva, as relações do sujeito com esse terceiro elemento da relação enunciativa serão discriminadas e descritas, mais detalhadamente, em uma seção distinta (cf. 3.2), ficando esta primeira destinada aos recortes enunciativos que configuram as relações *eu/tu* (locutor/ interlocutor) e as que, como veremos a seguir, configuram uma espécie de *superdestinatário* (conforme apresentação 1.1.3) que ora se confunde com o interlocutor ora se interpõe na relação *eu-tu*.

O estudo analítico revelou complexas as relações sujeito-interlocutor, talvez exatamente porque, como observa Bakhtin, afora o destinatário (*o segundo*), sempre pressuposto pelo autor da produção verbal e de quem este espera compreensão responsiva, o autor do enunciado pressupõe de modo mais ou menos consciente esse *superdestinatário* (*o terceiro*) — que adquire identidade concreta e variável em diferentes épocas (e contextos) e de acordo com diferentes percepções do mundo (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.).

É essa pressuposição, certamente, que o leva a afirmar que *todo o diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros)*¹⁴⁶. Bakhtin diz que esse fato decorre da própria natureza da palavra que sempre quer ser ouvida. Assim, quem escreve o faz para ser lido, e a presença

pela concepção de língua, uma vez que não há relação enunciativa sem um *tu*. O mesmo vale para a relação *eu/instituição de ensino* ou outra.

¹⁴⁶ BAKHTIN, 2000. p.356

de um interlocutor definido ou em potencial é da natureza da própria linguagem.

Orientando-me, então, por esse viés do pensamento bakhtiniano, optei por considerar o interlocutor¹⁴⁷ e interlocutor em potencial ou *superdestinatário* nesta mesma seção, embora em alguns enunciados a configuração desse superdestinatário possa se identificar ao *ele* de 3.2. A opção decorre da própria dificuldade, em alguns enunciados, de distingui-los ou de delimitá-los.

Para falar das configurações do interlocutor é necessário também destacar que, segundo Bakhtin¹⁴⁸, a compreensão do todo do enunciado, entendido como um sentido e não uma significação, e da relação dialógica que se estabelece nesse processo de compreensão é necessariamente dialógica. Por isso *o observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado*. É também o caso do pesquisador nas ciências, porque não podemos compreender o todo do enunciado do exterior. Para Bakhtin, compreender é, necessariamente, tornar-se o *terceiro* num diálogo. E essa é a minha posição, como pesquisadora.

Por outro lado, ao apresentar as propostas que instauraram os processos enunciativos via modalidade escrita e solicitar que os textos me fossem entregues, embora não o tenha explicitado, me apresentei como interlocutora. Por esse motivo, provavelmente, deverei aparecer ora como a interlocutora (o segundo elemento da cena enunciativa) explicitamente marcada no texto, ora como a que tenta compreender apenas, portanto assumindo uma das configurações do *terceiro*.

Em relação ao estudo analítico, já no primeiro enunciado do *corpus*, o *superdestinatário* de Bakhtin parece presentificar-se no julgamento alheio que o

¹⁴⁷ Bakhtin utiliza o termo *destinatário*, mas usarei preferencialmente *interlocutor*.

¹⁴⁸ BAKHTIN, 2000. p. 355.

enunciador leva em consideração devido ao *lugar social*¹⁴⁹ que ocupa — professor de língua materna — e no autojulgamento que faz de si pelo fato de ser professor:

De certa forma cobra-se do professor de Língua Portuguesa que ele deve escrever bem mas o fato mais importante é a cobrança que "nós" professores fazemos em relação à nossa pessoa [L1 (E1)] .

A forma verbal seguida de pronome — *cobra-se* — remete a alguém de contornos indefinidos e não identificável com o interlocutor. Configura-se aí o *terceiro* da relação dialógica, o *superdestinatário*. Nesse mesmo enunciado, o *superdestinatário* assume também uma outra configuração, a do autojulgamento: *o fato mais importante é a cobrança que nós professores fazemos em relação à nossa pessoa*. Atente-se também para a ênfase: *o fato mais importante* [...] É um primeiro indício de que essa "cobrança" interfere no processo enunciativo.

Se nos reportássemos à descrição sintática tradicional, em *cobra-se* teríamos uma estrutura sintática de indeterminação do sujeito semântico e essa descrição, embora nos revelasse algo do sentido, não nos diria da implicação semântica do ato enunciativo, porque a análise estaria restrita à estrutura frasal. Se, no entanto, essa mesma forma for considerada do ponto de vista enunciativo perceberemos que exprime a mesma *generalidade indecisa* que Benveniste¹⁵⁰ vê, por exemplo, na pluralização da não-pessoa, (como em *dizem*) que *estendida e ilimitada pela sua expressão exprime um conjunto indefinido de seres não-pessoais*¹⁵¹.

¹⁴⁹ A questão *lugar social* será melhor detalhada em 3.3.

¹⁵⁰ BENVENISTE, 1995. p. 258.

¹⁵¹ “não-pessoais” no sentido descrito por Benveniste (1995. p. 292), no artigo *Da subjetividade na*

Ou seja, em "cobra-se" podemos identificar um conjunto de seres (a coletividade) cuja "cobrança" interfere na enunciação escrita, mas interfere duplamente porque a existência dessa cobrança (que por si já interfere) se reflete na cobrança que os sujeitos fazem de si mesmos.

No mesmo enunciado, parece também significativa a escolha de "nós" que caracteriza o autojulgamento, uma vez que, segundo Benveniste¹⁵², dada a unicidade e a subjetividade inerentes ao "eu" não pode haver a pluralização de "eu". *Se não pode haver vários "eu" concebidos pelo próprio "eu" que fala, é porque "nós" não é a multiplicação de objetos idênticos mas uma junção entre o "eu" e o "não-eu", seja qual for o conteúdo do "não-eu". ("eu + vocês", "eu + eles") [...] Em "nós" é sempre "eu" que predomina, uma vez que só há "nós" a partir de "eu".* O "nós" do recorte enunciativo de L (1) E (1) parece, então, tratar-se de um "eu" disfarçado na primeira pessoa do plural, um "eu" não plenamente assumido.

No recorte abaixo, o autojulgamento evidencia-se, na tentativa de justificar a dificuldade de escrever, também pela perspectiva do "nós":

A tarefa de escrever tendo, em vista um leitor, por si só já é complicada, pois parece que nós professores não a temos como prática. E, quando se trata de um professor de Língua Portuguesa que escreve para um colega da mesma área instaura-se o conflito.

Já passei por várias experiências de escrita tendo como leitor um professor

linguagem, no qual o autor concebe eu-tu como pessoas e o ele como a "não-pessoa": [...] só existe e se caracteriza por oposição à pessoa eu do locutor que, enunciando-a, a situa como "não-pessoa." [...] a forma ele tira seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por "eu".

¹⁵² BENVENISTE, 1995. p. 256.

de Língua Portuguesa e todas foram desgastantes [L (2) (E1)].

O processo da enunciação escrita é aqui avaliado pelo locutor por aquilo que seria um comportamento da classe — *nós professores não a temos como prática*. Na forma pronominal "nós", segundo Benveniste, predomina o "eu" , portanto trata-se novamente de um autojulgamento. O processo é avaliado também da perspectiva de uma outra interferência exterior: a do interlocutor (*colega da mesma área*) que parece exercer uma influência grande na enunciação escrita do professor-sujeito: *quando se trata de um professor de Língua Portuguesa que escreve para um colega da mesma área instaura-se o conflito*.

Em ambos os recortes, percebe-se claramente que tanto o autojulgamento, quanto o julgamento alheio (*terceiros* elementos) interferem na forma de o locutor instituir-se como *sujeito*, dificultando o processo enunciativo escrito.

Outras vezes esse *terceiro* tem até voz, e esta vem com as marcas do discurso direto (dois-pontos e aspas):

[...] *quando escrevo vem a minha mente a idéia fixa de que o meu leitor vai achar que eu não escrevo, como deveria escrever um professor de português. Imagino-o pensando: "Mas como um professor de português escreve desse jeito". Imagino-o, criticando-me o tempo todo, desde o fato de eu não ter uma caligrafia bonita até o fato de eu não usar palavras sofisticadas como os grandes escritores usam.* [L(15) E (1)]

Outras vezes, ainda, o interlocutor que é pressuposto, embora nem sempre venha marcado linguisticamente, provavelmente tenha nome:

E se eu esqueci alguma vírgula, paciência, porque ninguém é perfeito. [L3 (1)]

Este é certamente um recado, e o destinatário, sem dúvida, é o professor da disciplina que solicitou a tarefa, percebido como instância julgadora (portanto, sou eu mesma). É a preocupação com as convenções da escrita que se faz presente, refletindo-se na relação locutor/destinatário e no próprio conteúdo semântico do enunciado.

No próximo recorte, é o colega professor de português que é visto como aquele que pode "descobrir" o erro, por isso o que gera "medo de errar", e, em consequência, o receio e a dificuldade de escrever.

Sempre que tenho de escrever alguma coisa a cerca de algum assunto e se o meu texto por acaso cair na mão de algum colega da minha área, tenho um certo receio, um medo de errar, de ser descoberto, porque, para ser sincera, só um professor de português descobriria um erro de outro colega.

Por que será que o professor é o único ser do mundo que não pode cometer erros? Por que será que até os alunos não aceitam quando isso acontece?

[L(6) E (1)]

A modalidade escolhida — perguntas — pressupõe um interlocutor, mas constitui, antes de qualquer outra coisa, um desabafo que revela a sensação de desconforto causada por uma cobrança permanente e tão ampla que *até os alunos*

(que são aprendizes) não admitem o erro do professor.

A avaliação do L (7) leva em consideração o tipo de interlocutor:

Essas críticas variam conforme o nosso leitor. Se nós escrevemos para um professor de português este nos avaliará de forma mais objetiva e criticidade do que se formos escrever para um professor de geografia. Outra dificuldade que pode surgir é quando escrevemos para uma pessoa formada em direito, devido à formação desse profissional, ele é levado a usar a metalinguagem e freqüentemente usa, na minha opinião, não a gramática, mas a gramatiquice.

[L (7) E (1)]

Aqui o professor de português é projetado (ou autoprojeto) como aquele que avalia de forma objetiva e crítica (*criticidade*). Mas a essa imagem positiva do professor da língua se contrapõe a do *formado em direito* — "lugar social" que autoriza o julgamento, mas neste caso em um espaço que não lhe é próprio, o da gramática, por isso, na opinião do locutor, esta torna-se *gramatiquice*. Parece instaurar-se, então, um conflito gerado por uma disputa de "poder": o poder da língua, a princípio prerrogativa do professor de língua *versus* outros poderes que interferem em espaço não autorizado.

A categorização dos interlocutores parece indicar uma reivindicação da prerrogativa que sente estar ameaçada: o professor de língua avalia melhor (*nos avaliará de forma mais objetiva e criticidade*) que o professor de geografia; a *pessoa formada em direito* (provavelmente o locutor esteja se referindo a algum colega de outra disciplina que cursou Direito) usa a *metalinguagem e*

freqüentemente usa, na minha opinião, não a gramática, mas a gramatiquice para avaliar. O enunciado constitui uma espécie de crítica a “poderes” de julgamento que se situam em outra instância, mas que interferem no processo enunciativo. É possível que o locutor tente com isso também mostrar uma imagem mais positiva do professor de português.

A projeção de uma imagem mais positiva se manifesta também no enunciado do L(9):

Isto, porém, não o colocaria em dificuldades, se estivesse escrevendo para outro professor de Português, em razão de esperar que o seu texto seria julgado apenas e exclusivamente na qualidade do ato comunicativo. [L(9) (E1)]

O professor-colega (professor de português) aparece aqui como o leitor ideal porque avaliaria *apenas e exclusivamente na qualidade do ato comunicativo*. É muito provável, no entanto, que esse locutor tenha projetado nessa imagem a sua própria concepção de ato comunicativo (ou de língua). Atente-se para o *apenas e exclusivamente* que parecem marcar a necessidade de rejeição da imagem de professor ligada à gramática (normativa) e instaurar outra que representaria a concepção de que a língua é comunicação.

Contudo, sinto que (como agora, por exemplo!), às vezes, o cuidado com a língua escrita inibe um pouco...[L(10) E(1)]

Aqui, nesse parêntese (*como agora, por exemplo!*), seguido de exclamação,

a minha presença como professora da disciplina do curso foi novamente contemplada. Da mesma forma que me sinto presente num parêntese no E(3) do mesmo locutor (*Acho que estou "tangenciando" o tema!*). As aspas destacam um item lexical corriqueiro nas orientações para a redação de vestibular e parecem querer produzir um efeito de ironia à preocupação, às vezes excessiva, com esse gênero ou à situação que o coloca, como aluno do curso, na condição do seu aluno escrevendo um texto para um professor e então lembra as recomendações que costuma dar-lhe.

O L(13) E(2), por sua vez, não institui um interlocutor explícito no desenvolvimento do texto, porque faz uma longa digressão sobre sua vida profissional, dizendo das suas escolhas e de seu trabalho, mas ao final do texto, constituindo um outro enunciado, em forma de observação, dirige-se diretamente à interlocutora (professora da disciplina), usando um vocativo:

Professora, esse texto é o produto da minha terceira tentativa. Queria dizer do meu fazer, das minhas influências, do meu amor pela língua portuguesa, do orgulho de ter sido aluna de professores tão competentes que amavam o que faziam e de ter a possibilidade de voltar a refletir sobre a língua. Não sei se consegui. Só sei que a proposta me impulsionou a escrever, obrigando-me a refletir sobre a minha vida, emocionando-me. [L(13) E(2)]

O fato de dirigir-se à *professora* no final do texto revela que o interlocutor, embora não se configure linguisticamente no desenvolvimento do texto, foi pensado desde o início do processo de produção. Lembrando Bakhtin, *todo o*

enunciado elabora-se como que para ir ao encontro do outro. Mas há nesse enunciado um outro aspecto que, mesmo não estando diretamente relacionado à constituição do interlocutor, merece ser destacado: a reflexão produziu no enunciatador uma espécie de catarse com a liberação de emoções e sentimentos adormecidos, ou talvez contidos, desvelando o *sujeito-professor*. A influência indireta do destinatário sobre o locutor revela-se no conteúdo: nos três momentos o locutor relatou suas experiências, provavelmente, porque viu no interlocutor alguém que as valorizaria.

O mesmo locutor, L(13) E(3), no enunciado seguinte, evidencia a pressuposição do interlocutor quando o remete à sua produção textual anterior:

Na produção anterior, disse que a minha relação com os livros é de paixão avassaladora, incondicional. Eles fazem parte de mim. (...) Neste ano, as leituras realizadas impulsionaram associações surpreendentes que me fizeram muito feliz (alguma coisa fica, felizmente!).

Por que o comentário (ou desabafo?) nos parênteses? [L(13) E(3)]

Percebe-se igualmente essa presença marcada linguisticamente no verbo *dicendi* — disse (a alguém, a você, leitor) —, nas interrogações (quem pergunta espera resposta) e nas inserções parentéticas, espaços abertos na exposição para convocar o leitor.

Às vezes, a preocupação com interlocutor (leitor) diz respeito à função estética do texto (*escrever um texto [...] maravilhoso*), outras à pragmática (*que desperte interesse*), ou a aspectos convencionais da escrita (acentos, vírgulas); mas

sempre preocupações intermediadas por uma concepção lingüística centrada em critérios estéticos ou normativos, como neste recorte:

Acredito que me falta, na maioria das vezes, inspiração suficiente para escrever um texto que seja maravilhoso, interessante, que desperte interesse em quem o lê. (...) Quando sei que o meu texto será lido por outros colegas (da mesma área) sempre fico receosa de ter engolido algum acento, alguma vírgula, sei lá!

[L (23) E (1)]

Os recortes ilustrativos até aqui apresentados sugerem que as relações que se constituem com o interlocutor (relações de intersubjetividade), numa enunciação escrita, são "atravessadas" pelo "peso" da concepção normativista de língua, que prima pela correção e pelo aspecto estético, e se reflete no desconforto, no receio e na falta de espontaneidade ao escrever. A língua concebida por esse aspecto torna-se, então, fator subjetivante, ou seja, o locutor (o que se constitui sujeito em um ato enunciativo efetivado pela escrita) sente-se submisso à língua e não sujeito, capaz de agir *com* e *sobre* a língua, e essa submissão desencadeia a ação fiscalizadora da autocrítica. Desta forma, a sua relação com o interlocutor passa a ser mediada por essa concepção. A própria configuração do interlocutor e do *superdestinatário* remete a esse modo de relacionar-se com a língua.

Em relação à configuração do interlocutor, a análise dos recortes enunciativos apresentados nessa primeira parte revela dados que, em resumo, podem ser assim visualizados¹⁵³:

INTERLOCUTOR ("TU") CONSTITUÍDO	OCORRÊNCIAS
O sujeito constitui um <i>superdestinatário</i> "normatizador"	L(1) E (1) L(15) E (1)
O sujeito constitui um "tu" normatizador identificado como um colega da mesma área	L(2) E (1) L(3) E (1) L(6) E (1) L (23) E (1)
O sujeito constitui um "tu" normatizador identificado como o professor da disciplina	L (3) E (1) L (10) E (1) e E (3) L (13) E (2) L (13) E (3)
O sujeito constitui um "tu" diversificado (um professor não-normatizador)	L (7) E (1) L (9) E (1)

Figura 4 - Síntese: relações de (inter) subjetividade (1)

A análise minuciosa do todo do *corpus*, sobre cujos enunciados me

¹⁵³ É necessário destacar que este quadro-síntese bem como os próximos representam apenas os dados obtidos com os recortes enunciativos, cujo objetivo é apenas ilustrativo. Para uma avaliação

debrucei por muitas horas, me permite afirmar que, na enunciação escrita, a relação sujeito/interlocutor é mediada pela imagem que o primeiro cria do segundo em função do lugar social que este último ocupa (aquele que vai avaliar a competência ou aquele que pode compreender as intenções ou o processo), e o tipo de relação que se estabelece interfere constitutivamente na instauração do processo de enunciação escrita, determinando não apenas o tipo de relação, mas a forma e a própria qualidade semântica do enunciado.

Do mesmo modo, percebe-se, através dos dados fornecidos pelo *corpus*, uma outra interferência na instauração da subjetividade, a de um *terceiro* elemento participante do processo (alguém que cobra, amedronta, fiscaliza, enfim, alguém da instância normatizadora). Essa presença que, segundo Bakhtin, tem uma posição dialógica, parece contribuir para uma maior ou menor sujeição do sujeito àquilo que esse *terceiro* representa ou, como constata Martins (1990), para uma certa relativização da subjetividade. Mas a posição dialógica desse *terceiro* é muito específica.

O terceiro em questão não tem nada de místico ou de metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções de mundo). Ele é momento constitutivo de todo enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto (grifo meu). O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca a compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua no imediato e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado)¹⁵⁴.

A análise dos enunciados pelo viés das reflexões bakhtinianas deixa explícita a natureza das relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados: no fazer do texto entrecruzam-se concepções e discursos, interferindo no teor do texto produzido e atuando como fator constitutivo. Fator constitutivo do

mais quantitativa seria preciso ver a totalidade do *corpus*.

¹⁵⁴ Bakhtin, 2000. p. 356.

texto, mas também da subjetividade que se produz e do tipo de relação *eu-tu* que se constrói. É o social bakhtiniano permeando as relações dialógicas.

Vistos pela perspectiva benvenistiana de instauração de subjetividade, os enunciados confirmam não o *quadro figurativo* da enunciação, *constituído de duas figuras igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação*¹⁵⁵, mas uma configuração tríplice: *eu-tu-ele*, se definindo constitutivamente, como na reinterpretação de Martins, já explicitada em 1.2.3. É o social de Benveniste — *um homem falando com outro homem* [...] o *sujeito* identificado por seu ato diante do outro ao se representar pela linguagem, mas relativizado (mais ou menos sujeito de seu discurso) pelo contexto discursivo de onde se manifesta.

3.2 Relações de (inter)subjetividade: a influência do *ele*

A proposição teórica de que *ele é momento constitutivo de todo o enunciado*, como vimos no primeiro capítulo, aparece em vários momentos nas reflexões de Bakhtin. Um estudo empírico da natureza desse *ele* já foi realizado por Martins (1990), entre outros.

A minha pesquisa (conforme descrição em 2.1), com essa segunda categoria de análise (**relações sujeito(interlocutor)/ ele**), visa à verificação da natureza do "ele" que interfere constitutivamente no processo enunciativo em que se inscreve o *sujeito-professor* (sujeito da pesquisa) e a avaliação do "peso" dessa interferência na enunciação que se efetiva pelo processo da escrita.

Deste modo, para esta etapa do trabalho, o respaldo teórico continua sendo o de Bakhtin (pela proposição de um *ele* constitutivo) e Benveniste (pela

¹⁵⁵ BENVENISTE, 1989. p. 87.

sistematização da teoria da enunciação), mas o empírico virá da pesquisa de Martins (1990), já referida.

O trabalho de Martins será tomado, aqui, como referência em diversos momentos da análise pela reinterpretação que a autora faz dos componentes do *Aparelho formal da enunciação* de Benveniste, propondo, para o processo de instauração da subjetividade, não uma relação direta *eu-tu*, mas uma relação tríplice *eu-tu-ele*. Tornam-se significativas para esta etapa do trabalho, de modo especial, as considerações por ela tecidas sobre a possibilidade de uma certa relativização da subjetividade, determinada por fatores diversos que interferem na instauração do processo enunciativo.

Do *corpus* de enunciados sob análise, entre os fatores que poderiam se revelar constitutivos do processo enunciativo instaurado por meio da modalidade escrita da língua, configurando-se como o *ele* da cena enunciativa, destaquei aqueles que, pelos questionamentos que suscitaram a tese, pareciam mais relevantes: a relação do professor com a escrita mediada pela concepção de língua (e sua gramática) e a relação do professor com a instituição de ensino. No entanto, dada a complexidade de relações de (inter)subjetividade que se manifestaram “marcadas” por um *ele*, o estudo foi subdividido em três partes:

- | |
|---|
| <p>(1) relações sujeito-professor/ (interlocutor)/língua</p> <p>(2) relações sujeito-professor/(interlocutor)/instituição de ensino</p> <p>(3) relações sujeito-professor/(interlocutor)/processo de escrita</p> |
|---|

Figura 5: relações sujeito (interlocutor) *ele*

3.2.1 A concepção de língua do *sujeito-professor*

Entre as relações analisadas nesta seção, a de *sujeito-professor* com a língua mostra-se a mais conflitante. Isso, porém, quando o conflito realmente se revela, porque de modo geral os textos sugerem um locutor cuja subjetividade parece submeter-se a um sistema lingüístico concebido como um conjunto de regras que ditam o certo e o errado e, às vezes, o próprio estilo, emergindo (o locutor) como "assujeitado"¹⁵⁶ em seu discurso.

Com poucas exceções, os discursos¹⁵⁷ compõem-se de ecos da tradição lingüística assimilada apenas (ou mesmo mal assimilada) por seu aspecto normativo inflexível. E essa assimilação parece tão sólida que ecos esparsos de outras vozes e outras concepções fazem-se também ouvir, porém de forma pouco convincente devido ao caráter fragmentado ou ainda confuso com que se apresentam. O discurso produzido e concretizado pelos enunciados manifesta-se predominante e fortemente marcado por uma tradição gramatical normativista.

Em sua quase totalidade, os enunciados dos professores revelaram que escrever sendo professor de português é mais difícil. E isso parece ter relação direta com a concepção de língua que se manifesta nos enunciados.

Vejamos, pois, que concepções podem ser depreendidas e quais seriam as implicações na instauração de um processo enunciativo que se efetiva pela modalidade escrita da língua:

¹⁵⁶ Este termo, conforme nota de rodapé apresentada na introdução, refere *uma categoria de sujeito mais submisso que atuante, um sujeito que no dizer de Martins sofreu uma relativização da subjetividade*.

¹⁵⁷ Faço a mesma restrição ao empregar o termo "discurso", que emprego, às vezes, em lugar de enunciado, para designar a fala do professor que se revela ideologicamente marcada pela tradição gramatical normativista, sem, no entanto, querer atribuir-lhe toda a extensão semântica que carrega no quadro teórico da Análise do Discurso.

Eu acredito que a tarefa de escrever um texto e ser professora de Língua Portuguesa dificulta a tarefa de escrever.

A dificuldade reside no fato de estar consciente sobre os principais problemas que aparecem na Língua Portuguesa e no fato de ter um compromisso "público" de escrever com coesão e coerência.

[...] O professor está sempre numa busca constante da perfeição fato que o tolhe de escrever com liberdade. Além disso, toda vez que escrevemos com uma cobrança de atingir a perfeição somos impedidos de demonstrar nossa criatividade de forma espontânea.

Eu, particularmente, sinto-me muito bloqueada para escrever, pois tenho "modelos de perfeição" em minha mente que não condizem com o meu modo de escrever. [L(1) E (1)]

Percebem-se, nesse enunciado, traços diversos que remetem à preocupação com a forma, como em *problemas que aparecem na Língua Portuguesa*, embora já se revelem reflexos da lingüística do texto — *escrever com coesão e coerência* — que, de alguma maneira, poderiam ser considerados um avanço no modo de conceber a construção do texto e o próprio processo da escrita. Avanço no sentido de que a preocupação com o texto parece ir além dos aspectos convencionais da escrita e da estrutura frasal engessada pela descrição sintática frasal mecanicista que resulta da prática de exercícios escolares descontextualizados, nos quais a noção do todo não pode ser assegurada. No entanto, pela forma como isso vem expresso — *um compromisso "público" de escrever com coesão e coerência* — até aquilo que poderia parecer um avanço soma-se aos entraves já tradicionais,

acumulando-se aos fatores que inibem a escrita.

O enunciado revela ainda uma outra preocupação com a forma, a estilística: *O professor está sempre numa busca constante da perfeição [...] tenho “modelos de perfeição”*. E essa preocupação, como o expressa o próprio locutor, interfere na instauração do ato enunciativo e na qualidade do enunciado: [...] *perfeição fato que o tolhe de escrever com liberdade [...]; somos impedidos de demonstrar nossa criatividade de forma espontânea. [...] sinto-me muito bloqueada para escrever [...]*. Constata-se aqui uma concepção de língua ligada a "*modelos de perfeição*", que certamente é determinada por um ensino que enfatiza modelos clássicos. Mas há também o *compromisso “público”* de escrever bem. E essa preocupação advém, sem dúvida, do "lugar social" que o senso comum atribui ao professor, ou que o professor atribui a si mesmo.

O mesmo locutor, no E (2), ao questionar-se sobre diferentes modalidades de uso da língua (falada e escrita), revela estar consciente de uma outra dificuldade que envolve a produção da escrita: as diferenças lingüísticas que caracterizam um e outro uso.

- Por que falamos de uma maneira e escrevemos de outra?

Esses e outros questionamentos tornam a tarefa do professor de ensinar e, a sua própria relação com a língua, um tanto conflituante (grafado assim mesmo). [L(1) E(2)]

O conhecimento da diversidade, no entanto, não se mostra fator positivo na atuação no ensino de língua, mas, antes, dificuldade que experimenta na própria

enunciação.

O enunciado do L(5) manifesta uma relação com a língua e, conseqüentemente uma concepção de língua, semelhante a do L(1). Ambos revelam que saber mais sobre a língua e suas “regras” não garante segurança no processo de produção escrita, ao contrário, parecem instalar-se aí, e exatamente por isso, mais “conflitos”.

A relação do professor com a língua não é amena, pois quanto mais estudamos, menos sabemos e mais dúvidas e conflitos possuímos.

Ao nos depararmos com a tarefa de escrever, seja um bilhete, ou um ensaio, esbarramos não só na dificuldade de elaboração, como nos vêm, à tona, todas as regras de acentuação, pontuação, regência, concordância e muito mais. Sendo profissionais, dessa área de língua portuguesa, temos obrigação de fazermos bom uso da mesma. [...] Conhecer a sua estrutura e o seu funcionamento faz parte da nossa tarefa diária.

E seguindo por esse viés não é fácil escrever sendo professor, que como qualquer profissional ciente de seu dever, sente-se, muitas vezes, tolhido por saber que a palavra escrita e proferida não se resgata. E se for mal empregada, mal utilizada causará danos irreparáveis. [L(5) E(1)]

Essas constatações encaminham para a comprovação de que a relação que o *sujeito-professor* mantém com a língua, quando concebida apenas por seu aspecto normativo, lhe tolhe a espontaneidade na escrita, determinando-lhe um lugar de submissão que no recorte enunciativo acima vem marcado semanticamente pela modalidade deôntica (do dever): *Sendo profissionais, dessa área de língua*

portuguesa, temos obrigação de fazermos bom uso da mesma. — e por uma modalidade que poderíamos chamar de "ameaçadora": [...] a palavra escrita não se resgata [...] mal proferida causará danos irreparáveis. Desta forma, a experiência no ensino e o conhecimento da língua, ao invés de facilitarem o processo de enunciação escrita, parecem dificultá-lo cada vez mais: quanto mais estudamos, menos sabemos e mais dúvidas e conflitos possuímos.

Idéia semelhante pode ser comprovada também num outro recorte enunciativo do L(5):

Com o passar dos anos, no exercício da profissão, vamos nos deparando com inúmeras situações ... que nos colocam diante do nosso instrumento de trabalho com um certo medo... [L (5) E (2)]

No próximo recorte, atente-se para a distorção revelada pela antítese — *que é uma língua tão rica em vocabulário é também traiçoeira*. Assim, ao invés de o sujeito sentir-se capaz de agir *com* e *sobre* a língua, ela é quem age sobre ele — *traiçoeira*. Revela-se aqui, talvez, o aspecto mais significativo: a sensação de incapacidade de “apropriação” da língua, decorrente da forma como foi assimilada (ensinada): sistema de regras que devem ser “dominadas”. Distorção herdada que se consolidou no senso comum — aprender a língua é difícil devido às suas muitas regras e exceções —, e que contamina a instituição do evento enunciativo, de modo particular o que se processa pelo uso da modalidade escrita da língua, tirando a espontaneidade do enunciador.

O português que é uma língua tão rica em vocabulário é também traiçoeira. Além do mais, a pronúncia é completamente diferente da escrita. Então é muito difícil, também, em meio a tantas correções de redações com tantos erros, às vezes fica contaminado e acaba escrevendo errado. [L (6) E (1)]

Ainda falando da relação com a língua, outro locutor fornece provas das implicações que o ensino de língua orientado por uma concepção lingüística estreita traz para a enunciação escrita:

Esta é uma relação bem complicada! ...De um lado temos um professor de português com sua formação acadêmica, preocupado com teorias, códigos, regras (e suas exceções), normas gramaticais (a norma culta!), enfim, aquela "carga" que todos nós conhecemos de perto (e as vezes nos embaraça, nos atrapalha, coloca empecilhos na hora de falar/escrever: afinal somos professores de português, não podemos tropeçar nas vírgulas, nos acentos, nas crases, na ortografia!...) De outro lado, há os nossos alunos: nossos ouvintes e leitores mais freqüentes que vêm de diversas realidades, das mais variadas culturas, embora — a maioria — de uma mesma faixa etária e moradores das redondezas da escola [...] .[L (10) E (2)]

Atente-se para o aspecto semântico da caracterização da língua - *normas gramaticais (a norma culta!), enfim, aquela “carga” que todos nós conhecemos de perto* — e para a influência (constitutiva) que essa forma de concebê-la exerce numa situação enunciativa, mesmo quando se trata de um professor consciente da riqueza e da variedade dos usos lingüísticos, como o próprio locutor se revela logo

adiante, no mesmo enunciado, quando fala da língua que seus alunos deverão conhecer:

Mas a realidade é que de um jeito ou de outro, todos chegaram até "aqui" e estão diante de nós para conosco aprender as manhas e os segredos da língua de Camões e de Caetano Veloso, de Machado de Assis e do Cazuzza, do Faustão, da Xuxa, do pipoqueiro da esquina, dos professores, dos colegas, a língua deles!

[L (10) E (2)]

Em meio ao discurso predominante — língua sistema de regras difíceis de assimilar — fazem-se ouvir vozes, escassas ainda, de um discurso revelador de uma visão lingüística mais abrangente: língua como um processo dinâmico de interação.

Quero propor questões que levem o aluno a analisar sua realidade e a se posicionar diante dela, a apropriar-se da língua como um processo dinâmico de interação, isto é, como meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro, de saber o que diz, da forma como diz, para quem diz e com que finalidade diz algo nesse mundo globalizado. [L (11) E (2)]

Analisando o *corpus*, percebem-se, ainda, situações em que a relação com a língua e a condição de professor de língua parecem orientar o próprio dia-a-dia do professor, interferindo na sua forma de viver e não apenas no processo enunciativo¹⁵⁸:

¹⁵⁸ Para possibilitar a compreensão do todo desse enunciado, que me pareceu muito significativo,

Posso começar dizendo que o fato de ser professora de Língua Portuguesa dificulta, e muito, toda a minha vida. E, sem exageros.

No momento de produzir um texto sinto realmente o peso da gramática em cada construção frasal. Perguntas como: Será que ela está sintaticamente correta?; Será que o nexos utilizado na seguinte estará realmente colaborando para a progressão do texto?; Consegui expressar minhas idéias de modo a atingir a coerência? Poderia registrar inúmeros outros exemplos, mas creio que os citados respondem à pergunta inicial.

Disse no primeiro parágrafo que toda a minha vida é dificultada por ser professora e, comprovo. Em casa, assistindo à TV, durante um comercial ou em qualquer momento, se manifesto alguma opinião espontaneamente e, assim, tropeçando em alguma construção, os ouvintes presentes manifestam-se em coro: “Hooo... professora!” E ainda, um simples vacilo diante dos alunos em razão de uma pronúncia ou acento esquecido ao copiar no quadro é logo destacado.

Talvez o fato de todas essas cobranças pelos familiares, alunos e os próprios colegas de outras disciplinas, me obriguem a ler tudo o que aparece pela frente, seja: um texto qualquer, uma propaganda, um capítulo de novela, um panfleto, com olhos de pesquisadora, pois não me dou folga. Acho, inclusive, que essa cobrança possa ser mais minha que dos outros, pois esta prática chega a interferir nos meus momentos de lazer.

Porém, ao mesmo tempo que carregamos essa responsabilidade passamos a nos apropriar dela, estudando para conhecer cada vez mais o nosso fantástico universo lingüístico. [L (12) E (1)]

Aqui, passagens como *o peso da gramática, toda a minha vida é dificultada por ser professora e esta prática chega a interferir nos meus momentos de lazer* parecem-me fortes indícios de que a relação do sujeito (o enunciador) com a língua pode ser constitutiva não apenas do processo enunciativo em que o *sujeito-professor* se instaura, mas da própria forma de o professor *ser e sentir-se* sujeito na sociedade: “assujeitado” a uma ideologia gramatical consolidada culturalmente. A submissão reflete-se duplamente: na cobrança do outro e na autocensura: *essa cobrança possa ser mais minha que dos outros, pois esta prática chega a interferir nos meus momentos de lazer*. E esse aspecto da análise nos remete ao *superdestinatário* de Bakhtin e à dialogicidade (ao embate) discursiva.

Mas há um enunciado em que o locutor demonstra que, apesar de também sentir-se preso às normas, consegue distinguir o processo enunciativo que se instaura do lugar social que ocupa — *professor-sujeito* — do modo individual de ser sujeito, mantendo-se, neste último, imune dos efeitos negativos da relação sujeito/língua:

O fato de ser professora de Língua Portuguesa, para mim, dificulta bastante. Porque não aparece em primeiro lugar a dificuldade de "O que vou escrever?", mas sim aquele cuidado para não errar gramaticalmente.

Um texto escrito por um professor de português parece sempre ser analisado "com outros olhos". (...) Quando escrevo informalmente, no período de férias, por exemplo, tudo parece fluir mais facilmente, porque basta defender-me de qualquer ironia dizendo: "sou uma professora de português em período de férias."

[L (14) E (1)]

Todavia, esse enunciado, longe de apontar para outra percepção lingüística, revela apenas um processo individual de “libertação” que se manifesta em algumas situações — *quando escrevo informalmente, no período de férias* —, porque a instância normatizadora faz-se presente nesse mesmo enunciado: *O fato de ser professora de Língua Portuguesa, para mim, dificulta bastante. Porque não aparece em primeiro lugar a dificuldade de "O que vou escrever?", mas sim aquele cuidado para não errar gramaticalmente.*

No enunciado do L(13), os efeitos de uma cultura subjetivante são ainda mais sensíveis: personificam-se no texto entidades da instância normatizadora — [...] *alguém está me vigiando, me cobrando* — e da instância do discurso literário — [...] *aparecem as vozes dos autores*. Esta última evidenciando a experiência concreta da heterogeneidade constitutiva dos discursos ou do próprio processo dialógico de que nos fala Bakhtin: *me debato com uma palavra, uma frase, uma metáfora.*

*O fato de ser professora de língua portuguesa faz com que eu seja muito rígida em relação ao texto que produzo. Penso sempre **que alguém está me vigiando, me cobrando** (grifo meu). Eu mesma me pergunto se, com todas as leituras que fiz e continuo fazendo (adoro ler), é possível ser criativa. Enquanto escrevo, aparecem as vozes dos autores. Quando termino o texto, me debruço sobre ele, começando a lê-lo com muita atenção, e, então, as regras aparecem... Dia após dia, me debato com uma palavra, uma frase, uma metáfora. E assim vou tentando melhorar o meu fazer, procurando crescer. [L (13) E (1)]*

Em *Penso sempre que alguém está me vigiando, me cobrando*, é possível perceber que a indeterminação semântica do pronome remete a uma espécie de *superdestinatário* (como o que foi constatado em 3.1) que determina o autojulgamento que vem sustentado em critérios que comprovam uma aprendizagem da língua por seu aspecto inflexível: *as regras aparecem*.

E, em *aparecem as vozes dos autores*, além de um “dialogismo polifônico” no qual o locutor parece debater-se com a incerteza sobre o que é a sua palavra e o que é a dos “autores”, parece-me estar em jogo também a concepção estilística de língua dos modelos canônicos que, de alguma forma, interferiria no processo enunciativo escrito, uma vez que *os escritores (autores) é que escrevem bem*, dificultando, desta forma, uma expressão mais natural através da qual o locutor pudesse sentir-se *sujeito* de seus discursos. A consciência da presença do discurso do outro no próprio discurso fica explícita em: *me pergunto se, com todas as leituras que fiz e continuo fazendo (adoro ler), é possível ser criativa*.

A adjetivação presente no dizer de outro locutor — L (21) E (2) — e a retificação do próprio dizer sugerem, de forma semelhante à de outros recortes, um certo conflito no uso espontâneo e natural da língua:

O professor de Língua Portuguesa tem uma relação ora amorosa, ora pecaminosa, ou até dolorosa com aquela que é objeto do seu trabalho e convívio diário . (...) Pecar, talvez não fosse a palavra, mas que desconjuro se um de nós “erra” tanto na fala e mais ainda na escrita, não temos essa opção ou estamos fadados ao aniquilamento. [L (21) E (2)]

Na expressão *relação [...] pecaminosa* é novamente uma espécie de determinismo lingüístico normativo que está em questão. E a simples possibilidade de desrespeito às regras estabelecidas ou a sua desconsideração (que poderia representar a liberdade de expressão) gera o conflito, porque se desobedecermos ao que vem determinado *estamos fadados ao aniquilamento*.

Paralelamente à forma de conceber a língua que se mostrou predominante, a concepção por seu aspecto normativo e estilístico (estilístico no sentido de à maneira dos grandes escritores), em alguns poucos enunciados evidenciam-se concepções que certamente favorecem um trabalho com a língua que enfatiza a competência lingüística na interação social e contribui para a constituição de indivíduos menos "assujeitados" a regras lingüísticas inflexíveis.

Perceber o dinamismo da língua é não estar preso somente à gramática mas, acima de tudo, voltar-se para o código como instrumento de diálogo-interação entre sujeitos. Sendo assim, esse é múltiplo e complexo: traz consigo o entrelaçamento de vozes, culturas, pontos de vista de um determinado tempo e local. Porém, é preciso sim que o professor conheça os aspectos gramaticais da língua e mostrá-los aos alunos como ferramentas lingüísticas que estão a serviço da construção dos sentidos que o falante pretende no momento da verbalização. Portanto, o professor precisa, em primeiro lugar, apropriar-se da língua - ser capaz de usá-la como sujeito e refletir sobre ela o que o tornará apto a auxiliar os seus alunos a reconhecerem-se também como sujeitos capazes de usarem competentemente a língua. [L(2) E (2)]

Em outro enunciado, o *professor-sujeito* mostra-se consciente das diferentes modalidades de uso da língua:

Outro ponto a destacar é que não se pode confundir língua com representação gráfica de língua, pois fala não é um subproduto de língua.

[L (9) E (2)]

No entanto, apesar de o corpus parecer revelar também discursos lingüísticos de instâncias não-normatizadoras, os dados até aqui apresentados demonstram que o conceito de língua que, historicamente, tem sido tomado como referência no ensino — língua conjunto de normas — continua dificultando a instauração do processo enunciativo, de modo especial quando se trata de eventos enunciativos que se operacionalizam pela escrita. O conteúdo semântico do discurso lingüístico do professor, com poucas exceções, configura, cultural e ideologicamente, o discurso do "não sei escrever bem, porque português é difícil". Sendo que *escrever bem* implica submissão à norma inflexível, estabelecida e confirmada com base em critérios estéticos.

Deste modo, a análise vem confirmando o que Martins (1990) já havia constatado em um estudo analítico da qualidade do diálogo no discurso epistolar: a qualidade das relações *eu-tu* se estabelece a partir do *ele* instaurado a cada nível pragmático de interação. E, quando se considera como "ele" a *língua* e o peso do contexto histórico implicado na relação *eu-tu* e esse *ele*, parece-me mais fácil entender o texto monológico (no sentido de pouca qualidade de diálogo, como definida em Martins) e artificial do professor. Percebe-se a dificuldade de

instauração de um discurso próprio, de um discurso resultante do diálogo com outros discursos, individualizado por posicionamentos próprios e pela forma de ocupação do “lugar social” de professor.

O contexto discursivo que permeia os enunciados em foco, unilateralmente imposto pela tradição lingüística, parece ter desfavorecido o *sujeito-professor* e tê-lo feito perder o poder da palavra pela perda do direito de instaurar seu próprio contexto discursivo, o seu "lugar social", que estaria sendo determinado pelo universo semântico do outro — o da tradição escolar, com todas as implicações e instâncias de controle e manutenção desse discurso. Sentindo-se não suficientemente conhecedor da língua como é descrita pela tradição, falta-lhe o domínio de um discurso a partir do qual poderia organizar a sua fala, para constituir-se como sujeito numa relação intersubjetiva equilibrada, isto é, sem a perda de sua identificação semântica.

Essa condição de "assujeitado" a um discurso dado lhe tolhe a possibilidade de uso da língua como "espaço" dialógico, e o resultado é um texto marcado por índices de submissão a uma língua "normativa" e/ou objeto de expressão estética.

No próximo quadro é possível visualizar com mais clareza a concepção de língua predominante que permeia e determina o discurso do professor (do *corpus*) e, provavelmente, o seu modo de constituir-se *sujeito-professor*.

Concepção de língua	Ocorrências
Língua normatizadora	L(1) E(11); L(5) E(1); L(6) E(1); L(10) E(2); L(12) E(1); L(14) E(1); L(13) E (1); L(21) E(2)
Língua expressão estética	L(1) E (1)
Língua instrumento de interação	L(11) E(2); L(2) E (2)
Língua: fala e escrita	L(5) E (1); L(9) E(2)

Figura 6: síntese das relações sujeito/(interlocutor)/língua

3.2.2 A relação do *sujeito-professor* com a instituição de ensino

A relação do *sujeito-professor* com a instituição de ensino será analisada como mais um elemento que pode determinar o conteúdo semântico do discurso do professor ou o modo de instituir-se *sujeito-professor*, pela influência que uma instituição exerce como instância de poder de manutenção do discurso vigente ou de transformação.

Pelos enunciados analisados, essa relação, à primeira vista, não constitui um problema maior na instauração do processo enunciativo. No entanto, fazendo uma leitura mais atenta, percebe-se que a não-instauração de um *professor-sujeito* mais seguro, devido aos fatores subjetivantes já constatados, impede uma interação efetiva com os diversos setores que compõem uma instituição de ensino, de modo particular com o da orientação pedagógica, que representa diretamente a filosofia da educação institucional. Na impossibilidade de iguais condições de diálogo (como no processo descrito por Martins), seja pela imagem que o próprio professor constrói de si e do lugar social que ocupa, seja por outros fatores que determinam o seu *assujeitamento* a normas e orientações filosóficas, ocorre a imposição e a acomodação a essa situação.

Assim, o enunciado

Nessa minha longa trajetória [...] sempre fui ouvida com respeito [...] Nada foi imposto. [L (13) E (3)].

à primeira leitura, parece expressar o reconhecimento de um trabalho capaz de garantir a conquista e a preservação de um lugar social que autoriza escolhas no próprio fazer pedagógico e possibilita contra-argumentar propostas de imposição ou interferências. Ou, pelo menos, a conquista de um espaço que habilita o *sujeito-professor* a encontrar formas para adequar as suas escolhas ao que já vem pré-estabelecido, sem precisar, apenas, submeter-se sem críticas, sem ajustes, sem uma atitude dialógica. Mas, com uma leitura mais atenta, o mesmo enunciado parece também denunciar, pela escolha lexical (*sempre fui ouvida com respeito*), o assujeitamento a um lugar que não garante por si a ação do *sujeito-professor*, uma

vez que o mínimo que se deveria esperar é que o professor fosse sempre ouvido *com respeito*.

Essa mesma leitura pode ser feita no enunciado do L(1):

Quando necessário, recebo apoio para pôr em prática diferentes projetos e, as intervenções feitas por parte da instituição, não chegam a interferir de forma negativa no meu fazer pedagógico. [L (1) E (3)]

Ora, por que se haveria de esperar intervenção negativa? Lendo os três enunciados do mesmo locutor, no entanto, tem-se a resposta:

Infelizmente, o professor não consegue colocar a língua em uso como o centro do objeto de estudo, pois a tradição e as exigências impostas pela escola fazem com que o professor não fuja do tradicional. [L (1) E (2)]

Uma avaliação criteriosa das raízes de alguns dos fatores subjetivantes levantados nos dados do *corpus* certamente nos remeteria não apenas à nossa condição de povo a quem uma língua (e toda a sua tradição de ensino) foi imposta, mas à própria formação do pensamento pedagógico brasileiro, concebido e constituído para atender a interesses de colonizadores.

É bem provável que a nossa condição de herdeiros de uma cultura que se constituiu a partir da visão do *outro* e de idéias pré-concebidas nos influencie e nos torne, ainda hoje, “vítimas” dessa cultura da imposição e da conseqüente submissão. Parece ter mudado apenas a configuração desse *outro*, já que em alguns

enunciados há denúncias explícitas da submissão do sistema educacional aos “poderes” constituídos, o *outro* da instância política:

As relações entre professores de Língua Portuguesa e as instituições de ensino têm se modificado de forma significativa nos últimos tempos. Essas mudanças estão diretamente ligadas à liberdade que a escola vem perdendo com o passar dos dias letivos.

Submetida a normas hierárquicas de órgãos responsáveis, a escola recebe o programa de conteúdos prontos, apenas repassando-o ao professor que já começa a perder sua criatividade pela imposição. [L (8) E (2)]

Mas há também uma manifestação que denuncia a falta de orientação¹⁵⁹, ou talvez a nossa não-aprendizagem para andarmos no ensino “com nossas próprias pernas”, o que nos faz sentir a necessidade de estarmos sempre apoiados e “atrelados” a orientações de instâncias extra-escolares.

Atualmente, a relação professor-instituição navega sobre um mar manso, sem tormentas, sem cobranças, pois se o professor não tiver consciência do que está fazendo e do que tem de fazer, poderá negligenciar ao máximo, pois a instituição perdeu força em função dos baixos salários, cabendo a cada professor agir com consciência plena... [L (6) E (3)]

¹⁵⁹ A causa da falta de orientação e de “cobrança” atribuída à perda de poder institucional devido aos baixos salários, embora muito pertinente, não será discutida aqui porque o objetivo desta pesquisa é outro. Não restam, todavia, dúvidas de que os baixos salários, no caso do ensino público, assim como o próprio receio de perder o emprego, no caso das escolas particulares, constituem-se igualmente em fatores subjetivantes.

Pelo conteúdo dos enunciados, não é difícil reconhecer a rede de ensino em que o professor atua (privada, pública municipal ou pública estadual). Infelizmente, orientações e objetivos substituídos aleatoriamente, ou nem tão aleatoriamente, confundem o professor levando-o a acomodar-se ou a moldar-se ao que lhe é imposto em diferentes instituições ou a cada mudança de orientação político-ideológica.

O depoimento do L(10) ilustra como o ensino fica à mercê dessas orientações:

[...] *vejo diferenças muito grandes entre a escola pública e a privada (...). Sempre procurei pautar o meu planejamento tendo em vista os aspectos referidos. Por esse motivo, quando lecionei em escolas particulares, direcionei minhas aulas ao vestibular, pois era esta a exigência dos pais e, conseqüentemente, da escola - que é por eles mantida (...). Atualmente, me encaixo no que costumo chamar de "limbo" profissional: leciono numa escola pública (ensino médio), onde o trabalho dos professores só é valorizado pelos colegas e alunos, mas nunca pelo "patrão impiedoso e cruel" (Estado)! [L (10) E (3)]*

A expressão "*limbo*" *profissional* empregada para definir a situação do ensino público revela a percepção do locutor do *estado de abandono* em que se encontra o nosso ensino. Tudo isso certamente tem seus reflexos na constituição do *sujeito-professor* e, conseqüentemente, no seu trabalho.

Ainda em relação à análise das relações sujeito/instituição, parece-me significativa a ausência de qualquer menção ao nível de ensino em que o professor atua. Como se poderia esperar, o professor que atua no Ensino Fundamental talvez

pudesse sentir-se inferiorizado em relação ao que atua no Ensino Médio. Mas isso não aconteceu. Poder-se-ia concluir, então, que trabalhar num ou noutra nível de ensino não faz diferença para o professor. Deve-se, no entanto, verificar com mais cuidado essa questão, estendendo a pesquisa a um universo maior de informantes. Mas é provável que a rotulação *Ensino Básico*, abrangendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a conseqüente facilidade de transitar por esses dois níveis, tenha contribuído para fazer desaparecer ou enfraquecer a diferenciação que havia na forma de conceber o trabalho do professor de um nível e de outro.

Numa tentativa de síntese, pode-se dizer, então, que os dados obtidos nesta seção evidenciam dois grupos de fatores subjetivantes: os que provêm da tradição escolar que remonta, certamente, à própria condição da formação do pensamento pedagógico brasileiro e os de ordem político-ideológica dos anseios e poderes extra-escolares. Não podemos, no entanto, ignorar a imbricação desses fatores, ou mesmo a origem comum de ambos, que desde o início determinou a função e o tipo de educação, bem como a própria identidade nacional.

A tradição pedagógica se faz ouvir nos enunciados que revelam a submissão resignada a imposições do sistema escolar e nos que remetem, por exemplo, à dificuldade de mudanças no ensino em função de a escola ter de atender aos anseios dos pais, como o é o ensino voltado para o vestibular. Mas há os enunciados que denunciam um sistema educacional muito atrelado às ideologias político-partidárias, o que leva o professor a ter de readaptar-se ou moldar-se a cada troca de governo. Ambas as situações contribuem para a existência de um *sujeito-professor* com poder restrito de diálogo e de ação.

Enfim, a leitura atenta dos enunciados aponta não apenas conflitos sujeito/instituição de ensino, mas uma rede de fatores subjetivantes que extrapolam

o âmbito escolar e que se entrecruzam e se condicionam. Nesse emaranhado de fatores se constituem e reconstituem *sujeitos-professores* que acatam orientações e reproduzem o *status quo* de uma cultura educacional forjada por imposições, sendo a mais forte a imposição lingüística concebida, desde o início, como instrumento de “formação” e de “opressão” .

O quadro abaixo, obtido a partir dos recortes do *corpus* que serviram para ilustrar a relação do *sujeito-professor* com a instituição de ensino em que ele atua, explicita bem essa submissão.

Tipo de relação	Ocorrências
Relação de submissão	[L(13) E(3)]; L(1) E(2)]; [L(8) E(2)] [L(10) E(3)]
Relação de aparente neutralidade	[L(1) E(3)]; [L(6) E(3)]

Figura 7 – Relações *sujeito-professor* com a instituição de ensino

3.2.3 O *sujeito-professor* e o processo de escrita

As relações *sujeito-professor* com o processo da escrita já foram, em parte, demonstradas em 3.2.1, quando tratei da concepção de língua do *sujeito-professor* e onde ficou já evidenciada uma estreita relação entre a forma de conceber a língua e o processo de enunciação escrita. Procurarei, agora, destacar dados do *corpus* que revelaram aspectos dessa relação não contemplados na análise das relações *sujeito-*

professor/língua, como o fato de o conhecimento da língua poder contribuir positivamente na instauração de um evento enunciativo.

Entre muitas manifestações que apontam justamente o fato de ser professor como uma das causas da dificuldade de escrever, merecem destaque algumas declarações que parecem tê-lo como fator facilitador do processo:

O fato de ser professor de Língua Portuguesa auxilia a tarefa de escrever, tendo em vista que os aspectos lingüísticos são amplamente trabalhados no curso de formação. Todas as normas e regras da língua são minuciosamente estudadas facilitando, dessa forma, a elaboração de estruturas lingüísticas e lexicais que ao juntar-se formam com precisão aquilo que se quer transmitir. [L(22) E(1)]

O fato de ser professor de Língua Portuguesa naturalmente auxilia a tarefa de escrever. O professor está em contato diário com textos de diferentes gêneros, estilos e mesmo o texto dos alunos pode nos trazer aprendizado, no sentido de escrever. [L (21) E (1)]

Observe-se, entretanto, que é justamente a “apropriação” das normas e regras que é apresentada como fator facilitador. Portanto, mesmo que esse conhecimento seja visto como fator positivo é ainda uma concepção normativista de língua que impregna o discurso.

Vejam-se outros:

[...] às vezes, o cuidado com a língua inibe um pouco, tira-me a

espontaneidade... Começo a pensar na gramática e termino por - quase - perder o "fio da meada"! mas confesso que prefiro os textos que escrevi após alguns anos de experiência como docente aos que foram escritos anteriormente. [L (10) E (1)]

O L (10) E (1), ainda que reconheça a interferência da preocupação com as regras, reconhece também que a experiência com a língua que lhe advém do seu próprio fazer contribui como fator positivo no processo de enunciação escrita.

Essa não é, todavia, a opinião do L (11) E (1) que sente no seu processo de enunciação escrita outro tipo de interferência do próprio fazer: o senso crítico que se desenvolve no contato constante com o texto do outro.

O fato de pensarmos no aspecto estrutural da escrita, muitas vezes, bloqueia nossa criatividade, tornando a expressão fluida de nossas idéias presa e até truncada. Por estarmos, constantemente, analisando e corrigindo as produções alheias, tornamo-nos mais críticos e exigentes com as nossas. [L (11) E (1)]

O L(23) E (1), por sua vez, vê que a diferença de modalidade (oral/escrita) também interfere na constituição do processo enunciativo e, como outros locutores, considera a escrita mais difícil.

Verbalizar as idéias é muito fácil: tudo flui, os pensamentos vão surgindo em ordem lógica, seqüencial. Como disse Marta Medeiros (e outros tantos) em uma de suas crônicas, falar é fácil. Já quando o assunto é escrever... Prefiro corrigir textos dos alunos e apontar soluções para os problemas [...]. [L(23) E(1)]

Outro afirma que o processo independe do fato de ser ou não professor:

Sinto-me à vontade para escrever independente de eu ser professora de Português ou de ter de escrever para outro professor de português, casos em que poderia me sentir intimidada. [L(17) E (1)]

O L (9) E (1) relaciona o processo da escrita à forma de conceber a língua:

O professor de português que reconhece a língua viva, sabe que ela é eficiente para a comunicação. Esse saber coloca-o em boas condições para escrever. [L (9) E (1)]

Ao finalizar essa seção é preciso salientar que, apesar de alguns recortes (como os transcritos) parecerem apontar para outras percepções do processo da escrita, no *corpus* predominam as manifestações que expressam maior dificuldade de se enunciar por essa modalidade sendo professor de língua. E mesmo entre os locutores que manifestaram opiniões diferentes, quase todos apontam o conhecimento das "regras" como o fator que contribui positivamente, evidenciando estes, também, uma concepção normativista.

Recorrendo a reflexões de Bakhtin, pode-se perceber que a consciência que se estruturou em determinados contextos discursivos se reflete no fazer do professor, *porque a consciência não se situa acima do ser, constitui parte dele, representa um papel na arena do ser.*

Desta forma, os dados encaminham para a conclusão de que a concepção lingüística em que se constituiu o *professor-sujeito* determina a sua relação com o

processo de escrita, tornando essa relação mais ou menos tensa.

No quadro abaixo, pode-se visualizar a configuração geral obtida com a segunda categoria de análise: **a relação *sujeito* /(interlocutor)/*ele***.

"Ele" constituído	Ocorrências
Língua normatizadora	L(1)E(1); L(5) E(1); L(6) E(1); L(10) E(2); L(12) E(1); L(14) E(1); L(13) E (1); L(21) E(2);
Língua não-normatizadora	L(11) E(2); L(2) E(2) L(5) E (1); L(9) E(2)
Instituição de ensino não-subjetivante	L(13) E(3); L(1) E(3)
Instituição de ensino subjetivante	L(1) E(2); L(8) E(2); L(16) E(3) L(10) E(3)
Processo de escrita não-subjetivante ¹⁶⁰	(22) E(1); L(21) E (1); L(17) E(1); L(9) E(1)

Figura 8 – Síntese relações de (inter)subjetividade (2)

¹⁶⁰ Optei por não apresentar quadro resumitivo específico na seção 3.2.3 – O *sujeito-professor* e o processo da escrita –, uma vez que os recortes que ilustram essa seção foram selecionados para mostrar particularidades complementares da análise apresentada em 3.2.1. Se constituíssem quadro isolado, poderiam distorcer os resultados da análise do todo do *corpus*.

3.3 A produção da imagem de sujeito-professor

Avaliando os enunciados que compõem o *corpus* do ponto de vista do *lugar social* de onde o professor se manifesta, observam-se pelo menos duas situações bem distintas: uma de como o professor se vê e sente-se nesse lugar e outra de como acredita que o vêem.

A primeira remete à imagem de um professor submisso e resignado à condição de determinismo, um dever a cumprir, como uma espécie de missão:

Temos consciência de que escrever é um ato solitário e o erro, para o profissional, é um ato coletivo. [L(5) E(1)]

[...] sem dúvida, não há perdão para o professor de português. Ele tem a obrigação de saber tudo sobre a língua. Às outras disciplinas não cabe essa obrigação. [L (6) E (1)]

Como escritores normais, os cuidados com a escrita são uns, como professores são outros, pois como educadores temos o dever de ensinar o correto e uma maneira é não escrever erroneamente. [L(8) E(1)]

A segunda mostra um sujeito que tenta preservar um espaço, projetando para o professor de língua um lugar de destaque entre os demais usuários e mesmo entre professores de outras disciplinas, como se o conhecimento da língua o ungesse de um certo "talento" que lhe garantiria um espaço de "poder". Essa imagem é criada, provavelmente, como mecanismo de defesa contra a perda de

poder de atuação como *sujeito-professor*, poder que, sabe-se lá se alguma vez realmente existiu, mas que, sem dúvida, sente ameaçado (ou tem essa sensação) pela desvalorização do profissional da educação e, certamente, por todos os fatores que a determinam.

Os recortes abaixo podem ilustrar a criação dessa imagem ilusória que projeta e quer manter diante dos outros:

O professor de língua portuguesa, pelo dom da palavra (grifo meu), pode qualificar positivamente suas relações com a instituição de ensino, com as demais disciplinas e com o nível de ensino em que atua. Obviamente isso não acontece num estalar de dedos, é um trabalho paciente. (...)

Ao chegar na instituição de ensino, o professor de língua portuguesa primeiramente faz o reconhecimento do ambiente. Percebe como acontecem aí as relações entre todos os profissionais envolvidos, "pesa" competências e atua diplomaticamente, se for o caso. Aos poucos ele ganha "terreno" pela palavra ponderada (grifo meu) e pelo exemplo de sua conduta. Aqui envolve sua competência profissional.

Com relação às demais disciplinas, o professor de português interage, pois português marca presença (grifo meu) ... [L(9) E(3)]

O professor pode ser um parâmetro (grifo meu) ou um divisor de águas para esses alunos; ou seja, a sua utilização da língua (tanto falada, como escrita) passa a ser modelo que aquele estudante empregará em seus textos, talvez em sua fala. [L(10) E(2)]

O fato de ser professora de português tem os aspectos positivos e os negativos. Os positivos é porque somos diferentes, sabemos um pouco mais da

língua portuguesa (grifo meu). Já os negativos é que somos muito cobrados pela sociedade. [...] O bom de ser professor é que **pertencemos a uma minoria que sabe empregar corretamente as palavras** (grifo meu). Aprendemos a ver os textos, notícias de forma diferente, **não somos leitores comuns** (grifo meu)... [L(16) E(1)]

O professor de Língua Portuguesa tem uma boa relação com a instituição de ensino. Ele é um sujeito de destaque frente aos demais professores de outras disciplinas (grifo meu). No entanto, ele também é o mais cobrado em termos de conhecimento... [L(22) E(3)]

Outras vezes, no entanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de melhores condições fazem-no sentir-se responsável e culpado pelo fracasso do sistema de ensino:

Nas aulas de redação, por exemplo, procurei aplicar as técnicas de narrativa aprendidas com relativo sucesso, principalmente nas turmas da manhã (sinto-me como aqueles médicos da rede pública de saúde que por falta de tempo e espaço e condições técnicas têm que escolher quem vai "morrer", isto me causa grande culpa: não poder dar aos três turnos igual atenção) (grifo meu) [...]. [L(3) E(3)]

O desabafo dos parênteses (grifado por mim) não precisa de maiores comentários. A comparação com o profissional da saúde, tão essencial e submetida a condições tão precárias quanto as da educação, por si já evidencia o *sujeito-professor* que se constitui quando o trabalho é realmente levado a sério.

Mas aparecem ainda indicadores da imagem que vem do senso comum e

que, de alguma forma, parece ainda atribuir ao professor um certo destaque devido ao “poder” lingüístico:

Na hora de “corrigir” um cartaz ou escrever atas, o professor de português parece ser o único que terminou o ensino básico, por isso capaz dessas atividades.

Uma espécie de preconceito, diria bem aceito por todos, por nós, inclusive. [L(21)

E(2)]

Já vivi situações constrangedoras, ao falar de minha profissão ouvi comentários como: não repare meus erros de português; sabe tudo de português, entre outras coisas. [L (24) E (1)]

Fazendo uma avaliação do todo dos dados constata-se a predominância da autoprojeção de uma imagem de professor de língua que vem sustentada por um discurso que é mais ou menos comum em todos os enunciados: sou professor de português e, como tal, devo escrever bem, porque me exigem que eu escreva bem. A submissão a esse contexto discursivo motiva sensações que vão da opressão à ilusão de superioridade e poder, dificultando a instauração de sujeitos seguros ou bloqueando o verdadeiro processo dialógico.

A criação dessa imagem remete novamente à questão de como a língua é concebida, e em particular, à assimilação por seu aspecto rígido (normativo) ou estético. A formação do sujeito calcada por essa orientação atua como fator subjetivante, impedindo a instauração de um sujeito autêntico e facilitando o aparecimento de outro fragmentado e inseguro para realizar *ações lingüísticas* conscientes ou o *trabalho semântico* de que nos fala Martins¹⁶¹.

¹⁶¹ MARTINS, 1990. p. 86.

Para Martins, no nível da *ação lingüística* (o nível pragmático), *eu* e *tu* assumem o papel de enunciadore que instauram um contexto que chama de *perlocucional*, e no qual *agem e interagem lingüisticamente, constituindo uma relação de cujo equilíbrio vai depender também a qualidade dialógica da enunciação*. É neste nível que os interlocutores instauram um contexto de ação e, na interação, vão realizar o que ela chama de o *trabalho semântico* sobre os contextos discursivos e seus significados.

É bem provável que, devido à concepção lingüística que se mostrou predominante nos enunciados do *corpus* de pesquisa, falte aos enunciadore a conscientização de que esse trabalho *com a língua* é possível.

E se é certo dizer que a formação lingüística que se consolidou dentro de uma única concepção de língua — a de conjunto de normas rígidas a serem seguidas — interfere na qualidade dialógica da enunciação, então se poderia também falar em presença ou ausência de um *sujeito lingüístico* como o definido por Martins: *do ponto de vista do diálogo, como o definimos, é **sujeito lingüístico** (grifo meu) quem fala de um contexto semântico que é seu, no sentido de que ele se identifica cultural e ideologicamente, e no qual é capaz de movimentar-se tanto para produzir como para compreender enunciados [...]*¹⁶².

Mas é justamente essa identificação cultural e ideológica que parece faltar e deixar transparecer não o discurso de um *sujeito lingüístico*, mas o de um *assujeitado* a um sistema lingüístico mal concebido e a uma forma de ensino de língua equivocada. E, neste caso, o contexto discursivo (aqui, quase que limitado à tradição lingüística) não apenas interfere na qualidade dialógica do discurso produzido, mas integra a consciência lingüística do professor, determinando o seu

¹⁶² MARTINS, 1990. p. 109.

modo de *ser e sentir-se professor-sujeito*, nas relações de intersubjetividade.

De um modo geral, observa-se escassa aquela aptidão que Martins chama de *competência discursiva*¹⁶³, ou seja, aquela *capacidade de movimentar-se lingüisticamente no contexto discursivo ou de classificá-lo em relação às formações discursivas*, que possibilitaria opções teóricas mais críticas. Os enunciados revelam ora o apego à tradição lingüística ora a dificuldade de o professor desvencilhar-se do discurso elitista de ensino que ainda perdura e se confunde com o do ensino calcado em regras inflexíveis.

Deve-se considerar também a situação de grande parte dos docentes brasileiros que, lançados no mercado de trabalho — escolas com diferentes exigências, ou mesmo sem nenhuma exigência, como é possível comprovar pelos dados do *corpus* — inseguros, ainda, e sem condições para uma formação continuada, assumem o comportamento dos colegas considerados mais experientes, ou espelham-se nos professores que tiveram, principalmente naqueles dos níveis em que agora atuam.

Considere-se ainda outros aspectos: que equilíbrio dialógico pode haver entre o discurso de um professor e a equipe responsável pela viabilização da filosofia educacional da escola, quando os pais determinam a orientação que deve ser dada ao ensino? Ou mesmo entre professor e responsáveis pela orientação político-ideológica nas escolas públicas devendo estas submeter-se a novos parâmetros a cada troca de governo? As relações de intersubjetividade estabelecidas nesses contextos em que o professor sente-se (e é tratado), apenas,

¹⁶³ A pesquisadora salienta que deve ficar claro que aquilo que chama de *competência discursiva* (p.135) tem natureza diversa daquilo que os gerativistas chamam de competência lingüística. Lembra que a competência de produzir e identificar as sentenças possíveis numa língua é uma competência inata, enquanto a competência a que se refere é uma aptidão adquirida a partir de vivências ideológico-discursivas num contexto sócio-cultural.

como um prestador de serviço para os que determinam o tipo de ensino a ser produzido, sofrem, certamente, uma relativização, desfavorecendo o equilíbrio dialógico entre professor e instância enunciativa superior.

O ensino que se desenvolve em tais condições suscita, então, o mesmo questionamento que Martins levanta sobre a possibilidade de plenitude dialógica em uma relação enunciativa, porque a qualidade dialógica e, com efeito, a da própria subjetividade parecem estar sempre na dependência de uma maior ou menor influência de fatores subjetivantes como os já apontados.

Em decorrência, pode-se dizer, como já o disse Martins (1990), que não restam dúvidas de que uma teoria de língua(gem), como a que aparece nas reflexões de Bakhtin, depois assimilada e ampliada pela(s) teoria(s) da enunciação exerce um certo fascínio, e a tendência é aceitá-la como verdade única, mas o dia-dia do fazer lingüístico mostra um outro aspecto: o da incompletude da linguagem, o da dificuldade de instauração e legitimação de sujeitos singulares em seus discursos.

A pesquisa, então, aponta para a necessidade de uma formação lingüística mais eclética para que o professor possa compreender e conceber as diferentes teorias lingüísticas (inclusive as da tradição) apenas como tentativas de explicar o fenômeno lingüístico, ou um aspecto dele, sem que se possa atribuir a uma única o valor de verdade absoluta. O conhecimento de diferentes teorias lingüísticas constituem diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno, por isso poderia fornecer ao professor uma visão mais abrangente.

Considere-se que o processo de concretização da língua — a enunciação — não se manifesta de forma assim tão natural como teoricamente pode ser descrito. Fatores diversos e nem sempre controláveis intervêm e interferem em cada

contexto enunciativo. Com efeito, é preciso dar maior espaço a estudos que incluam a atividade lingüística para que as diferentes condições de produção e os diferentes contextos enunciativos nos levem a uma compreensão mais ampla da linguagem e dos fatores que se interpõem favorecendo ou dificultando os processos de enunciação.

3.4 Considerações parciais

Ao concluir o estudo analítico, parece-me relevante, como mais um dado para a comprovação da própria tese, — *as relações de (inter)subjetividade que o professor mantém com o outro (o tu) são determinadas não apenas por esse outro, mas principalmente por um terceiro elemento constitutivo do processo de enunciação (o ele) e o tipo de ensino que faz é condicionado por essas relações* — o registro de um aspecto do processo de análise de ordem pessoal: apesar da intenção de querer colocar-me como um leitor "neutro" que queria apenas "escutar" os enunciados produzidos por professores para tentar entender o "sujeito" que se manifestaria nesse processo de produção, sua concepção de língua e as implicações que a maneira de concebê-la têm na produção do texto desse sujeito e no ensino que ele faz, confesso que não me foi inicialmente fácil. Os "modelos" e parâmetros concebidos como medida para avaliar um bom texto interferiam nessa "escuta" que se pretendia, desde o início, neutra. Precisei ler os textos diversas vezes e fazer um grande esforço até chegar à leitura de "escuta" apenas, isolando a atitude "julgadora" e "avaliadora" que costuma acompanhar o professor de Língua que está habituado a orientar a produção textual escrita.

Qual a relevância desse registro?

Bem, se depois de anos de reflexão sobre a linguagem, reflexão proveniente do próprio fazer, que acredito reflexivo, e de uma formação continuada, ainda encontro alguma resistência para abandonar a postura normativista, certamente é porque o primeiro contexto lingüístico em que nos constituímos como *sujeitos-professores* marca muito profundamente nosso modo de ser professor e de agir. Não quero com isso afirmar a impossibilidade de mudança de atitude lingüística, mas alertar para a dificuldade e, em conseqüência, para a necessidade de nos tornarmos, no ensino da língua, mais reflexivos, repensando esse fazer com a insistência do atleta em busca de superação dos próprios limites. Neste caso, limites que provêm de convicções arraigadas na própria formação lingüística.

Os reflexos da formação lingüística inicial na constituição do *sujeito-professor* foram também tema de estudo na tese de doutorado de Briggman (2000). Ao rever o próprio percurso lingüístico escolar e lembrar os argumentos que, na sua época, eram apresentados para tanto estudo de latim e o cuidado e dedicação que os estudos de português e latim exigiam, afirma:

*Qualquer distração na regência, concordância e até na colocação dos termos na versão para o latim seria fatal. **Dai o extremo escrúpulo em colocar qualquer coisa por escrito.** (grifo meu). (Esse cuidado exagerado ainda hoje me acompanha, diria, tanto para o bem quanto para o mal. Assim, se por um lado, sou extremamente cuidadoso na produção do texto, por outro, esse perfeccionismo me inibe a liberdade de ousar (grifo meu). A elaboração de um parágrafo me despende, com frequência, horas de trabalho¹⁶⁴.*

E essa declaração vem confirmar o que revelaram os enunciados que são objeto de estudo nesta pesquisa: escrever é mais difícil quando nos sentimos submissos a regras. E essa submissão, cuja origem parece situar-se no primeiro

contexto lingüístico escolar e, de alguma forma, "moldar" a consciência lingüística do sujeito, entra como um dos fatores que vão determinar a relativização da subjetividade, ou seja, a instauração de um enunciador mais ou menos *sujeito* de seus discursos e dos recursos lingüísticos com que organiza esses discursos, ou mais ou menos *assujeitado* a discursos e normas.

O conjunto dos dados do *corpus* analisado comprova, assim, que fatores discursivo-ideológicos — como a concepção normativista de língua, todo o contexto cultural que carrega e as implicações dessa forma de concebê-la — que acompanham a formação lingüística e a trajetória escolar do *professor-sujeito*, tanto como discente quanto como docente, fatores contextuais, como o *lugar-social* de onde esse sujeito se enuncia, interferem no modo de instauração da subjetividade do professor, atuando como fatores subjetivantes. Todos esses fatores constituem o que na formulação da tese aparece como *elemento constitutivo* (o *ele*) da enunciação.

Isso que foi posto equivale a dizer que não basta alguém assumir-se como *eu* e ser reconhecido como tal por um *tu* para que tenhamos um sujeito idealmente constituído, como se poderia deduzir com uma leitura ingênua de *O aparelho formal de enunciação*. A instituição da subjetividade passa por um processo de relativização do qual pode emergir um "eu" mais, ou menos, "sujeito", ou um "eu" mais ou menos "assujeitado".

Por outro lado, percebe-se que a língua quando analisada por um viés pragmático revela aspectos e dificuldades de natureza diversas que se interpõem no processo enunciativo. Assim, a imagem que o "eu" que vai se instaurar tem de si, a imagem que ele acha que o outro — o "tu" — faz dele, a

¹⁶⁴ Briggmann (2000), p.p.14-15.

imagem que o "eu" faz do "tu", o momento da instauração, a consciência (ou sua ausência) do grau de domínio ou a ilusão de domínio do instrumento de instauração — a língua — são aspectos que podem facilitar ou dificultar o processo de enunciação, tornando-se, por isso, aspectos constitutivos do processo.

Em outros termos, o *ele*, ou seja, o ***universo da não-pessoa*** (no contexto dos enunciados da pesquisa, *a concepção de língua, a tradição escolar, a auto-imagem, a instituição escolar*) ***determina a forma e o conteúdo semântico do texto do professor de língua materna, bem como, a forma de se instituir como sujeito (ou assujeitado) em seus discursos e em seu fazer.***

Por isso, em relação à estrutura e dinâmica dos processos enunciativos, confirma-se não uma relação *eu-tu* sempre dialógica como a vê Benveniste, mas uma relação cujo equilíbrio dialógico pode ser avaliado a partir da relação enunciativa, como Martins o confirmou:

[...] o diálogo é uma possibilidade qualitativa da enunciação que os falantes realizam ou não (ou da qual se aproximam ou se distanciam) dependendo das relações de equilíbrio da palavra que se estabelecem em cada nível pragmático que a constitui, e de como, em virtude dessas relações, interagem os dois níveis¹⁶⁵.

A dialogicidade, condição para a instauração da subjetividade, é, então, um elemento extra-lingüístico, uma competência condicionada por fatores diversos, não garantida pelo conhecimento do sistema lingüístico. Lembrando Bakhtin¹⁶⁶, *a relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua, mas com os elementos da língua.*

Por fim, devo dizer que a tarefa a que me propus, avaliar relações de

¹⁶⁵ MARTINS, 1990. p. 82.

¹⁶⁶ BAKHTIN, 2000. p.346.

(inter)subjetividade, não foi nada fácil porque os dados são de difícil mensuração. Em alguns momentos o caráter científico da análise parece ter cedido espaço a reflexões e avaliações de natureza mais intuitiva, e em outras, como na ***Parábola sobre a natureza da enunciação*** (apresentada em 1.1.4), precisei valer-me de aspectos do contexto extraverbal: (1) *do horizonte espacial comum* (2) *do conhecimento e apreensão comum da situação* e (3) *da avaliação comum da situação*, aspectos que compartilho com os *sujeitos da pesquisa* por pertencer também ao universo do *sujeito-professor* que foi tema deste estudo.

Em relação ao *corpus* que foi objeto de análise (transcrito na íntegra em anexo) é preciso esclarecer que foi abordado por um viés muito específico — o das relações que se estabeleceram nas cenas enunciativas em questão, para a apreensão das concepções lingüísticas que instituem o sujeito-professor. Seria preciso, pois, dar atenção a outros aspectos significativos na constituição desse sujeito.

4. PROCESSOS SUBJETIVANTES E PRÁTICAS ESCOLARES: REFLEXÕES DE UM SUJEITO-PROFESSOR

O pesquisador que se propuser a fazer a leitura da escola e da sala de aula descobrirá aí, nesta multiplicidade de vozes, formas e gestos, o modo como se armam os jogos, as estratégias, as táticas, os boicotes, práticas aparentemente naturais ou não, que poderosamente se instalam e se expandem no tecido escolar constituindo professores e alunos¹⁶⁷.

A pesquisa realizada, a minha experiência como *sujeito-professor* nos três níveis de ensino (Fundamental e Médio, que constituem o Ensino Básico, e Ensino Superior) e o contato que ainda mantenho com professores do Ensino Básico (como professora da disciplina de Prática de Ensino, no curso de Letras, e como professora em cursos de pós-graduação, em nível de especialização, destinados a professores) revelam que, apesar dos avanços da pesquisa e estudos lingüísticos, a preocupação excessiva com a norma no ensino de língua é, ainda, um fator subjetivante na constituição do *sujeito-professor* (e certamente do sujeito-aluno). E essa realidade aflige tanto pesquisadores quanto professores. Os primeiros ressentem-se, muitas vezes, por parecer inglória a sua luta; os últimos por debaterem-se entre as contradições geradas pelo desejo de fazer um ensino diferente e as “amarras” que os mantêm reproduzindo o ensino que receberam.

A resistência a mudanças, muitas vezes não consciente, certamente tem suas raízes na assimilação da língua (dos valores e da cultura que representa) que nos foi trazida há quinhentos anos. Somos fruto de uma nação que se constituiu sob a égide e a mediação do *outro*. Somos identidades moldadas por uma cultura subjetivante

¹⁶⁷ Briggmann (2000).

secular.

E o *sujeito-professor* de hoje (como qualquer outro brasileiro) ainda traz as marcas dessa cultura que tem sua gênese no período inicial da formação do pensamento pedagógico brasileiro, moldado pela educação jesuítica¹⁶⁸.

Em Portugal, os jesuítas e os dominicanos neo-clássicos [...] doutrinarão e organizaram a política católica da Coroa como ação indissociável da ética cristã [...] é a conceituação do reino português [...] que deve ser posta como fundamento da ação educacional e catequética da pregação da política católica. Essa doutrina [...] foi difundida pelos jesuítas na Universidade de Coimbra e nos colégios de Portugal, da África e do Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. Ela implica que a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmônica como súditos no corpo político do Estado, definindo-se liberdade como servidão livre ou subordinação à cabeça real (grifo meu [...]). Para obter tal subordinação livre, que interessa ao bem comum, a educação deve "tornar mais homem", lema do Ratio Studiorum, lema usado pela Companhia de Jesus a partir de janeiro de 1599¹⁶⁹

Mas a herança dessa cultura subjetivante não molda apenas o professor, forma o cidadão brasileiro, o pai, o político, o responsável pela filosofia escolar de uma instituição, uma sociedade inteira que defende a manutenção de um *status quo*. Assim, o professor, ao invés de "agente" do processo de ensino, torna-se apenas *um fio num emaranhado de que participa a instituição escolar, representante de desejos, aspirações e valores político-ideológicos*, como o constatou Briggmann (2000) ao estudar o *dispositivo escolar*¹⁷⁰ no qual o professor se constitui como

¹⁶⁸ Hansen, J. Adolfo, in: Lopes et. al, 2000. p. 24-26.

¹⁶⁹ *O Ratio studiorum especifica que a Retórica deve dar conta de três coisas essenciais que então resumem e normalizam toda a educação: os preceitos, o estilo, a erudição* (Hansen, J. Adolfo, in: Lopes et. al, 2000. p. 24-26). *É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade [...] tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição* (Paiva, J. Maria de, op.cit, p. 44).

¹⁷⁰ Briggmann (2000. p. 66) traz a definição do termo "dispositivo" de Foucault: *um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. Mas define o uso que faz do termo em sua tese da seguinte forma: **O dispositivo é a rede que se pode***

sujeito do ensino.

Sobre o aluno, também peça da engrenagem, incidem as conseqüências da tensão vivida pelo professor nesse contexto, tensão acentuada pela cobrança dos pais. Sentindo-se desconfortável, o aprendiz reage, ora com indiferença e desinteresse, ora "odiando" as aulas de língua portuguesa, ou simplesmente fazendo-se "sujeito" passivo, moldando-se. A escola torna-se, assim, um *espaço social de conflitos e confrontos*, mas pouco construtivo para a constituição de identidades livres desse fardo cultural subjetivante.

Sentindo-me, como professora, participe desse contexto e tendo assumido, como professor-pesquisador, uma função de "meio-de-campo", sinto-me no dever de me enfileirar junto aos que pensam a escola e, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa que aí se faz. As reflexões a que a pesquisa me levou fizeram-me entender, como Briggmann que

[...] as pesquisas e reflexões sobre a escola (e o trabalho que se produz nela) sinalizam que a linguagem, tal como é apresentada e ensinada na escola, pelas implicações que ela tem sobre o dispositivo escolar e deste sobre ela, pelo que ela significa como saber, pelo papel que tem nas relações de poder e na constituição da subjetividade tanto de professores como de alunos, está a merecer um olhar investigativo e de outros ângulos¹⁷¹.

E acredito que o olhar investigativo que está a merecer atenção é o de como a linguagem poderia agir nessa complexa rede sem tornar-se, ou continuar sendo, mais um fator de subjetivação, quase de opressão, já que agir diretamente sobre todo o dispositivo escolar não me parece tarefa ao alcance do professor, nem do pesquisador.

A possibilidade de sair desse estado de assujeitamento lingüístico entrevejo-

estabelecer entre estes elementos. [...] optei por manter a denominação de dispositivo, mas estendendo-o ao escolar por perceber a repercussão que ele tem sobre a linguagem (grifo meu) (p.70-71).

a iniciando por uma revisão, a ser feita pelo professor, de suas concepções lingüísticas¹⁷², porque acredito que tal reflexão poderia levá-lo ao aperfeiçoamento da auto-imagem de *sujeito-professor* até chegar a de *um sujeito lingüístico que fala de um contexto semântico que é seu*, como o definido por Martins¹⁷³.

Mas a instauração desse *sujeito lingüístico que fala de um contexto semântico que é seu* pressupõe estudos de teorias da linguagem que sustentem discursos lingüísticos capazes de levar a convicções que comportem *professores-sujeitos* seguros do seu fazer e de seus próprios discursos, e não como Briggmann os encontrou nas escolas em que realizou sua pesquisa: *Os professores não acreditam em sua prática e em seus conhecimentos. Trabalham anos e anos a realidade dos alunos, e, quando chega alguém de fora, eles abdicam de toda essa experiência e de todo o conhecimento que têm. Parece que não têm discurso.*

Aí o professor-pesquisador (Briggmann) se pergunta *por que e como acontece isso?* E percebe que *se as coisas estão assim, isso tem uma história.* E essa história inicia com a história da educação brasileira, com a própria formação histórica que guarda resquícios da época em que o conhecimento e a língua "certa" estavam na Europa.

Como tornar viável esse processo de transformação da imagem de *professor-sujeito* que deve passar por estudos (muitos) e reflexões sobre a linguagem?

Só vejo uma forma: programas consistentes de formação continuada, que não se restrinjam a palestras e encontros esporádicos durante os quais porta-vozes da ciência conseguem, por alguns instantes, desacomodar os professores

¹⁷¹ Briggmann, 2000. p. 76.

¹⁷² Mas certamente também, e antes, por uma reflexão sobre o nosso sistema de ensino, sua condição social e histórica, bem como sobre a nossa condição de país em muitas situações (veja-se a econômica), nem sempre tão soberano.

participantes e desconstruir "verdades" e "saberes" institucionalizados que já não comportam a demanda do ensino de língua, mas que o retorno à realidade da sala de aula, ao trabalho solitário, traz de volta o *sujeito-professor* que se forjou submisso às instituições (a todo o *dispositivo*) a quem, quase sempre, interessa o ensino tradicional que, no ensino de língua, se expressa pela concepção lingüística normatizadora. A interação universidade (pesquisa) e escola precisa, então, constituir-se num processo de realimentação contínuo.

No entanto, bem sabe-se que o universo de professores que, neste país, têm o privilégio de freqüentar cursos regulares de pós-graduação que poderiam representar uma formação continuada é muito pequeno. E mesmo para estes qualquer mudança de concepção e de atitudes não constitui um processo fácil, porque há toda uma atitude de submissão a saberes e convicções consolidados. É preciso, então, que se crie uma cultura dessa formação (e sejam dadas condições ao professor para tanto) com orientação e acompanhamento sistemáticos.

É preciso que universidade (instância de pesquisa científica) e escola (instância rica em matéria-prima para a pesquisa lingüística e receptáculo de boa parte dos seus resultados) se mantenham sintonizadas e num processo de realimentação recíproca. A pesquisa voltada aos interesses do ensino não pode continuar tendo função secundária dentro das universidades, nem sendo vista como causa menor. Afinal, é no espaço social escolar que se consolidam convicções e ideologias que integram a constituição da identidade do cidadão. É ali também que tem origem a formação do professor, visto que na insegurança é nos primeiros anos de escola que ele vai se espelhar e buscar o "modelo" de mestre.

Uma mudança de concepção e a conseqüente mudança de postura em

¹⁷³ MARTINS, 1990. p. 109.

relação à língua (e mesmo em relação ao ensino em geral) é sempre um processo lento porque a consciência que se formou num determinado contexto discursivo, precisa se refazer em outro, ou em outros, num longo processo dialógico; é preciso que esse outro contexto se instaure e se consolide num âmbito social que se estenda a todo o *dispositivo escolar*. É preciso substituir um discurso lingüístico que sempre esteve a serviço do extra-escolar e se dê espaço a outros voltados aos interesses educacionais e à construção de identidades que se reconhecem como tais pela interação lingüística, pelas relações de intersubjetividade que se constroem nessa interação.

Mas qualquer mudança comportamental exige contextos onde haja igualdade de condições de diálogo (o equilíbrio dialógico de que nos fala Martins), porque não haverá mudanças no ensino por decreto governamental, nem por imposição acadêmica ("pacotes" quase nunca são bem-vindos).

Para isso seria preciso romper com amarras que ainda persistem e têm origens extra-escolares, como as já referidas e a que aponta Gadotti:

Há certamente hoje uma centralização excessiva do poder de Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, "autorizando-o" a imiscuir-se em todos os domínios da sua vida. À educação, numa perspectiva emancipadora, compete formar para quebrar essa centralização e uniformização¹⁷⁴.

O caminho para a descentralização e desuniformização é, sem dúvida, não a substituição de um discurso monológico por outro também monológico, mas a co-existência de diferentes discursos.

No contexto do ensino de língua, esses outros discursos são representados

¹⁷⁴ Gadotti, 1991, p. 119.

pelas diferentes teorias¹⁷⁵ lingüísticas com as quais o professor pode dialogar para fazer escolhas e dar consistência às suas concepções e convicções para poder *falar de um contexto semântico que é seu*. Não adianta mudar apenas as técnicas e estratégias pedagógicas, pois estas pouco ou em nada contribuem se não vierem acompanhadas pela convicção que se fortalece no conhecimento. Por isso, o professor de língua portuguesa precisa estudar lingüística, e muito.

A utilidade da lingüística é maiormente essa, de você refletir continuamente sobre o que é a língua, sobre quais são as suas manifestações, que características há por trás disto, como eu posso entender esse meio de comunicação, de que modo a interação repercute nas formas da língua [...] ¹⁷⁶

Visualizo, pois, como possibilidade de transformação do ensino de língua a parceria — Universidade — instituição mantenedora (governo, instituição social, fundação, empresa) — professores. Vejo a primeira contribuindo com o discurso científico, a segunda, como porta-voz dos anseios e demandas sociais, os últimos como verdadeiros agentes de transformação.

A participação tríplice, em todas as redes e instâncias de ensino, no entanto, parece ainda utopia. Contentemo-nos, por ora, com a parceria universidade-escola. Mas que pelo menos seja uma parceria em igualdade de condições dialógicas, sem espaço para pedestais, num esforço conjunto para a restauração da imagem e da autoconfiança do *sujeito-professor*. O professor precisa sentir-se seguro e valorizado na sua atuação. E fazê-lo sentir-se seguro é atribuição da universidade.

¹⁷⁵ Castilho (in: Xavier & Cortez, 2003. 56) lembra que não é possível conceber a língua (e a lingüística) sem uma teoria e lembra que teoria é uma palavra grega que significa *visão, ponto de vista*. Portanto, o conhecimento de várias teorias representa o conhecimento de vários pontos de vista sobre a língua, ou seja, uma compreensão mais ampla desse complexo fenômeno. Gosto da parábola dos três cegos apalpando um elefante que ele utiliza para explicar o que é a Lingüística e seu objeto (a língua). Segundo essa parábola, cada um apalpava um pedaço do elefante e o definia por aquele pedaço (op. cit. p.55).

¹⁷⁶ Castilhos, in: Xavier&Cortez (orgs.). 2003. p.57.

A ela cabe a formação profissional e a formação continuada; valorizado, é de outra ordem.

É preciso também ter presente que não se fazem mudanças apenas desconstruindo discursos e saberes. Digo isso porque percebo que, nos últimos anos em que a tônica tem sido essa desconstrução, duas questões, entre outras, têm gerado, com frequência, apenas mal-estar e mal-entendidos: a primeira propagada pelo discurso do "abaixo o ensino de gramática"; a segunda, pela defesa do discurso do "ensino gramática somente através de textos".

Os mal-entendidos relativos ao primeiro discurso devem-se à concepção estreita de gramática, entendida apenas por seu aspecto normativo e limitador; o mal-estar é causado pela desconstrução de uma verdade, a da gramática normativa, sem que outra para substituí-la tenha sido ainda, efetivamente, apresentada.

Na verdade, o segundo discurso — o ensino da gramática somente através de textos — é decorrente do primeiro. Para constatar as conseqüências, não raras vezes, desastrosas da equivocada compreensão deste último basta uma análise superficial dos livros didáticos nos quais, com poucas exceções, os textos aparecem como pretextos para o mesmo ensino que há muito se fazia: centrado em normas, em definições e conceitos prontos, na terminologia. Ensinar gramática através dos textos vira, aí, acrobacia para elaborar exercícios que se constroem *com* e *sobre* frases ou palavras retiradas do texto, pouco importando a significação e a recontextualização desses segmentos no texto-fonte.

Quero com isso enfatizar a necessidade de o professor do Ensino Básico receber instrumentalização teórica, sim, mas também a necessidade de ser orientado no *como* fazer. Ensinar gramática (língua) somente através do texto, teoricamente, é fácil. Mas é preciso entrar diariamente na sala de aula para perceber

que a rotina das atividades, a falta de um trabalho solidário e orientado, a falta de recursos de toda natureza e, principalmente, de tempo para planejar, dificultam a reorganização do ensino.

Constata-se, infelizmente, que os mais de trinta anos de tentativa de desconstrução de um discurso que já não encontrava ressonância na pesquisa lingüística e o esforço de construção de um outro discurso no ensino de língua, mais produtivo, não trouxeram, ainda, os resultados satisfatórios. Vejo os professores ainda muito angustiados porque não sabem *como* fazer diferente o ensino no qual se constituíram como *professores-sujeitos* e que lhes dava segurança.

E se todas as tentativas empenhadas não surtiram ainda o efeito esperado, talvez seja preciso, além de programas de aperfeiçoamento sistemáticos que atinjam um universo maior de professores, fazer o professor remexer na história da sua formação¹⁷⁷ para que ele mesmo possa desconstruir uma auto-imagem de *professor-sujeito*, projetada, provavelmente, a partir da ilusão de um "lugar de poder" autorizado pela norma lingüística. Talvez, assim, buscando, na própria formação, a origem da dificuldade de se refazer, o professor tenha condições de projetar de outro lugar — o da língua plural, que se faz e refaz no grande diálogo do social, no sentido bakhtiniano — uma imagem de *professor-sujeito* sempre em formação, que também pode se fazer e refazer na interação dialógica com o

¹⁷⁷ Briggmann (2000. p. 56) nos abre um caminho para a tentativa de compreensão do problema que envolve o professor de língua, iniciando a reflexão pela história da sua própria formação: *A tessitura da minha própria história era indício de que no ensino de Língua Portuguesa não era o professor o único elemento importante. Havia toda uma rede com linhas que se cruzavam, que se superpunham, que se rompiam, que se enredavam, da qual eu fazia parte. O professor era uma linha, a instituição era outra, os desejos e aspirações, os valores morais, religiosos, filosóficos formavam outros tantos fios que se cruzavam sobre mim e sobre os quais e com os quais nos tecíamos. E todas essas linhas entravam na aula de Língua Portuguesa nela se revelando, nela interferindo, com ela se compondo, compondo-a, compondo-nos.*

conhecimento que ele próprio produz pela experiência e com o conhecimento produzido pelos outros.

Há ainda um outro aspecto a ser considerado: o da qualidade discursiva dos enunciados (que compõem o corpus da pesquisa) produzidos pelos professores. A ausência de qualidades discursivas em textos escolares foi percebida, entre outros, por GUEDES (1994)¹⁷⁸, em estudo que teve prosseguimento em outros realizados pelo próprio pesquisador e na dissertação de mestrado de CONCEIÇÃO (2000) que foi orientada por GUEDES. Tais estudos revelam que o ensino de língua materna no Ensino Básico tem-se mostrado pouco eficaz para tornar o aluno apto a produzir textos cujas qualidades discursivas possam revelar diálogos entre interlocutores. Ou, mesmo, expressar a relação dialógica preconizada nos parâmetros curriculares¹⁷⁹ para esse ensino. A análise do *corpus* mostrou que os enunciados de muitos professores revelam as mesmas deficiências discursivas que as constatadas pelos pesquisadores que analisaram textos de alunos. E isso nos remete a uma outra questão tratada por Guedes: a formação do professor como produtor de textos é condição prévia indispensável para que ele se torne capaz de dialogar com os textos dos alunos.

¹⁷⁸ GUEDES entende as qualidades discursivas como indispensáveis para que a atividade de escrever passe a ser uma forma de produzir significados e criar vínculos com os leitores. Define-as como **unidade temática, objetividade, concretude e questionamento**. Fundamentando seu trabalho numa concepção dialógica de linguagem, GUEDES propõe um trabalho de reflexão e de produção textual que tem a finalidade de levar estudantes a questionarem suas atitudes com relação à linguagem que desenvolveram na escola e, desconstruindo, se necessário, modelos e valores institucionalizados e superados, levá-los a discutir uma outra teoria capaz de descrever com mais fidelidade as atividades dos falantes, ou mais especificamente, a produção discursiva. Essa forma de conduzir o trabalho de produção escrita deveria levar o aluno a construir uma concepção de produção textual que permitisse resgatar para o texto escrito a discursividade própria dos usos da fala. Essa discursividade deve ser entendida como a qualidade do que se tornou discurso, após ter sido apenas “redação escolar”, denominação que, no meio acadêmico, assumiu conotação pejorativa. Sobre esse tema ver também Pécora (1993).

¹⁷⁹ Pelas orientações dos PCN, *o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto é considerado o produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem*

Além da “pobreza” em qualidades discursivas, há ainda outro aspecto insatisfatório, o que diz respeito à estruturação e organização das idéias em todos os níveis: do frasal ao textual. Há enunciados que revelam problemas sintáticos (de estruturação frasal, de regência, de concordância), de estruturação do parágrafo e deste no todo que compõe o texto. Assim, se considerarmos os enunciados quanto à adequação ao registro escrito da língua, poderíamos dizer que apresentam problemas relacionados justamente àquelas questões que têm se revelado a preocupação básica: a preocupação com as "regras da norma culta". E isso leva, mais uma vez, a pensar que quanto mais regra, menos texto, ou menos qualidade (discursiva) textual. É, certamente, mais um reflexo da ação subjetivante que a concepção de língua que forma o professor (ou na qual o professor se forma) exerce sobre ele.

Por outro lado, essa questão “quanto mais regra, menos texto”, pela significação que assume no ensino de língua parece estar a exigir outros desdobramentos investigativos. A própria forma de “apropriação” pelo professor daqueles conteúdos que diz ensinar é, sem dúvida, outro desdobramento possível e necessário.

6. Considerações finais

Não é escrever que é difícil, mas recomeçar do grau zero; ter de voltar a cada vez ao estado artesanal, ter que mostrar, no trabalho, que a identidade [...] se faz, se constrói, se inventa, pelo suor da frente, e no mais das vezes a meio caminho do fracasso¹⁸⁰.

Ressignificando fragmentos da epígrafe diria que neste momento *não é escrever que é difícil*, mas selecionar do turbilhão de vozes que me atormentam aquelas poucas que, recriadas ou apenas recontextualizadas, possam fazer sentido para encerrar uma tentativa de discurso que vem desde o início se delineando; um discurso que *se faz, se constrói, se inventa, pelo suor da frente*, pelo diálogo com as muitas vozes que me acompanharam nesse percurso e pela reflexão que esse diálogo me tem propiciado.

Nessa seleção talvez possam ser significativas algumas considerações complementares sobre uma concepção de língua que faça sentido para o ensino e para a vida. Essa concepção, acredito, deve comportar a atividade lingüística de um sujeito consciente dessa atividade, capaz de desvencilhar-se de processos subjetivantes, como o de uma concepção de língua normativista que dissimula práticas e relações de dominação centenárias que marcaram a própria formação da história e da educação deste país. A língua que nos foi trazida, como bem sabemos, a serviço da imposição de uma religião e de uma cultura, que serviu de base à construção da nossa identidade nacional, precisa ser concebida e “ensinada” como exercício de cidadania, de desvelamento de identidades e de libertação de sujeitos.

¹⁸⁰ Vachon, *in*: SIGNORINI (2001. p. 369), traduzido por ela.

A língua que se apresenta, na etapa final¹⁸¹ dessa busca, diferentemente das concepções que lhe atribuem a função de representação do pensamento apenas, serve à construção e organização do pensamento e à constituição da própria consciência (pensamento e consciência que se constituem da palavra que nasce do social, da palavra já "povoada" de Bakhtin); ou, como no dizer de Rajagopalan¹⁸², *não é mero instrumento de comunicação, porque a linguagem¹⁸³ não é mais instrumento de coisa alguma [...] linguagem somos nós.*

A língua — que entendo compreendida nesse conceito de linguagem — é da mesma natureza do social de que se constitui o sujeito como consciência de si perante o outro; do sujeito que se constitui na medida em que se relaciona com o outro e na forma como se relaciona.

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. Pela percepção bakhtiniana, os nossos enunciados, assim como as obras literárias, estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade e pela assimilação.

Mas são justamente esses *graus variáveis de alteridade e assimilação* que podem remeter a um sujeito mais ou menos independente para agir não apenas *com* a língua mas *sobre* a língua. Então a língua, mesmo quando concebida por esse aspecto sociointeracional, pode servir à emergência de diferentes graus de subjetividade porque o sujeito emerge da experiência verbal, que é sempre uma

¹⁸¹ Etapa final como exigência de um curso que tem um prazo a ser respeitado, porque, sinceramente, tenho a impressão que este estudo está apenas iniciando. Não pelo tempo dispensado, nem pelas horas de reflexão dedicadas (que, aliás, foram muitas), mas porque agora, depois desse primeiro texto, que sinto como um esboço, tenho a impressão que o trabalho está delineado e que por isso deveria iniciar agora. Acho que descobri um projeto de vida ou para toda a vida.

¹⁸² In: Xavier & Cortez (orgs.), 2003. p. 180.

¹⁸³ Entendo linguagem como um conceito que comporta o de língua, isto é, a língua nada mais é do que a manifestação de um atributo humano — a linguagem.

experiência sociointeracional, por isso cada vez única.

No processo de constituição da subjetividade podem interpor-se fatores subjetivantes diversos que vão desde a forma de conceber a língua e o *outro*, como o comprovaram os dados da pesquisa, até fatores contextuais que envolvem os espaciais e temporais, mas também os históricos (sempre ideológicos) e tantos outros.

E para evitar o ensino de língua como mais um fator de subjetivação é preciso que ela seja pensada e estudada por sua dimensão dialógica e não apenas pelo aspecto normativo ou pelo descritivo estrutural das formas vazias de sentido, se vistas e estudadas apenas por esse aspecto.

A língua que encontrei nesse percurso de busca e reflexões é vida: constitui a consciência do sujeito e seus pensamentos, objetiva suas relações. Com ela o homem se reconhece como *sujeito* diante do outro. Ela objetiva a socialização das formas de pensar, agir e sentir; compõe os textos que intermedeiam as relações humanas e que possibilitam o diálogo do sujeito consigo mesmo e com gerações de diferentes épocas, porque por trás de cada texto está o homem. *Atrás de cada texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage*¹⁸⁴. Por isso o *homem pode ser conhecido pelos textos que produz*, como nas orientações dos PCN¹⁸⁵. E entendo que é assim que a língua deve ser pensada, sentida e ensinada.

Ainda tentando selecionar, dentre vozes que me atordoam, algo com que pudesse encerrar esse discurso, poderia dizer que encontrei em Bakhtin a explicação para a experiência de dialogismo que intuitivamente já conhecia porque a “vida é dialógica”. Mas na minha experiência de sujeito lingüisticamente

¹⁸⁴ Faraco, citação referida na seção 1.1.2 desta tese.

¹⁸⁵ PCN, 1999. p. 142.

constituído o embate se revelou desde cedo e foi mais tenso em alguns momentos. A primeira grande experiência de dialogismo lingüístico, sem dúvida, foi vivida mais intensamente, por exemplo, quando ao entrar na escola, com sete anos de idade, tive de travar minha primeira grande luta: procurar entender a língua, até então completamente desconhecida, que aos poucos iria substituir o dialeto do italiano com o qual a minha identidade havia se modelado. O dialogismo configurou-se ali concreto, cruel, desafiador: o sujeito moldado por uma substância lingüística deveria se reconstituir, reconhecer-se e ser reconhecido por outra (*mais bonita!*). Elementos sonoros, sentidos, palavras misturavam-se desordenadamente, clivando o sujeito que tentava se reconstituir. Desse embate certamente resultou uma atitude reflexiva sobre a linguagem (já que o falar era feio, era melhor calar) que desencadearia um crescente interesse que mais tarde resultaria em quase fascínio pelos estudos da linguagem. Um sujeito que se instituiu *na e pela* linguagem sofridamente.

Outro momento de dialogicidade bastante tenso foi, e está sendo, o do processo de construção desta tese, durante o qual a razão, convocada pelo trabalho de investigação teórica, se defronta com a paixão pelo ensino. Da intersecção do racional com o emocional sobreviveu o *professor-sujeito* desta enunciação: um sujeito eminentemente professor que tem dificuldade de enxergar qualquer teoria lingüística de um *extraponto*, por isso fala sempre da sala de aula.

A lição maior é a de que o mesmo instrumento com que se operam os embates — a(s) língua(s) — também reveste o sujeito novo que vai se reconstituindo.

É um relato da dialogicidade da língua vivenciada na sua concretude.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9^a. ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000. (p 277-414)

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 2^a. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 4 .ed., Trad. Maria da Glória Novak e Maria L. Neri. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

BRAIT, Beth. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001

_____. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. *Dispositivo escolar e ensino de língua portuguesa*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (Tese de doutorado)

BROWN, Gillian & YULE, George. *Analisi del discorso*. Trad. BERNINI, Giuliano. Bologna: Il Molino, 1986.

CLARK, K., HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DIJK, Teun Adrianus Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

DOBOIS, Jean. *Énoncé et énonciation*. *Langages*. Didier/Larousse, Paris, 1969, v.13 (p. 100-110)

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A., TEZZA, C. et al. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 3ª. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FIAD, Raquel Salek. *O Estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar*. In : Seminários GEL, v.1, 1004, São Paulo. Anais de Seminários GEL. São Paulo, v. 1, 1994.

FIORIN, José Luís. *As Astúcias da Enunciação: as Categorias de Pessoa, Espaço e Tempo*. São Paulo: Ática, 1999

FLORES, Valdir do Nascimento. *Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução*. In: Letras de Hoje. PUCRS, Porto Alegre: EDIPUCRS, n.126, p.7-67, dezembro, 2001.

_____. *Lingüística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FREITAS, M.T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4a.ed. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. Porto Alegre. PUCRS, Tese (Doutorado em Letras), 1994.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JACHIA, Paolo e PONZIO, Augusto (a cura di). *Bakhtin e...* Roma-Bari: Laterza, 1993.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LOPES, E. M Teixeira et. al. (orgs.). *500 de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

LO DUCA, Maria G. *Esperimenti Grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia, 1997.

MACHADO, Irene A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago Ed., São Paulo: FASPEP, 1995.

MARCUSCHI, L. A. & I. G. V. KOCH. *Processos de referência discursiva*. In: ABAURRE, M. B. (org.). *Gramática do Português Falado*. VIII, Campinas: Edunicamp/ Fapesp, 1999.

MARTINS, Eleni. *Enunciação e Diálogo*. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1990.

MATHEUS, Maria Helena Mira et. Al. *Gramática da Língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORSON, G. and EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criation of a prosaics*. Standford, Standford University Press, 1990.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NORMAND, Claudine. *Os Termos da Enunciação em Benveniste*. In: OLIVEIRA, S.L., PARLATO, E.M., RABELLO, S. (org.). *O falar da Linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de Redação*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

ROXANE, Rojo (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado Aberto, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2a. reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Geraldo T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

STEFINLONGO, Antonella. *I giovani e la scrittura*. Roma: Aracne Editrice, 2002.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.

_____. *Problèmes de l'énonciation*. Langages. Didier/Larousse, Paris, 1970, v. 17 (p. 3-11).

VILELA, Mário & KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

XAVIER, A. Carlos e CORTEZ, Susana (orgs.). *Conversas com Lingüistas - virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANEXO A

Notações:

L = locutor

E = enunciado

L (1) E (1)

Eu acredito que a tarefa de escrever um texto e ser professora de Língua Portuguesa dificulta a tarefa de escrever.

A dificuldade reside no fato de estar consciente sobre os principais problemas que aparecem na Língua Portuguesa e no fato de ter um compromisso "público" de escrever com coesão e coerência.

Esse compromisso é muito pessoal. De certa forma, cobra-se de um professor de Língua Portuguesa que ele deve escrever bem mas acredito que o fato mais importante é a cobrança que "nós" professores fizemos em relação à nossa pessoa. O professor está sempre numa busca constante da perfeição fato que o tolhe de escrever com liberdade. Além disso, toda vez que escrevemos com uma cobrança de atingir a perfeição somos impedidos de demonstrar nossa criatividade de forma espontânea.

Eu, particularmente, sinto-me muito bloqueada para escrever, pois tenho "modelos de perfeição" em minha mente que não condizem com o meu modo de escrever.

L (1) E (2)

Eu acredito que o professor de Língua ainda apresenta uma relação bastante formal com a língua, isto é, consideram-se relevantes os aspectos lingüísticos e

esquecem-se ou menosprezam-se os aspectos pragmáticos. Os aspectos lingüísticos assumem um papel importante na abordagem da língua e o sistema é analisado através de exemplos "clássicos" (cânones). Nesse caso, não partimos, normalmente, da língua falada como objeto de estudo, mas analisamos exemplos "exemplares" extraídos, na maioria das vezes, da linguagem culta e formal.

Infelizmente, o professor não consegue colocar a língua em uso como o centro do objeto de estudo, pois a tradição e as exigências impostas pela escola fazem com que o professor não fuja do tradicional

Algumas vezes, analisamos a língua em uso mas ainda está longe de ser o objeto central. Creio que este afastamento da linguagem em uso, seja o responsável pela repulsa dos alunos, ou quem sabe, bloqueio que os alunos apresentam em relação ao estudo dos aspectos lingüísticos na escola. O professor é constantemente questionado:

- Para que servem esses estudos?

- Quem fala dessa maneira?

- Se o presidente da República cursou apenas até a quinta série do ensino fundamental, por que eu preciso aprender Língua Portuguesa?

- Por que falamos de uma maneira e escrevemos de outra?

Esses e outros questionamentos tornam a tarefa do professor de ensinar e, a sua própria relação com a língua, um tanto quanto conflitante.

A relação do professor com a língua não é amena, pois quanto mais estudamos, menos sabemos e mais dúvidas e conflitos possuímos.

Na instituição em que trabalho, tenho bastante liberdade para exercer o meu trabalho de acordo com os princípios pedagógicos que julgo importantes.

Percebo a relação - professor de Língua portuguesa - com a instituição de forma positiva, pois tenho liberdade para trabalhar, criar, experimentar e, até mesmo, inovar. Quando necessário, recebo apoio para pôr em prática diferentes projetos e, as intervenções feitas por parte da instituição, não chegam a intervir de forma negativa no meu fazer pedagógico.

A relação com as demais disciplinas também é amena. Por sorte, a disciplina de português não é sempre a culpada pela dificuldade apresentada pelos alunos em interpretar textos/enunciados ou pela imprecisão vocabular.

Ao mesmo tempo que sinto essa relação como amena, sinto falta de um maior envolvimento com as outras disciplinas. Penso que a prática interdisciplinar é muito falha, pois cada disciplina sente-se responsável em trabalhar e desenvolver seus conteúdos, esquecendo de interagir mais com as outras áreas.

Observo até uma certa resistência por parte dos alunos, pois leciono também Língua Alemã. No momento de corrigir ou até mesmo nas ocasiões que permitem uma comparação ou análise de certos fenômenos lingüísticos, eles apresentam uma certa resistência, expondo que, naquele momento, a aula é de determinada disciplina. Os alunos ainda não entendem a importância de inter-relacionar uma disciplina com outra. É uma tarefa árdua que o professor precisa enfrentar, mas se conseguir diminuir essa barreira, conseguirá gerar bons frutos.

L (2) E (1)

A tarefa de escrever, tendo em vista um leitor, por si só já é complicada, pois parece que nós, professores, não a temos como prática. E, quando se trata de professor de Língua Portuguesa que escreve para um colega da mesma área instaura-se o conflito.

Já passei por várias experiências de escrita tendo como leitor um professor de Língua Portuguesa e, todas elas foram desgastantes. Primeiro, vem a preocupação com a formalidade da língua; depois, o que considero ainda pior, é o medo de errar e, então, ter de enfrentar o estigmatizado discurso: "professor de Língua Portuguesa não pode ter erros de escrita." É claro que o enfrentamento é comigo mesma, talvez seja pelo fato dessa falta de hábito de escrita, não sei ...

O fato é que, na maioria das vezes, o bloqueio é inevitável. Demoro muito para escrever, as idéias não fluem, sinto-as presas, policiadas. Elas são muitas, mas me sufocam e, caso fosse solicitada a falá-las, nesses momentos, me sentiria salva.

Ultimamente tenho pensado muito sobre isso devido às inúmeras solicitações de escrita desse curso e, também tenho me colocado no lugar dos meus alunos. Muitas vezes nós mesmos bloqueamos o ato de escrever em aula com exigências que os estudantes sabem não serem capazes de cumprir e não tratamos desse aspecto como um exercício de cidadania, de construção da identidade do indivíduo. Penso que registrar deveria ser um ato espontâneo de todo o cidadão, seja através da escrita ou das artes em geral.

L (2) E (2)

O professor de Língua Portuguesa precisa ter uma relação bastante

dinâmica com a língua a fim de proporcionar aos seus alunos uma amplitude de análise e compreensão dos significados do código. Deve ser um observador e leitor atento dos enunciados, podendo assim mostrar, em suas aulas, as diferentes visões de mundo presentes nos discursos. É necessário estar atento ao uso do código pelos falantes: ler nas entrelinhas, saber reconhecer e recuperar as diferentes vozes presentes nos textos, identificar os pressupostos e subentendidos. Não pode, em momento algum, ser ingênuo ao realizar suas leituras, sejam essas para sua vida ou para serem lidas em sala de aula. É necessário ter em mente que o código não é fechado e está a serviço do uso que o falante faz dele. Por isso, as intenções são muitas e, na maioria das vezes, não explicitadas. Perceber o dinamismo da língua é não estar preso somente à gramática mas, acima de tudo, voltar-se para o código como instrumento de diálogo-interação entre sujeitos. Sendo assim, esse é múltiplo e complexo: traz consigo o entrelaçamento de vozes, culturas, pontos de vista de um determinado tempo e local. Porém, é preciso sim que o professor conheça os aspectos gramaticais da língua e mostrá-los aos alunos como ferramentas lingüísticas que estão a serviço da construção de sentidos que o falante pretende no momento da verbalização. Portanto, o professor precisa, em primeiro lugar, apropriar-se da língua - ser capaz de usá-la como sujeito e de refletir sobre ela o que o tornará apto a auxiliar os seus alunos a reconhecerem-se também como sujeitos capazes de usarem competentemente a sua língua.

L(2) E (3)

Já disse o poeta Drummond: "Lutar com as palavras é a luta mais vã. / Entanto lutamos mal rompe a manhã". E a luta torna-se árdua quando nós, professores de Português, pretendemos ensinar aos adolescentes regras gramaticais

da língua já usada por eles, porém de forma singular.

Singular sim, principalmente quando se trata de jovens de classe popular que estão fora dos padrões da educação convencional. São alunos com dificuldades e deficiências de aprendizagem. Muitos têm histórias repetidas de fracasso escolar e evasão, outros têm idade avançada e vivem em situação de risco, à margem da sociedade. Dialogam entre si usando uma linguagem própria que assusta os educadores que desejam fazê-los calar para ditar-lhes normas do "bem escrever" e do "bem falar".

Como fazer para tratarmos com esses alunos das questões de língua?

Como ensiná-los a usarem as palavras naturalmente de forma que não sejam excluídos?

Penso que temos diferentes situações escolares em nosso país. De um lado, escolas públicas, principalmente municipais, com alunos desprovidos de oportunidades sociais, educacionais e de lazer; e, de outro, alunos de escolas particulares com melhores condições sociais, familiares, educacionais e de lazer... Assim, cada grupo traz consigo uma bagagem de conhecimento lingüístico que não pode deixar de ser considerada pelo professor que deseja auxiliar os seus alunos a se apropriarem de sua língua como cidadãos.

Conheço e já trabalhei com alunos de classe popular - em uma escola pública municipal de Porto Alegre - em que os professores estimularam os alunos a usarem a sua linguagem sem receio de serem criticados e deu muito certo. Na maioria das experiências, o professor de Português estabeleceu parcerias com colegas de outras áreas de ensino - Arte e Educação, Geografia, Filosofia e Língua Inglesa - para juntos auxiliarem os alunos a conhecerem e usarem as várias linguagens humanas. É importante ressaltar que o maior receio desse grupo era

falar ou escrever para um interlocutor, por isso em um primeiro momento, o trabalho centrou-se no estímulo de todos para que eles se expressassem de diversas formas.

Para tanto, utilizamos música, cinema, poesia, textos jornalísticos, literários e Internet. Não houve, inicialmente, a preocupação com a correção lingüística das produções; nosso objetivo era o diálogo dos alunos com essas diferentes linguagens.

O assunto escolhido para o trabalho foi adolescência, portanto as músicas, filmes e textos abordavam os gostos, interesses e vivências dos jovens daquela comunidade.

Aos poucos os alunos foram se reconhecendo nas aulas e começaram a falar, escrever, desenhar e dialogar com a sua realidade. Conseguimos fazer algumas interferências nas produções quanto à ortografia, pontuação e coerência. Com certeza, outros elementos lingüísticos (fonológicos, semânticos, sintáticos, morfológicos e estilísticos) poderiam ter sido trabalhados nas aulas de língua para a melhoria do discurso desses alunos, mas o que tínhamos como realidade era a necessidade primeira dos alunos se reconhecerem como sujeitos falantes de uma comunidade.

L(3) E (1)

O fato de ser professor de língua portuguesa auxilia ou dificulta a tarefa de escrever?

Se pensarmos, no ato de escrever, que, em sendo professores de português,

não podemos errar; então, sim, podemos dizer que escrever seria uma tarefa bastante complicada para nós professores.

Se, por outro lado, abstrairmos este fato, (sermos professores de português), e pensarmos no simples prazer de compor um texto, essa condição não poderá nos atrapalhar, mas, sim, auxiliar, pois já temos conosco as ferramentas necessárias para superarmos algumas dificuldades que aparecerão durante o ato de escrever. (e se for com nós e não conosco, será que a pontuação do primeiro parágrafo está correta, estas perguntas atingem a todos independentes de serem professores ou não). E se eu esqueci alguma vírgula, paciência, porque ninguém é perfeito.

L(3) E (2)

O professor de língua portuguesa e a sua relação com o código

A língua é o instrumento de trabalho do professor de língua portuguesa, portanto ele deve dominá-la de maneira, minimamente, razoável.

Saber das condições de seu uso no contexto, saber aferir do enunciado o sentido exige do professor conhecimentos de vários fatos lingüísticos.

O domínio da língua dá a nós professores os instrumentos necessários para uma boa aula de língua portuguesa.

A busca pelo conhecimento da nossa língua pode ser estressante, mas compensador, na medida que, nos viabiliza compreender nosso instrumento de trabalho, o que nos proporcionará aulas mais eficazes e interessantes.

L(3) E (3)

As relações do "sujeito" - professor de língua portuguesa - com a instituição de ensino, com as demais disciplinas e com o nível de ensino em que atua.

Minha escola chama-se Escola estadual.... (omissão do nome para a não identificação do enunciador) e pertence a rede pública estadual de ensino. Esta escola está encravada na entrada do morro chamado... (omissão do nome pelo motivo acima). Lá leciono três turnos: manhã, tarde e noite. Minha carga horária é de 50 horas semanais e leciono nas três séries do ensino médio e sétima e oitava série do ensino fundamental, dando aulas de português e de literatura e, também, inglês.

Enorme carga horária e a quase impossibilidade de preparar material adequado para tão diversificadas turmas é para mim motivo de angústia, digo diversificada porque somente de manhã, por exemplo, tenho turmas do segundo grau em que dou português e literatura podendo, portanto, preparar aulas em que integro as duas disciplinas. Já nas turmas da noite leciono somente literatura com uma carga horária de apenas um período por semana e com uma população de alunos faltosos e desmotivados fica quase impossível seguir um planejamento coerente e consistente.

À tarde dou aulas de inglês para o segundo grau e português para as sétimas e oitavas séries.

Muito me motivou o que tenho aprendido na pós-graduação que estou fazendo.

Tenho aplicado em minhas aulas os ensinamentos adquiridos neste curso. Nas aulas de redação, por exemplo, procurei aplicar as técnicas de narrativa aprendidas com relativo sucesso, principalmente nas turmas da manhã (sinto-me como aqueles médicos da rede pública de saúde que por falta de tempo e espaço e condições técnicas têm que escolher quem vai "morrer", isto me causa grande culpa: não poder dar aos três turnos igual atenção pelos motivos explicados

acima.).

Com estas turmas trabalhei textos narrativos de José de Alencar, onde após a leitura trabalhamos as partes narrativas que são bem exemplares em alguns textos de Alencar. Depois disso eles deveriam, a partir do tema extraído do texto, formar sua própria narrativa. Com isto, as aulas de leitura e interpretação, também, ficaram mais dinâmicas, mas ainda sinto certa dificuldade de abandonar o velho estilo de ensinar gramática.

O colégio nos dá total liberdade na escolha dos conteúdos e modos de ensino, não havendo uma cobrança rígida naquilo que é dado em sala de aula.

Pouco trabalho com interdisciplinaridade. No ensino fundamental tentou-se fazer este ano um trabalho integrado sobre lixo, mas pouco fui acionada, ficando o trabalho restrito as áreas de ciências e artes, também não planejei nada neste sentido porque estava envolvida com meu próprio projeto sobre narrativas.

Talvez a falta de cobrança e planejamento seja uma das falhas do nosso ensino público que aliados a cargas horárias astronômicas, que inviabilizam planejamentos mais aprimorados, desmotivem os professores.

Ou talvez procuremos desculpas para nossa incompetência secular em motivar alunos no aprendizado da língua portuguesa.

L(4) E (1)

Ser professor de língua portuguesa não habilita ninguém a ser um bom produtor de textos. Ser conhecedor da gramática da língua portuguesa não qualifica um bom produtor de textos. Aparentemente, os professores de língua portuguesa não dominam a arte de produzir textos qualificados.

Analisando os textos dos alunos da 3a. série do Ensino Médio, da escola na

qual trabalho, constato uma qualidade sofrível. Chego ao extremo de considerá-los (os produtores) de analfabetos, pois seu texto quase nada comunica, deixando transparecer a dificuldade que os alunos têm em estruturar o pensamento.

Partindo desta conclusão, concludo, sem ter dados mais precisos, que os professores de português também não dominam o ofício da produção de textos.

Talvez, para ele, o texto seja, em suas aulas, um intruso, um alienígena, um anarquista. Não tendo, afinal, nenhuma função na sua acadêmica postura de gramático, não abandonando a sua bíblia sagrada, a gramática, código disciplinador, regulador da língua oral e escrita.

Infelizmente, na sua grande maioria e pelos resultados alcançados, onde os discentes, ao produzirem textos, revelam sua incapacidade de produzir textos, chega-se a conclusão que os próprios professores da língua portuguesa não produzem textos e não o sabem.

L(4) E (2)

O professor da disciplina de Língua Portuguesa precisa acordar e perceber que existem duas línguas: a língua oral e a língua escrita.

O aluno não tem problemas na língua que fala, pois domina a língua, a linguagem do seu nível, de sua classe, de seu bairro... Mas há aqueles que querem que a língua oral siga as normas da escrita. Língua essa, na maioria, estranha ao falante brasileiro.

Não bastasse a dificuldade que se tem em produzir um texto que tenha sentido, ainda se tem que escrever em uma língua que não é falada. Neste ponto falha o professor de português que não mostra a diferença entre a oralidade e a escrita, elegendo a escrita em detrimento à língua falada, como a única válida para

se comunicar, desprezando a linguagem coloquial e seus usos na comunicação.

Se o aluno escrever uma frase do tipo "Me falaram que não sei português", vai receber uma grande marca vermelha, em forma de "xis" para que fique bem claro sua incompetência como lingüista.

Não há por parte do professor, uma explicação plausível para este "erro" do aluno. Usa a gramática tradicional como se fosse o alcorão, onde está escrito as normas que norteiam o uso da língua, que a segue sem questioná-la, como se fosse a única verdade, na tentativa de domar a inventabilidade da criatura humana.

Para que o aluno possa construir a sua língua, como meio de comunicação e ser competente em seu uso, deverá distinguir a língua oral da língua escrita, proporcionando-o condições para que possa desenvolver todas as suas potencialidades em relação à língua.

L(4) E (3)

Os professores de português são responsabilizados, na maioria das vezes, pela escola, pelos professores de outras disciplinas (e até pelos alunos), como os guardiães da língua portuguesa falada e ensinada na escola.

Foi o que aconteceu, dias atrás, a professora de ciências, escandalizada, cobrou, segundo seu julgamento, que os alunos não sabiam português, pois as respostas de alguns questionários tinham muitos erros de português e eu, como professor de português, precisaria com urgência solucionar este problema. Argumentei com a colega que não era nenhum mágico e que a ela também caberia a "correção" do mal emprego da ortografia.

Esta é uma situação corriqueira na vida de um professor da língua portuguesa. Parece que só ele é responsável pelo bom uso da língua materna na

escola. Ou será que os outros docentes ministram suas aulas em outra língua? Não. Todos os professores, a instituição escolar deve direcionar suas atividades para que se faça e se incentive o uso de um bom nível de linguagem. Além disso, espera-se que todos os envolvidos no processo de ensino (professores, direção, setor pedagógico) tenham um bom domínio da linguagem oral e escrita. Não dá mais para aceitar que o professor de português seja sempre o responsável de redigir as atas das reuniões ou que corrija os textos produzidos pela diretora, supervisora, etc.

Cabe ao professor de português mostrar a necessidade de que todos os professores trabalhem com uma linguagem de padrão culto, mostrando, assim, ao aluno que o bom uso da língua materna não esteja restrito à aula de português. Todos os envolvidos na educação escolar devem ter esta responsabilidade.

L(5) E (1)

Escrever é um ato solitário

Ao nos depararmos com a tarefa de escrever, seja um bilhete, ou mesmo um ensaio, esbarramos não só na dificuldade de elaboração, como nos vêm, à tona, todas as regras de acentuação, pontuação, regência, concordância e muito mais. Sendo profissionais, da área de língua portuguesa, temos obrigação de fazermos bom uso da mesma. Partindo do princípio que o nosso instrumento de trabalho é a língua. Conhecer a sua estrutura e o seu funcionamento faz parte da nossa tarefa diária.

E seguindo por este viés não é fácil escrever sendo professor, que como qualquer profissional ciente de seu dever, sente-se, muitas vezes, tolhido por saber que a palavra escrita e proferida não se resgata. E se for mal empregada, mal utilizada causará danos irreparáveis.

Portanto, ao redigirmos, ou falarmos temos muito cuidado e muito zelo, não só com o conteúdo, mas, principalmente, com a estrutura de nossas verbalizações. Sendo professor de língua portuguesa deveríamos ter mais facilidades, pois sabemos dos recursos. Só que na prática isto não ocorre. Temos consciência de que escrever é um ato solitário e o erro, para o profissional, é um ato coletivo.

L(5) E (2)

O nosso instrumento de trabalho

Ao iniciarmos a nossa jornada de trabalho nos deparamos, inúmeras vezes, com solicitações de colegas, coordenadores, alunos e, até mesmo, vizinhos e parentes para que corrijamos algum texto, ou façamos uma breve explanação sobre um tópico da gramática, ou solucionemos um problema de construção sintática e/ou semântica. Há algumas situações muito peculiares, como em uma reunião alguém solicita para que o redator da ata sejamos nós. Até parece que os outros participantes são analfabetos e desconhecem o uso da língua escrita.

Com o passar dos anos, no exercício da profissão, vamos nos deparando com inúmeras situações, como as já referidas, que nos colocam diante do nosso instrumento de trabalho com um certo medo e, ao mesmo tempo, um certo desafio. Sempre temos uma novidade, há uma nova acepção para a palavra tal, o verbo xis com uma possível regência e transitividade. E por aí vamos em caminhos um pouco perigosos.

É imprescindível que os profissionais estejam sempre muito atentos e informados. Qualquer dúvida não esclarecida poderá nos trazer danos irreparáveis. O nosso instrumento de trabalho é muito delicado. Assim como nos consagra, de uma certa forma, pode também nos aniquilar.

L(5) E (3)

A tarefa do professor de Língua Portuguesa não é nada fácil. Principalmente, quando se encontra em uma instituição em que não há a legitimidade do discurso do profissional.

Vivi uma experiência muito interessante e estressante algum tempo atrás. Lecionava em uma instituição particular, em Porto Alegre, casualmente a escola em que estudei. Recém-formada, cheia de ilusões e um desejo enorme de aliar teoria à prática. Aos poucos fui entrando em contato com duas realidades: a acadêmica e a profissional. Impossível de serem aliadas.

Sem entender o processo de aquisição do conhecimento dos meus alunos, aliás, uma falha gravíssima da universidade, que nunca citou problemas, como: dislexia, surtos, síndromes, depressões e outras tantas que permeiam a vida dos alunos, ou melhor, de qualquer ser humano.

E foi assim que fui aprendendo a exercer a minha atividade profissional como um sujeito em busca do conhecimento. Nem sempre fui orientada para direcionar minha ação pedagógica de forma eficiente e poder fazer intervenções em meu trabalho de forma a vir a modificar meus planos de aula.

Portanto, a relação que eu estabeleci como professora de Língua Portuguesa foi extremamente solitária e cheia de recomeços, não só com a instituição, mas, muitas vezes, com os próprios alunos.

L(6) E (1)

Sempre que tenho de escrever alguma coisa a cerca de algum assunto e se o meu texto por acaso cair na mão de alguém da minha área, tenho um certo receio,

um medo de errar, de ser descoberto, porque, para ser sincera, só um professor de português descobriria um erro de um outro colega.

Por que será que o professor de português é o único ser do mundo que não pode cometer erros? Por que será que até os alunos não aceitam quando isso acontece?

O português que é uma língua tão rica em vocabulário é também traiçoeira. Além do mais, a pronúncia é completamente diferente da escrita. Então é muito difícil, também, em meio a tantas correções de redações com tantos erros, às vezes fica contaminado e acaba escrevendo errado.

Mas, sem dúvida, não há perdão para o professor de português. Ele tem a obrigação de saber tudo sobre a língua. Às outras disciplinas não cabe essa obrigação.

L(6) E (2)

Entendemos por código (língua) todos os sinais que fazem parte da língua portuguesa. Para que haja entendimento é preciso que o enunciado esteja de acordo com o código que o ouvinte ou leitor domine.

O professor de português é responsável pela parte de análise e compreensão de textos, o que levará o aluno a dominar o código, para que ele possa, dominá-lo nas outras disciplinas, ou seja, interpretar bem os enunciados, sobretudo compreendê-los.

Sabe-se que aprender é diferente de compreender.

Uma criança de três anos aprenderá qualquer coisa que lhe for ensinada, mas por ela ter aprendido não quer dizer que ela tinha compreendido.

Portanto, a relação do professor com a língua é muito importante, pois ele

será o veículo que passará para seus alunos de maneira que passem a ver a língua de uma maneira diferente, que passem a utilizá-la corretamente e que a partir dos esclarecimentos, da prática, eles comecem a se dar conta de que se tornaram seres pensantes e reflexivos e que isso, no futuro, seja um fator determinante para o que os aguardará no exercício de suas profissões.

L(6) E (3)

As instituições públicas de ensino, hoje, não oferecem aos alunos o que antigamente era oferecido, o "saber" no seu verdadeiro sentido.

Atualmente, a relação professor-instituição navega sobre um mar manso, sem tormentas, sem cobranças, pois se o professor não tiver consciência do que está fazendo e do que tem de fazer, poderá negligenciar ao máximo, pois a instituição perdeu força em função dos baixos salários, cabendo a cada professor agir com consciência plena e que sua atividade é de suma importância para criar cidadãos livres, que saibam pensar, que saibam discernir entre o certo e o errado, fazendo valer a escala de valores, hoje tão deturpada.

A relação com a interdisciplinaridade ainda não se sobrepôs, uma vez que há pouca colaboração dos professores em geral, o que acarreta mais trabalho e aí incorre novamente na "autonomia" do professor público.

Como trabalho muito com textos, muitas vezes coincide de os mesmos serem específicos de outras disciplinas, como: história, geografia, artes, biologia, etc.

Quanto ao trabalho no nível em que atuo (Nível Médio - 1os. anos - com Português (Redação) e Literatura, tenho procurado, dentro do possível, a contextualização para o ensino da gramática. Estou "gatinhando" nesse sentido,

mas já deu para sentir que o caminho é esse. Parece que o aluno interagindo na descoberta da gramática, dentro do texto, o estudo se torna mais claro, mais fácil.

Na realidade, como diz Luft, "a criança já nasce com sua gramática natural", cabe ao professor aperfeiçoá-la, de preferência, da maneira mais coerente possível, isto é, que o estudo das normas cultas da língua, esteja a serviço do texto.

No trabalho de produção de texto, tentamos fazer com que o aluno redija o máximo que puder, pois só assim estaremos dando para ele o instrumento-chave para que se torne um cidadão do mundo, que saiba participar da vida social, na qual está inserido, para que se torne um ser que pense pela sua "cabeça", que não seja manipulado.

É preciso que o professor incentive cada vez mais o aluno ao ato de ler, pois sem ler ele não vai escrever, e o que se nota hoje é uma resistência muito grande à leitura, com raras exceções.

A importância da leitura é que ao colocar-se diante do texto, o leitor estará acionando suas capacidades cognitivas e emocionais, para a partir dali, interagir no meio em que o cerca.

Para concluir, entendemos que o estudante deverá tomar consciência de que para escrever é preciso, além do conhecimento de algumas regras de construção textual, ler muito a fim de estar seguro de sua posição diante de uma produção.

L(7) E (1)

O fato de ser professor de português cria perspectivas de que o texto produzido será bem construído. Acho que isso não é verdade, pois se espera que o professor de português domine mais a língua do que qualquer outro falante, enquanto todo falante domina sua língua materna. Talvez o professor saiba mais

regras gramaticais, mas isso, por si só, não garante a eficácia da comunicação, e isso faz que o professor se exponha a várias críticas.

Essas críticas variam conforme o nosso leitor. Se nós escrevemos para um professor de português este nos avaliará de forma mais objetiva e criticidade do que se formos escrever para um professor de geografia. Outra dificuldade que pode surgir é quando escrevemos para uma pessoa formada em direito, devido à formação desse profissional, ele é levado a usar uma metalinguagem e freqüentemente usa, na minha opinião, não a gramática, mas a gramatiquice. Claro, é uma tarefa do professor de português explicar-lhes os fenômenos lingüísticos que a gramática não aborda ou o faz suficientemente. Acho que a tarefa é difícil porque o professor tem o papel de explicar a língua e, ao meu ver, de convencer que sua abordagem é adequada ou, pelo menos, mais adequada.

L(7) E (2)

O professor durante seu exercício profissional tem uma relação com a língua que a considera como um conjunto de signos, proporcionando as mais variadas combinações e que dessas combinações se produzem os mais variados significados, dependendo do contexto em que esses signos são usados.

O signo lingüístico que compõe a língua é formado pelo significante e pelo significado e que a relação entre esses dois aspectos são arbitrários, fazendo que o significado dado a esses signos se alteram e se transmitem de acordo com a intenção do falante, sua classe social, região onde mora e a época em que vive.

Assim, esse código revela a cosmovisão do homem, sua reflexão, levando em conta os mais diversos pontos que o homem possa considerar e debater, constituindo-se, desse modo, uma relação dialógica.

L(7) E (3)

O professor de Língua Portuguesa é o mediador que levará o aluno a melhor expressar-se dentro de sua língua, levando em conta que o aluno já conhecedor de sua língua, isto é, tem a competência de expressar-se nela, uma vez que o aluno antes de chegar à escola já utiliza a língua em outros contextos.

O professor é um facilitador que levará o aluno a melhorar sua performance em língua Portuguesa, pois o professor, como profissional, pertencente a uma instituição, tem o papel não somente de veicular a linguagem dito como culta, capacitando o aluno a interagir em esferas sociais novas em que esta modalidade de língua é utilizada, como também, levará o aluno a compreender que a língua é o veículo pelo qual nós interagimos, levando a língua a ter as marcas de cada contexto em que ela é utilizada, seja no nível familiar, social ou profissional.

O professor deverá levar o aluno a compreender que a língua é um instrumento de comunicação nos mais variados momentos de sua vida e que este deverá se perguntar para que se quer a língua, com que finalidade a utilizará. Assim, a língua será entendida como o meio que não somente serve para se comunicar cotidianamente, mas, também, se adquire conhecimentos e se transmite conhecimentos em todas as outras disciplinas.

O professor levará o aluno a compreender que a Língua Portuguesa não é somente gramática e literatura que se estuda na escola e não vai além do seu recinto, mas que a Língua Portuguesa também é utilizada nas outras ciências e é através da língua que as ciências são transmitidas, preponderantemente no seu caráter escrito. O professor fará o aluno entender que a língua será utilizada além dos muros da escola; pela vida inteira do aluno.

o professor deverá saber que a língua tem estágios de aquisição e de utilização pelos alunos e que, portanto, deverá saber mensurar o nível cognitivo dos mesmos, adaptando o ensino da língua dentro do nível escolar em que desenvolve sua profissão.

L8 E (1)

No momento em que avisamos que somos professores de português, a primeira colocação ou pergunta de quem nos ouve é: Então você escreve e fala corretamente? Não, nem sempre ser professor de língua é sinônimo de uma pessoa com um falar ou escrever correto.

O fato de ser professor, no meu caso, é justamente um fator inibidor ao fato de escrever, uma vez que o papel absorve o nosso erro gráfico ou gramatical, não perdoando ou respeitando o fato de ser ou não dominador da língua vigente.

Como escritores normais, os cuidados com a escrita são uns, como professores são outros, pois como educadores temos o dever de ensinar o correto e uma maneira é não escrever erroneamente.

Então, o nosso texto deve ter a responsabilidade com a gramática e com o sentido e isto já é suficiente, já que é muito difícil alguém saber todas as regras da gramática e manter fielmente o sentido original do texto.

L(8) E (2)

Acredito que a relação do Professor de Português com a língua está em constante mudança, uma vez que a língua sofre modificações devido ao seu contínuo uso pelos falantes.

Como a língua, vista como um código de comunicação, não se perpetua no

tempo como um conceito determinado, o professor está sempre se atualizando e sendo colocado a prova pelas novidades deste instrumento que se ramifica entre língua falada, escrita, sinais e dos símbolos.

Por sermos educadores e profissionais formadores de opiniões, temos de ficar atentos às transformações das formas de comunicação, para que estejamos a par das alterações e bem informados, não nos tornando professores defazados e retrógrados.

L(8) E (3)

As relações entre professores de Língua Portuguesa e as instituições de ensino têm se modificado de forma significativa nos últimos tempos. Estas mudanças estão diretamente ligadas à liberdade que a escola vem perdendo com o passar dos dias letivos.

Submetida a normas hierárquicas de órgãos responsáveis, a escola recebe o programa de conteúdos prontos, apenas repassando-o ao professor que já começa a perder sua criatividade com esta imposição. O professor, por sua vez, tenta criar seus planos com eficiência e originalidade, mas é barrado pela coordenação pedagógica. Quando o plano passa pela avaliação, ainda pode ocorrer, e ocorre muito nas escolas municipais, a divisão do projeto ou plano com outros professores de mesma turma.

Mas existem escolas que estimulam o professor de Português a criar livremente suas aulas sem a preocupação com o setor pedagógico. Acredito, que esta aula que segue o conteúdo programático, mas livre em seu corpo expositivo, fica mais rica e muito mais produtiva, quando o professor fica solto para trabalhar a seu modo.

É certo que existem escolas que mantêm suas relações escolares e didáticas de forma respeitosa as idéias do professor, mas existem outras que não valorizam as motivações do seu docente. Por isso, sabemos que é de grande valia a luta diária do professor em manter vivo os seus pensamentos e seus ideais, de uma maneira respeitosa à instituição em que trabalha, porém sem deixar que a mesma o deixe bitolado e incapaz.

L9 E (1)

O fato de ser professor de Língua Portuguesa só dificultaria a tarefa de escrever para quem não pensasse que *língua é liberdade*. Aquele que só valorizasse a gramatiquice certamente encontraria dificuldades, pois estaria preocupado com o certo e o errado, ligando suas respostas a gramáticas normativistas e a dicionários. Isso poderia ser problemático para o seu ato de escrevente já que sua concepção sobre a língua não seria a de como a língua é no mundo real.

O professor de Português que reconhece a língua viva, sabe que ela é eficiente para a comunicação. Esse saber coloca-o em boas condições para escrever. Logicamente ele tenderá a observar os níveis de linguagem por estar consciente de que desvios ortográficos, sintáticos, morfológicos e lexicais depõem contra ele enquanto profissional desta área. Isto, porém, não o colocaria em dificuldades, se estivesse escrevendo para outro professor de Português, em razão de esperar que o seu texto seria julgado apenas e exclusivamente na qualidade do ato comunicativo.

Enfim, se a língua é mesmo o melhor veículo para fazer comunicação, se é verdade que escrever com clareza é o certo e que gramática é uma das qualidades de um texto, não há porque um professor de português sentir dificuldade na tarefa

de escrever, pois um texto é feito de outros matizes além dos já citados e o conceito de erro hoje é muito relativo.

L9 E (2)

Antes de mais nada, o professor de Língua Portuguesa deve separar a língua falada da escrita, pois aqui se entra em dois universos diferentes e complexos em termos de uso de língua. Cada universo desses tem características próprias, funções e regras diferentes. Afinal, nem sempre o que acontece na fala é o que acontece na escrita. A aula de hoje, por exemplo, ao expor as restritivas e explicativas, envolvendo a vírgula, certamente não falava de oralidade no texto, mas de pressupostos: "Mandei um presente a meu tio que mora em Quaraí" pressupõe que o sujeito tem outro tio. Hoje sabe-se que a pontuação não é marca de oralidade no texto.

Outro ponto a destacar é que não se pode confundir língua com representação gráfica de língua, pois fala não é um subproduto de língua escrita. A língua tem um sistema altamente complexo para ser usada no dia-a-dia (palavra ilegível) oralidade. Claro que, por regras históricas, supervalorizou-se a escrita em detrimento da fala, mas não se pode ser grafocêntrico, pois o Brasil é um país de alto índice de analfabetismo. Assim, o professor de língua portuguesa deveria ter uma distinção bem definida sobre língua a fim de, no processo comunicativo com seus alunos, fazer surgir a conversação, o diálogo e não a simples difusão. Esta não envolve alternância no uso da língua.

L(9) (E3)

O professor de língua portuguesa, pelo dom da palavra, pode qualificar

positivamente suas relações com a instituição de ensino, com as demais disciplinas e com o nível de ensino em que atua. Obviamente isto não acontece com o estalar dos dedos, é um trabalho paciente. Nele o uso do exemplo pode ser edificante.

Ao chegar na instituição de ensino, o professor de língua portuguesa primeiramente faz o reconhecimento do ambiente. Percebe como acontecem aí as relações entre todos os profissionais envolvidos, "pesa" competências e atua diplomaticamente, se for o caso. Aos poucos ele ganha "terreno" pela palavra ponderada e pelo exemplo da sua conduta. Aqui envolve sua competência profissional.

Com relação às demais disciplinas, o professor de português interage, pois português marca presença em Matemática, Física, Biologia, História ..., enfim, ele pode fazer o trabalho interdisciplinar com a produção textual, levando seus alunos a produzirem narrações, descrições, relatórios, poesias. Imagine-se a estória de um tomate narrada por ele mesmo que, após ser mastigado, passa por muitas transformações até tornar-se um bolo fecal. Tente-se pensar na poesia sobre o ciclo sexual ou sobre a fecundação ou sobre a história do triângulo amoroso com a hipotenusa. Isto é possível e já está acontecendo em uma escola técnica de eletrônica e processamento de dados.

Claro, tudo depende muito da vontade dos profissionais envolvidos no ato educativo. Se o professor de português não for feliz nas suas primeiras tentativas de interagir com a instituição e demais disciplinas, ele deve conhecer a tenacidade. Certamente, trabalhando com seus alunos, divulgando seus trabalhos atingirá seus objetivos profissionais ligados à promoção de mudanças, quando necessárias.

Sempre gostei de escrever (e de ler!). Passei boa parte da minha infância lendo, pois pertenço a uma geração em que as crianças ainda não conheciam a televisão. Na adolescência, comecei a fazer um diário (inspirada pela leitura do Diário de Anne Frank!...). E nunca mais parei... Obviamente, hoje em dia, os meus diários não são mais “diários” propriamente ditos. Escrevo apenas sobre os fatos mais marcantes da minha vida, e o faço, algumas vezes, em forma de crônica, de poesia...; outras vezes, escrevo como quem passa para o papel exatamente o que passa pela cabeça, sem nenhuma preocupação formal.

O fato de ser professora de Língua Portuguesa me auxilia bastante na hora de produzir um texto – seja para mim mesma, seja para outras pessoas lerem. Evidentemente que, neste último caso, o fato de lecionar português é preponderante para que os meus “escritos” sejam mais cuidados no que diz respeito não apenas ao conteúdo, mas também à forma do que eu escrevo.

Contudo, sinto que (como agora, por exemplo!), às vezes, o cuidado com a língua escrita inibe um pouco, tira-me a espontaneidade... Começo a pensar muito na gramática e termino por – quase – perder o “fio da meada”! Mas confesso que prefiro os textos que escrevi após alguns anos de experiência como docente aos que foram escritos anteriormente. Penso que, quanto mais clareza e empenho em produzir um bom texto forem colocados no mesmo, maior prazer teremos ao finalizá-lo ou ao sabermos que quem o leu alcançou plenamente nossas intenções ao escreve-lo. E isso só é obtido através de uma boa linguagem. Não é à toa que existem tantos colegas que se transformaram em escritores, jornalistas, poetas e compositores populares...

Esta é uma relação bem complicada! ... De um lado, temos um professor de português com sua formação acadêmica, preocupado com teorias, códigos, regras (e suas exceções), normas gramaticais (a norma culta!), enfim, aquela “carga” que todos nós conhecemos de perto (e às vezes nos embaraça, nos atrapalha, coloca empecilhos na hora de falar/escrever: afinal, se somos professores de português, não podemos tropeçar nas vírgulas, nos acentos, nas crases, na ortografia! ...) De outro lado, há os nossos alunos: nossos ouvintes e leitores mais frequentes que vêm de diversas realidades, das mais variadas culturas, embora – a maioria – de uma mesma faixa etária e moradores das redondezas da escola ...

Dentre eles, há os que sabem bastante; alguns que “se viram” com o que aprenderam com esses oito, nove anos de escolaridade (às vezes mais...) e há os que não sabem quase nada. Mas a realidade é que de um jeito ou de outro, todos chegaram até “aqui” e estão diante de nós para conosco aprender as manhas e os segredos da língua de Camões e de Caetano Veloso, de Machado de Assis e do Cazuzu, do Faustão, da Xuxa, do pipoqueiro da esquina, dos professores, dos colegas, a língua deles!

Mas será que essa língua é mesmo “a mesma língua” deles? É claro que não! Os diversos falares que ouvimos na rua, nas lojas, nos ônibus, nas novelas da televisão, na própria escola, não nos dão essa impressão. E o que dizer, então, daquele aluno que veio daquela região colonial – e tropeça nos “rr” – ou daquele que, vindo do nordeste, “caiu de pára-quedas” bem no meio da aula de português?! E o favelado? O “funkeiro”? Aquela avó que voltou a estudar junto com o neto? Será que todos falam a mesma língua? Evidentemente que não.

O professor de português pode ser um parâmetro ou um divisor de águas para esses alunos; ou seja, a sua utilização da língua (tanto falada, como escrita)

passa a ser o modelo que aquele estudante empregará em seus textos, talvez em sua fala. O que ele fará com a bagagem lingüística adquirida até então é problema a ser resolvido em sala de aula, com o auxílio (e não com a censura!) do professor de português.

Os PCNs já reconhecem a diversidade cultural e lingüística brasileira e recomendam que sejam elas respeitadas. Cabe, portanto, aos professores de português a realização dessa “travessia”: da norma culta, aprendida nas universidades como a única válida e digna de aparecer oficialmente em todos os textos, aos falares do povo: simples, às vezes estranho para nós, mas verdadeiro e representativo de uma população que, enfim, está tendo acesso à escola. Afinal, elegemos um presidente que viveu grande parte de sua vida longe dos livros didáticos e das gramáticas e que talvez, por isso mesmo e por falar a língua do povo, seja (por esse povo) entendido e amado...

L (10) E (3)

Penso que as relações desse “sujeito” – professor de língua portuguesa – com a instituição de ensino em que exerce a sua função deve variar de acordo com as características da escola, com a sua clientela e, basicamente, com o nível de ensino em que atua. Assim, vejo diferenças muito grandes entre a escola pública e a privada, tais como: nível de escolaridade dos alunos (e aqui me refiro a tudo, ou quase tudo o que se espera de um aluno que chegou até o ensino médio deva saber!), nível de exigência da instituição e necessidades e/ou objetivos dos alunos referentemente ao aprendizado de Língua Portuguesa e das demais disciplinas.

Sempre procurei pautar o meu planejamento tendo em vista os aspectos referidos. Por esse motivo, quando lecionei em escolas particulares, direcionei

minhas aulas ao vestibular, pois esta era a exigência dos pais e, conseqüentemente, da escola – que é por eles mantida... Quanto aos alunos... Bem, havia alguns – poucos – que partilhavam dessa expectativa (passar no vestibular) e outros (a maioria) que estava pouco se importando com isso!...

Como lecionei durante pouco tempo nessas escolas, guardo, dessa experiência, muitos polígrafos elaborados e baseados em questões de vestibulares de diversas universidades e algumas decepções... (não apenas com os alunos desinteressados e bagunceiros, mas também com os coordenadores pedagógicos e com colegas professores).

Atualmente, me encaixo no que costumo chamar de “limbo” profissional: leciono na escola pública (ensino médio), onde o trabalho dos professores só é valorizado pelos colegas e alunos, mas nunca o é pelo “patrão impiedoso e cruel” (Estado)! Assim, mesmo recebendo quase nada pelo trabalho que desenvolvo, gosto cada vez mais de tudo o que faço. (Acho que estou “tangenciando” o tema!). mas vamos ao que interessa!

Tenho procurado conduzir meu trabalho através do ensino que contempla a leitura de textos e seu entendimento, a produção de textos e a gramática (nessa exata ordem). Devo dizer que, nesse aspecto, o presente curso de pós-graduação que estou realizando nesta universidade, me tem sido de grande valia. Aqui estou aprendendo a desenvolver um olhar mais atento sobre meus alunos, a realidade de cada um (que pode não ser rica do ponto de vista econômico, mas sim de vivência) e a “leitura” que eles fazem das aulas de português... (e dos textos que lêem, dos que eles produzem!)

Na minha escola não sou “cobrada” (planos de aula, que tipos de texto eu trago para os meus alunos, etc.); ao contrário, sou eu quem procura trazer as

“novidades” do meu curso e difundi-las entre os colegas. Fiz, sim, alguns trabalhos interdisciplinares (História e Literatura), mas penso que isso ainda está longe de produzir os efeitos desejados, pelo menos na minha realidade.

Para finalizar, lembro agora o texto da Elizângela, a garota que deveria nascer homem, mas nasceu mulher... Tenho muitas Elizângelas nas minhas turmas de Ensino Médio. E, ao ler suas histórias – que jamais “passariam” nas provas de redação de vestibulares – ousou sonhar, como diz Neusa Salim Miranda, em um dia conseguir ajuda-las a transformar os seus textos!... Será um sonho possível? Creio que sim...

L (11) E (1)

O fato de pensarmos no aspecto estrutural da escrita, muitas vezes, bloqueia nossa criatividade, tornando a expressão fluida de nossas idéias mais presa e até truncada. Por estarmos, constantemente, analisando e corrigindo as produções alheias, tornamo-nos mais críticos e exigentes com as nossas.

Um aspecto importante que cabe focar é a intenção do escrevente na produção do seu texto. Para escrever com desenvoltura e desinibição, precisamos estar mobilizados e envolvidos com o ato de escrever. Uma proposta motivadora ativará o imaginário do autor, que irá resultar uma produção de boa qualidade. Gostar do que se faz é fazê-lo bem feito.

L (11) E (2)

“A língua como meu precioso instrumento de trabalho”

Existem muitas maneiras de ajudar alguém, mas nenhuma é tão gratificante quanto ensinar.

Há muito tempo, utilizo-me da língua portuguesa como instrumento de trabalho. É com ela que interajo com meus alunos na construção do conhecimento para que possam aceitar novos paradigmas sem perder seus referenciais e suas metas como agentes de mudança.

Em 1971 iniciei minha carreira como alfabetizadora, função que exige muita paciência e constante dedicação. “A – E – I – O – U; va, ve, vi, vo, vu; Eu vi a uva...” Nessa época não havia muita escolha, pois eram poucas as opções de métodos a seguir. Enquanto a maioria da turma obtinha sucesso, sempre tinha os resistentes que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Sentiam-se diferentes por suas limitações e, por mais que os motivasse, achavam tudo muito complicado e o processo tornava-se mais lento. Isso me intrigava e me mobilizava a buscar novos caminhos. Precisava achar uma saída para objetivar melhorias na qualidade do meu fazer pedagógico. Procurei usar menos o quadro e o giz para tornar o trabalho mais dinâmico e criativo. Iniciei uma busca a fim de enriquecer as aulas com outros recursos como jornais, revistas, livros infantis, fantoches, músicas etc. para despertar no aluno a necessidade e o desejo de aprender.

Embora passasse por alguns percalços, sempre conseguia concluir o ano com todos completamente alfabetizados, produzindo belos textos. Aprendi muito ensinando os pequenos.

Em 1978, novo desafio: lecionar português para os pré-adolescentes da 5a. e 6a. série. Achei fácil, pois estes possuem mais autonomia e prontidão para o trabalho. Naquele tempo, apoiar-se no livro-texto e segui-lo à risca não era uma tarefa difícil. Com o passar dos anos, essa atitude não me satisfazia mais. Voltei a estudar e a buscar novos caminhos no ensinar. Cursei o Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na PUCRS. Entrei em contato com as novas teorias, alarguei

meus conhecimentos da língua e dos estudos da linguagem, apoiando meu trabalho nos recentes avanços da lingüística e da análise do discurso. Resultado: inovei em sala de aula. Ensinar com prazer para o aluno saborear o saber é minha meta enquanto promotora e interlocutora nesse processo.

Atualmente, querendo ainda saber mais, desejosa de dar consistência ao processo de aprendizagem continuada, busco, com meus competentes mestres da *Latu Senu*, subsídios para otimizar minha prática diária. Quero propor questões que levem o aluno a analisar sua realidade e a se posicionar diante dela, a apropriar-se da língua como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro, de saber o que diz, da forma como diz, para quem diz e com que finalidade diz algo nesse mundo globalizado.

Sou muito afetiva e amo o que faço. Só percebo crescimento quando há sentimentos envolvidos nos diferentes processos de interação e aprendizagem. Adoro trabalhar com pessoas, pois acredito nas trocas que promovem nosso auto-conhecimento e desenvolvimento. Por tudo isso, sinto o quanto acertei na escolha da minha profissão.

L (11) E (3)

"Construindo significados no meu fazer pedagógico"

..."A maior parte dos que trabalham em sala de aula sabe que a docência exige muito de nós. É também uma atividade muito prática, embora tudo o que ocorra em classe seja a ponta de um iceberg teórico."...

Paulo Freire

Há trinta e um anos sou professora na instituição onde atualmente leciono L.P. para 6^a. série do Ensino Fundamental. Iniciei minha carreira como

alfabetizadora e durante sete anos experimentei vários métodos de aprendizagem para desenvolver a leitura e a escrita com os pequenos.

De lá para cá muita coisa mudou. Novos modelos teóricos se sucederam através de múltiplas linhas de pesquisa que vão desde a lingüística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo e pela lingüística textual entre outros.

Para operar com as inovações teóricas e efetivá-las de forma significativa, redirecionando o ensino de L. P. na minha prática,urgia voltar ao meio acadêmico para buscar subsídios e concretizar essa mudança.

Foi, então, que cursei o Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na PUCRGS onde aprendi muito lendo e analisando teorias de renomados estudiosos como Travaglia, Ilari, Perini, Franchi, Koch, Kleimann, Sollé, Lajolo, Possenti, Geraldi, Orlandi e tantas outras sumidades no assunto. Aprendi a trabalhar certos conteúdos gramaticais sem o antigo enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão semântica da língua.

Ensinar por ensinar, despejar conteúdos não supria mais a tarefa da nova professora que estava interessada na renovação do ensino de língua. A morfologia e a sintaxe passaram a ser tratadas do ponto de vista da semântica, da pragmática, da lingüística textual ou da análise do discurso. Acredito que hoje pouco ou quase nada é ensinado de modo convencional e isso se deve ao fato de ainda não ter sido objeto de investigação.

Outro aspecto a suscitar mudanças no âmbito escolar, e este bem recente, foi o surgimento dos PCNs com a proposta de um ensino de língua contextualizado, com gramática no texto.

Desejosa de saber mais e evitar que as competências e habilidades pessoais

não fossem pasteurizadas, iniciei, neste ano, o curso de Especialização em Leitura e Produção Textual nesta entidade. Aprendi que os textos podem ser lidos de muitas formas e através de diferentes prismas. Pode-se analisar um texto por seus aspectos formais, pelo léxico, pelo aspecto fonológico, pela pontuação, pela sintaxe, por recorrências de diferentes naturezas, pelos paralelismos, pelas imagens, pelo tema, pela situação de produção, etc. Também é importante salientar que, ao propormos estudar gramática, lemos o texto pela perspectiva da língua, dos recursos utilizados pelo autor para criar sentido naquela situação de produção.

Percebo que os estudos, bem como o ensino de língua na escola, passam por um período de transição e, a meu ver, o mais importante é estar alerta às novidades e processá-las com eficiência, sem, contudo, pôr abaixo o que já se construiu e aquilo que faz parte da nossa tradição gramatical.

Cabe salientar que ao longo de minha trajetória profissional, venho constatando a existência de algo que os alunos precisam muito mais do que o conhecimento formal: eles necessitam intensamente de motivação. Muitas vezes a maior motivação vem das palavras de alento, de valorização e tantas outras que os estimulam a querer saber sempre mais e melhor, que desenvolvam neles a autoconfiança para que passem a acreditar que realmente são capazes de usar a língua materna para entenderem o mundo e se comunicarem com clareza e eficiência.

Devemos estar atentos para sermos parcimoniosos nas críticas e generosos nos elogios, para destacarmos as melhores qualidades de cada um e transformá-las em bons resultados. Aumentar a auto-estima, valorizar nosso educando em suas realizações, encorajá-lo a ter iniciativa, a superar seus limites é, com certeza, a mais nobre tarefa que o professor-educador se impõe.

Além dos pais, somos nós, professores, os inspiradores e responsáveis diretos pela formação de quem um dia irá mudar o rumo da história de nosso país. Como mediadores nesse processo educativo, temos de preparar bem, desde já, nosso futuro, criando, no aluno, o desejo de aprender, desenvolver a autonomia e a cooperação, "torná-lo confiante para aceitar desafios e aprender fazendo." (PCN)

A construção e reconstrução do conhecimento deve ser cooperativa, resultante de um processo dialógico de interação entre escola e família, contribuindo na formação do aluno crítico e transformador da sociedade, capaz de tornar-se sujeito de sua própria história, construindo projetos de vida e ocupando seu lugar de cidadão no mundo.

L (12) E (1)

Posso começar dizendo que o fato de ser professora de Língua Portuguesa dificulta, e muito, toda a minha vida. E, sem exageros.

No momento de produzir um texto sinto realmente o peso da gramática em cada construção frasal. Perguntas como: Será que ela está sintaticamente correta?; Será que o nexos utilizado na seguinte estará realmente colaborando para a progressão do texto?; Consegui expressar minhas idéias de modo a atingir a coerência? Poderia registrar inúmeros outros exemplos, mas creio que os citados respondem à pergunta inicial.

Disse no primeiro parágrafo que toda a minha vida é dificultada por ser professora e, comprovo. Em casa, assistindo à TV, durante um comercial ou em qualquer momento, se manifesto alguma opinião espontaneamente e, assim, tropeçando em alguma construção, os ouvintes presentes manifestam-se em coro: "Hooo... professora!" E ainda, um simples vacilo diante dos alunos em razão de

uma pronúncia ou acento esquecido ao copiar no quadro é logo destacado.

Talvez o fato de todas essas cobranças pelos familiares, alunos e os próprios colegas de outras disciplinas, me obriguem a ler tudo o que aparece pela frente, seja: um texto qualquer, uma propaganda, um capítulo de novela, um panfleto, com olhos de pesquisadora, pois não me dou folga. Acho, inclusive, que essa cobrança possa ser mais minha que dos outros, pois esta prática chega a interferir nos meus momentos de lazer.

Porém, ao mesmo tempo que carregamos essa responsabilidade passamos a nos apropriar dela, estudando para conhecer cada vez mais o nosso fantástico universo lingüístico.

E (12) E (2)

Língua X prática

Acredito que o professor de Língua Portuguesa está permanentemente analisando e questionando o seu método de trabalho. Pois é através dele que apresentamos ao aluno a língua. Ela é o objeto mais importante da nossa prática, porque além das normas consolidadas na gramática culta, temos a obrigação de dar conta das possibilidades do dizer oral, que seguem as regras da gramática da linguagem.

O conflito resultante desse fato vivencio na sala de aula, quando uma aluna da 5a. série escreve um bilhete à diretora, dizendo que encontrou sua classe riscada, emendando uma palavra a outra e trocando algumas letras, preciso explicar à colega de Matemática que os "erros" ressaltados por ela não impediram o entendimento do texto da menina.

O que se percebe claramente é a existência de uma cultura preconceituosa

com relação à Língua Portuguesa. Inúmeras "pérolas" são recolhidas por jornalistas e pelos próprios professores da língua ao término de vestibulares e provas do Enem, a fim de listarem através da mídia os "absurdos" cometidos por estudantes, cujo único objetivo é reiterar a incompetência dos falantes. Porém, esquecem esses profissionais que a língua que se fala é diferente daquela que devemos colocar no papel.

Frente as situações apontadas e recebendo dos próprios alunos do EJA as referidas "pérolas", e ainda, assistindo pela TV os comentários maldosos do apresentador Jô Soares, inquieto-me. Porque mesmo que eu consiga passar a meus alunos sobre a não-correspondência da língua falada e da escrita, exercitando a produção de texto e de sentido no texto produzido, a leitura, a ortografia, a acentuação, a pontuação e a concordância, tenho a impressão de não ser suficiente. Sei da grande responsabilidade que tenho em mãos, mas sinto-me insegura e desamparada quanto minha prática em sala de aula.

L (12) E (3)

Professores - sujeitos responsáveis

Apesar dos inúmeros problemas que a educação brasileira vivencia, o título de professor quando mencionado em um grupo, ainda causa certa admiração pela coragem de abraçarmos uma carreira lamentavelmente mal remunerada e respeito devido ao valor e consciência das pessoas com relação ao nosso trabalho.

Porém, se a sociedade reconhece nossa importância, no interior das instituições existem alguns preconceitos entre os colegas que em nada contribuem para o enriquecimento da educação. Quando, por exemplo, em uma reunião a tarefa de redigir a ata é sempre delegada ao professor de Língua Portuguesa, porque aos

olhos dos demais ele é o ser ungido e possui o dom da redação. O mesmo ocorre em caso de dúvida quanto a ortografia, regência, crase e outros, afinal, cabe ao professor de língua fornecer respostas imediatas. Muitas vezes brinco dizendo que na biblioteca já existem dicionários e gramáticas esperando para serem consultados. A realização de projetos interdisciplinares que têm o objetivo de somar experiências através das várias disciplinas, proporcionando ao aluno uma visão mais completa e abrangente em termos de conhecimento, acabam limitando-se exclusivamente à área de português.

Recentemente em minha escola a direção sugeriu trabalharmos o livro "O Pequeno Príncipe", cujo objetivo foi o resgate de valores como a solidariedade, o respeito e a amizade. Elaboramos um detalhado projeto que contemplou todas as áreas. Dentre as tarefas específicas de português, sugeri aos alunos da 5ª série uma entrevista com os professores a respeito da leitura. Escolhido o professor e após a conferência das perguntas elaboradas pelo grupo, estes partiram em busca de seu entrevistado. Resultado: constatei que meus colegas sequer haviam feito a leitura, pois segundo eles mesmos "estou com o conteúdo atrasado". Confesso que senti-me frustrada, assim como meus alunos que certamente perceberam o descaso com o desenvolvimento do trabalho.

Aliás, a frustração é um sentimento muito experimentado por mim, principalmente quando colegas abrem mão da sua condição de sujeitos capazes de interagir no ambiente escolar. Mas, acredito que a missão do educador seja ultrapassar com criatividade e persistência todos os obstáculos.

Como tarefa para as férias que se aproximam, sugeri em minha escola a leitura do livro "Ler e escrever compromisso de todas as áreas", especialmente a introdução assinada pelos professores Paulo Guedes e Jane Souza, pois segundo

meus colegas, os alunos lêem e escrevem mal por culpa do professor de português.

Se a sociedade em geral valoriza o ser professor é porque somos capazes de fazer, temos portanto, o dever e a possibilidade de construir na escola um ambiente onde todos - alunos e professores sejam sujeitos de suas ações.

L (13) E (1)

O fato de ser professora de língua portuguesa faz com que eu seja muito rígida em relação ao texto que produzo. Penso sempre que alguém está me vigiando, me cobrando. Eu mesma me pergunto se, com todas as leituras que fiz e continuo fazendo (adoro ler), é possível ser criativa. Enquanto escrevo, aparecem as vozes dos autores. Quando termino o texto, me debruço sobre ele, começando a relê-lo com muita atenção, e, então, as regras aparecem... Dia após dia, me debato com uma palavra, uma frase, uma metáfora. E assim vou tentando melhorar o meu fazer, procurando crescer.

L (13) E (2)

Cresci rodeada de histórias reais ou fictícias, contadas pela minha bisavó Carmen e pelos meus avós, Adélia e Luiz Augusto. Era puro encantamento! Creio ter sido essas narrativas e os livros lidos pelos meus pais que me impulsionaram o gosto pela leitura.

Sempre li muito. Costumo dizer que sou franco-atiradora. Além da paixão maior, a Literatura, envolvo-me com política, paisagismo, história, geografia, artes plásticas, esportes, música. Realmente, adoro ler. Faz parte de mim, assim como beber e comer. Não sobrevivo sem ler todos os dias. Talvez seja também por fazer parte de uma geração que tinha como divertimento ler (A telinha colorida não

existia. Ainda hoje, ela não conseguiu derrotar os meus livros). Preciso ter o "prazer tátil", como diz L. F. Veríssimo. Chego a passar as mãos na capa, nas folhas. Mas não é apenas esse prazer, há também o visual: a cor das folhas, as letras, os desenhos, as pinturas. Então, vem o prazer maior: o mundo mágico, como eu costumo dizer para os alunos, das palavras.

É sempre uma revelação: desde o significado das "mil faces secretas", ao arranjo delas, ao que elas revelam sobre o contexto histórico-social, as pistas que encaminham o leitor para as descobertas da trama.

Enquanto professora, socializo o conhecimento com os alunos. Analisando o título, as repetições, os articuladores, as referências, os níveis e as funções da linguagem, o que revelam os sinais de pontuação, as orações subordinadas adjetivas, as relações entre as orações (subordinação e coordenação), entre outros aspectos. Trocamos também idéias sobre a história narrada, reflexões em torno de um tema. Então, os olhos brilham com as descobertas, e associações são feitas. O texto desacomoda, inquieta, impulsiona a reflexão. Crescemos e nos sentimos melhor. Não somos mais os mesmos com toda a certeza.

Tenho procurado colocar no meu fazer as teorias e os estudos realizados neste curso. Sinto-me mais segura e, conseqüentemente, mais feliz. A emoção de aprender, fazendo relações, partilhando informações com os alunos, me faz sentir um ser humano útil na construção de uma sociedade mais justa.

Há vezes que o sistema de avaliação sufoca; outras vezes, sinto-me insegura quanto aos usos lingüísticos; outras, ainda, em que expectativas quanto a um trabalho não se realizam; por fim, há momentos em que a carga de responsabilidades depositadas quanto a ler e escrever são muito pesadas numa rotina escolar (há comentários dos colegas sem um maior entendimento da

questão).

Todos esses aspectos me perturbam, mas servem para que reflita cada vez mais sobre o fazer pedagógico. Procuro aprofundar meus estudos, atualizando-me (este curso está me ajudando muitíssimo), trocando idéias e estudando com os colegas, para que seja competente e tenha segurança ao me debruçar sobre um texto.

Há muito tempo, quando precisei fazer a escolha quanto ao curso que iria realizar, não hesitei: sabia que era o clássico que iria cursar. Tinha certeza que eu queria ser professora de língua portuguesa. Nunca me arrependi dessa escolha. Dela, além dos familiares mencionados, faz parte uma pessoa que tem 93 anos, minha tia-avó Raquel, que foi professora alfabetizadora, fez Letras e Matemática; até hoje produz textos, lê bastante e leciona particular. A sua força e o seu entusiasmo em continuar aprendendo sempre foram exemplos para mim.

Ter decidido pela área das Humanas fez com que mundos possíveis se descortinassem e que, aos poucos, passasse a construir o meu conhecimento, impulsionando-me a descobertas, ao pensamento reflexivo (muito devo aos professores do inesquecível "Curso de Letras", da Faculdade de Filosofia da UFRGS).

Tenho amor pelo que faço. Há momentos de paixão avassaladora, de muita emoção, mesmo; interagir com os alunos - repertórios se tocando, se misturando, crescendo - é meu alimento diário.

Obs.: Professora, esse texto é o produto de minha terceira tentativa. Queria dizer do meu fazer, das minhas influências, do meu amor pela língua portuguesa, do orgulho de ter sido aluna de professores competentes que amavam o que faziam e de ter a possibilidade de voltar a refletir sobre a língua. Não sei se consegui. Só

sei que a proposta me impulsionou a escrever, obrigando-me a refletir sobre a minha vida, emocionando-me.

L (13) E (3)

Sou professora pública aposentada. Trabalhei apenas em duas escolas - lugares inesquecíveis (alunos, colegas, atividades desenvolvidas, oportunidades profissionais, crescimento).

Quando estava no segundo ano de Letras, fui contratada a título precário (substituição), mas nunca mais saí, pois prestei concurso, passei e fui efetivada. Tudo começou como um sonho, com muita fantasia. Era ainda uma adolescente. Não sabia o que me esperava. Vieram as greves por melhores condições de trabalho e valorização profissional. Participei de todas, mesmo sendo ameaçada e sentindo, às vezes, muito medo. Aos poucos, fui amadurecendo, refletindo sobre o meu fazer e o meu papel social - fui-me construindo (leituras, conversas com meus colegas, palestras, exposições, peças de teatro, pesquisas, participações em congressos, encontros com escritores, cursos, ...). E passei a me sentir mais segura ao me debruçar sobre a tessitura dos textos.

Na produção anterior, disse que a minha relação com os livros é de paixão avassaladora, incondicional. Eles fazem parte de mim. E é esse sentimento, por vezes, incontrolável (deixo de comer como deveria, acordo mais cedo ou vou dormir mais tarde) que tento passar para meus alunos. E, quando me procuram, para conversar, fora da sala de aula, sobre textos, indicações de leitura, é uma alegria só! Neste ano, as leituras realizadas impulsionaram associações surpreendentes que me gratificaram e me fizeram muito feliz (alguma coisa fica, felizmente!).

Por que o comentário (ou desabafo?) nos parênteses? Não basta que eu tenha uma infra-estrutura invejável na escola particular onde trabalho se as turmas são numerosas, o desgaste emocional é alto devido às pressões quanto à qualidade e as datas de entrega de tarefas solicitadas pelo Pedagógico. Também há que mencionar a burocracia dos sistemas de avaliação e os níveis diferentes que aceito para sobreviver.

Nessa minha longa trajetória (já se vão 35 anos), sempre fui ouvida com respeito sobre os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas. Nada foi imposto. Neste fim de ano, por ocasião da entrevista de avaliação profissional, foram destacados o entusiasmo e a criatividade presentes nos trabalhos desenvolvidos por mim. Amo, realmente, o que faço. Por esse motivo, procuro sempre me renovar, buscando melhorar o meu conhecimento e o meu empenho.

Este curso de especialização está sendo muito importante, pois sinto que estou mais segura. Estava distante dos estudos acadêmicos, com saudade da efervescência universitária. Embora cansada das atividades profissionais e preocupada de não ter o tempo desejado para fazer os trabalhos como gostaria, sinto-me feliz, viva - há um novo sentido nos meus dias.

Gostaria de registrar que o Setor Pedagógico do colégio onde leciono organiza seminários excelentes quanto às teorias em voga em Educação, proporcionando momentos ricos de reflexão coletiva (Perrenoud; currículo-cultura, poder, ideologia). Todos os professores tiveram a oportunidade de debater sobre a construção de conceitos ao longo das séries em cada disciplina. Trocamos idéias com os colegas desde o Berçário até a 3a.série do E. Médio. Foram reuniões muito proveitosas!

Voltando às atividades, todo o meu trabalho está apoiado na associação dos

textos estudados (literários, publicitários, jornalísticos, quadrinhos, charges) aos conteúdos de Filosofia, Artes Plásticas, Música, História e Geografia.

Neste ano, planejei atividades que se baseassem em Física (produção das ondas do mar; a formação da visão e das cores que enxergamos) e Biologia (tipos de árvore, floração, folhas, solo, ...; observação dos movimentos das tartarugas, ratinhos e peixes em aquários). Sempre aprendendo com meus colegas que me auxiliam muito para que possa realizar as tarefas propostas (a escola possui laboratórios que possibilitam essa interação). Assim, em alguns momentos, é possível trabalhar em conjunto, estabelecendo temas, escolhendo textos, filmes, músicas, peças de teatro, organizando saídas de campo, para que os alunos possam observar, discutir, desenhar, entrevistar, pesquisar, refletir e chegar a conclusões que possibilitem um maior entendimento da vida. Embora seja um trabalho super cansativo, porque exige conhecimento, planejamento, tempo (sempre, não é suficiente), o resultado é muito gratificante e, por vezes, comovente quando percebo que não é apenas uma nota que move os alunos (reflexão, descoberta, alegria, entusiasmo, criatividade) e quando os pais são também envolvidos, sendo entrevistados, dando idéias a respeito de jogos, peças teatrais. Particularmente, este ano foi repleto desses afagos que não me deixam desistir dessa paixão de ensinar.

L (14) E (1)

O fato de ser professora de Língua Portuguesa, para mim, dificulta bastante. Porque não aparece em primeiro lugar a dificuldade de "O que vou escrever?", mas sim aquele cuidado rigoroso para não errar gramaticalmente.

Um texto escrito por um professor de português parece ser sempre analisado "com outros olhos". Principalmente por colegas de outras áreas da educação. Os

quais, parecem estar sempre de plantão, aguardando um erro (concordância, acentuação ...) para tripudiar e dizer: "Como é que erraste se és professor(a) de português?"

Quando escrevo informalmente, no período de férias, por exemplo. Tudo parece fluir mais facilmente, porque basta defender-se de qualquer ironia dizendo: "sou professora de português em período de férias."

A única coisa que não consigo entender é: Por que só o professor de Língua Portuguesa não pode errar?

L (14) E (2)

Existe uma relação muito estreita entre o código da língua e o professor de Língua Portuguesa, pois a língua portuguesa nos possibilita diferentes formas de interpretação desses códigos (sejam eles escritos ou falados). Muitas vezes podemos querer, desejar, expressar uma mensagem e essa ser codificada, pelo leitor ou ouvinte, de formas diversas.

Ex.: Quando o aluno quer ir embora, pode ingenuamente dizer: "Já são 21 horas e 55 minutos." Assim, ele pode indiretamente lembrar o professor o horário do término da aula.

Essa relação de códigos não limita-se apenas a língua portuguesa, mas abrange todas as linguagens que utilizamos em nosso cotidiano. Não podemos esquecer que o processo de construção de significados está internalizado sócio-culturalmente ao sujeito que interage com a comunicação. Mesmo quando essa comunicação é inata. Ex.: O nenê chora, para mamar.

Diante desse posicionamento gostaria de salientar que todo o professor, das mais diferentes áreas de ensino, realizam e estabelecem relações com os códigos da

língua. Embora muitos procurem negar essa relação, para não comprometer-se com uma língua tão complicada à qual só o professor de língua portuguesa seria maluco a ponto de compreendê-la e relacioná-la com o meio.

L (14) E (3)

Acredito que o professor de Língua Portuguesa, de toda e qualquer instituição de ensino independente do nível em que atua, deve propiciar a seus alunos a oportunidade da descoberta oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para que o mesmo possa investigar, observar, analisar, comparar e por fim chegar a uma conclusão, formulando um conceito próprio.

Também acredito que o professor de Língua Portuguesa possa oferecer esta oportunidade em qualquer área, desde que haja interesse do aluno. Assim, ele contemplará as sócio-históricas, ciências humanas e políticas, etc...

Cabe a nós explorarmos as curiosidades dos nossos alunos e interligá-los aos "conteúdos" gramaticais e literários possíveis. Explorando na instituição atuante os diferentes espaços como: laboratórios de informática, biblioteca, laboratório de ciências e outros.

L (15) E (E 1)

O fato de ter cursado Letras dificulta de modo significativo meus textos escritos. Porque quando escrevo vem a minha mente a idéia fixa de que o meu leitor vai achar que eu não escrevo, como deveria escrever um professor de português. Imagino-o pensando: "Mas como um professor de português escreve desse jeito." Imagino-o, criticando-me o tempo todo, desde o fato de eu não ter uma caligrafia bonita até o fato de eu não usar palavras sofisticadas como os grandes

escritores usam. Afinal, pertencem à área das Letras.

L (15) E (2)

A relação do professor com a língua ao longo dos tempos tem sido bem complexa. Num dado momento foi bem criticado o ensino de gramática nas escolas. Ensinar a ler e escrever, só através de textos. Os professores meio sem saber o que fazer foram atrás da novidade. O aluno deveria ler muito, mas muito mesmo, para se apropriar da língua escrita para com isso se tornar um cidadão crítico, útil ao seu país e a sociedade. Só que os textos oferecidos pelos livros didáticos, completamente descontextualizados, não serviram como ferramentas adequadas para a nova situação. Parece que a coisa piorou. Parece que a coisa piorou. Agora, procura-se reabilitar o ensino de língua de forma mais equilibrada.

Primeiro, levando em conta, antes de qualquer coisa que o ensino da língua sendo introduzido de maneira criativa é um fator decisivo para o crescimento integral do indivíduo. Levar o aluno a refletir sobre a palavra, sobre a sua língua materna como instrumento de comunicação, desenvolve o saber lingüístico, amplia-o e enriquece sua mobilidade lingüística prévia.

Em segundo lugar, curso como este que estamos cursando, ajuda em muito a prática em sala de aula. Pois num primeiro momento, os professores estão ampliando os seus conhecimentos sobre a língua. Depois com mais segurança, certamente, descobrirão mais possibilidades ainda, já com seus alunos, na escola.

L (15) E (3)

Obs.: Não foi entregue

L (16) E (1)

O fato de ser professora de português tem os aspectos positivos e os negativos. O positivo é porque somos diferentes, sabemos um pouco mais da língua portuguesa. Já os negativos é que somos sempre cobrados pela sociedade.

No Brasil, nem todos empregam a língua portuguesa corretamente. Vemos em todos os "cantos", placas, folhetos (...) escritos incorretamente. O bom de ser professor é que pertencemos a uma minoria que sabe empregar corretamente as palavras. Aprendemos a ver os textos, notícias de forma diferente, não somos leitores comuns, porque sempre vemos o "além". Tudo isto é muito gratificante, mesmo que a nossa classe não seja tão valorizada perante a sociedade.

Entretanto tem o lado negativo de ser professor de português, pois somos sempre cobrados. Quando uma pessoa tem alguma dúvida, perguntam ao professor, acreditando que este seja uma gramática ambulante. Na escola, as crianças escrevem as palavras erradas, é culpa do professor. Parece que nas outras disciplinas não se escreve nem lê.

Apesar das cobranças, a nossa profissão é belíssima, pois conhecemos a nossa língua-mãe. E quem sabe, no futuro, nossos colegas, de outras disciplinas, tenham consciência que a sua área é diferente, mas se todos se unirem os alunos escreverão melhor. A nossa língua será mais valorizada por todos.

L (16) E (2)

Há uma relação muito grande entre o professor e o código, porque no uso da língua, temos várias maneiras de comunicação. Esta relação é muito extensa, pois no momento que falamos algo, pode ficar subentendido algo para o nosso ouvinte. Ex.: "Pessoal o intervalo só ocorre às 9h e 40min, com isso o ouvinte entende que é

só, naquele momento, que pode se retirar do local.

Mas tudo isto não ocorre só para o professor de língua portuguesa, e sim em nossa vida diária. Estamos cercados de códigos, no trânsito, no prédio, placas de proibição, perigo (...). Entretanto, há várias formas de interpretação destes códigos, pois posso me expressar de um modo e a pessoa (ouvinte) interpretar de outro.

Já o professor é o grande "instrumentador" desses códigos, porque é obrigado a utilizá-lo sempre e corretamente. Com o passar do tempo fica mais seguro no emprego das palavras, mas a cobrança continua tanto por parte dele mesmo, como os que o cercam.

L (17) E (1)

Sinto-me muito à vontade para escrever independente de eu ser professora de Português ou ter de escrever para outro professor de português, casos em que poderia me sentir intimidada.

A formação em Letras proporciona ferramentas para que o ato de escrever seja eficiente, por outro lado não a garante. A idéia bem definida daquilo que se quer dizer e do como dizer para que o leitor tenha compreensão clara do nosso texto, são aptidões que também o ato de leitura desenvolve.

L (17) E (2)

O professor de Língua Portuguesa deve relacionar-se com a língua com a consciência de que ela sofre transformações com o decorrer do tempo, de que há diferença entre língua oral e língua escrita e da adequação da linguagem (falada e escrita) de acordo com os diferentes contextos, através da análise de textos literários, jornalísticos, publicitários, poéticos, etc., bem como a oralidade na

comunicação formal e informal.

L (17) E (3)

Há três itens importantes com os quais o professor de língua portuguesa deve se relacionar: com a instituição de ensino, com as demais disciplinas e com o nível de ensino em que atua.

Perante a instituição de ensino o profissional deve ser liberto dentro da linha filosófica da instituição, ainda que em vista desta linha não tenha total liberdade; ele deve assumir uma conduta transdisciplinar, isto é, transitar por outras disciplinas, visando interagir com elas para com isso, disponibilizar mais recursos a fim de motivar os alunos - motivação esta que deverá sempre estar dentro do universo de interesse dos mesmos, partindo do nível intelectual e psicológico em que eles se encontram, mostrando a importância do assunto que está sendo tratado, no lado prático e utilitário no dia-a-dia dos alunos.

L (18) E (1)

Como não sou professora de Português na minha visão o fato de ser auxiliaria na produção escrita.

Tudo que é a mais na prática da escrita, facilita o raciocínio e também a transposição no ato de escrever.

Não quero dizer que não sendo professor exista uma dificuldade maior na escrita, mas talvez a pessoa como sujeito dessa escrita perceba as limitações que pode existir no fato do pouco conhecimento da língua, até mesmo na intenção daquilo que se escreve para o leitor, ou seja, pode parecer totalmente objetivo um texto produzido que na verdade para o leitor não o é.

Como tudo, até na produção textual, depende também de uma certa aptidão para o empreendimento, mas com certeza uma maior conhecimento facilita tudo, desde a produção de texto até mesmo leitura em voz alta.

L (18) E (2)

Obs.: Não foi entregue.

L (18) E (3)

No momento atual, o professor como sujeito está numa posição de não somente passar informações, mas está no meio de uma relação bilateral, onde ele passa, recebe, processa e delimita, por que não, as informações do grupo onde atua.

O papel antigo do mestre detentor de todo o conhecimento foi ultrapassado pela necessidade de um contato mais direto com o seu público e também com a sociedade onde ele está inserido.

O professor não pode desprezar todos os conhecimentos trazidos dos alunos que vão interagir diretamente no seu trabalho, desenvolvido em sala de aula, pois tanto nós mudamos como os alunos e a relação que temos com eles também mudaram drasticamente nestas últimas gerações.

As informações e conhecimentos de mundo e de tudo que nos cerca, está mais democrática e descentralizada e o professor tem obrigação de admitir e se conscientizar disso, facilitando o acesso a novas descobertas e não pré-conceituando o certo ou o errado.

Ainda possuímos o olhar dos alunos na nossa direção, mas um olhar mais crítico e mais inquisidor pois têm consciência que temos o que falar mas também temos que ouvir e aprender juntos. Isto desde a educação no nível fundamental

quanto ao nível de 3o. grau.

L (19) E (1)

O fato de ser professor de Língua Portuguesa por um lado auxilia e ao mesmo tempo dificulta; irá nos auxiliar no sentido de já termos uma formação, um embasamento através de muitas leituras, de um domínio de regras gramaticais, ou seja, de um conhecimento maior (do ato de escrita) do que um professor de matemática, física e química que trabalha muito com cálculos, fórmulas, etc. Mas se um professor de matemática, física, ou química buscar por esse conhecimento, se tornará tão qualificado quanto nós que trabalhamos com a língua portuguesa. E ao mencionar que dificultaria seria com o propósito de que o professor de Língua Portuguesa é o mais cobrado, como se tivesse obrigação de saber tudo, não errar em nada e escrever perfeitamente... Isso nos causa uma angústia, pois precisamos estar sempre nos policiando para não cometermos nenhum erro, nenhum deslize.

L (19) E (2)

O código seria a própria língua, essa língua é o conjunto de signos que serve para se comunicar. Por exemplo a linguagem de sinais (linguagem não-verbal) se não tivermos conhecimento dessa linguagem não há comunicação, o mesmo ocorre com um outro idioma, se não conhecermos não existe comunicação.

O professor de Língua Portuguesa tem que ter o conhecimento de sua língua, para que possa passar ao seu aluno de forma que o aluno o entenda. É normal que o professor no início de sua carreira apresente falhas, inseguranças, mas com o passar do tempo as dificuldades vão sendo superadas, pois o professor está sempre buscando aperfeiçoamento, atualizando-se, interagindo-se das mudanças da

língua que obviamente não é estanque.

L (20) E (1)

Não acredito que dificulta a tarefa de escrever. Hoje se tem uma visão mais ampla e a grande preocupação do professor é transformar o aluno em poliglota dentro de sua própria língua, mostrando-lhe variedades regionais, os recursos estilísticos, as diferenças do léxico, a língua literária, as mudanças que a língua sofre no tempo.

A nova filosofia da educação lingüística está em mostrar ao aluno que existe um plurilingüismo de que ele deve dominar na medida de suas necessidades. Ora, se passamos isto aos alunos é porque sabemos que estamos lidando com algo que é vivo e que se modifica muito.

Agora, se o professor for um gramatiquero que toma a gramática como uma bíblia, isto é, não *destrata* (*palavra ilegível*) da língua portuguesa que pensa que aqueles que não dominam as regras da gramática não falam o português, estes sim devem sentir-se abalados emocionalmente quando deparam-se escrevendo algo para alguém que vai avaliá-los.

L (20) E (2)

Dentre as preocupações que marcam a vida diária de um professor inclui-se a discussão sobre a língua como instrumento de comunicação social e o papel do lingüista no estabelecimento de uma política de ensino do idioma.

Poucos são os professores de Língua Portuguesa que se interessam pelo estudo diacrônico. Como conseqüência ignoram fatos importantes que elucidam muitas questões da atual fase da língua.

Outro dado que deve ser observado pelo professor é a visão histórica da língua, uma vez que é necessária para que se compreendam determinados pontos como, por exemplo, a formação do nosso léxico, que reflete a história da língua.

Guimarães Rosa soube como ninguém trabalhar a língua enquanto código, pois demonstrou, ao longo de sua obra, grande originalidade e uma profunda força criadora, experimentando e subvertendo, tal qual um "feiticeiro das palavras", a língua e a linguagem. Portanto, sigamos o exemplo dele, a fim de tratar da própria linguagem e de seu reflexo como instrumento de diferenciação social.

L (21) E (1)

O fato de ser professor de Língua Portuguesa naturalmente auxilia a tarefa de escrever. O professor está em contato diário com textos de diferentes gêneros, estilos e mesmo o texto dos alunos pode nos trazer aprendizado, no sentido de escrever.

O professor, supondo-se leitor, estaria em contato com bons textos, internalizando a estrutura, a linguagem, a informação em geral.

Não significando assim que uma pessoa que não seja professor não terá facilidade para escrever. A escrita é uma busca, depende da disciplina e disposição para doar-se ao assunto escolhido. Nada tem a ver com inspiração, pode sim, ter alguma idéia vinda por acaso, mas o ato de escrever é desenvolvido somente escrevendo, e isto com disciplina e boa vontade para as tantas reescrituras necessárias.

O professor conhecedor de algumas regras gramaticais pode escrever um texto "tecnicamente" correto, ou seja, dentro da norma padrão de escrita. Tanto quanto pode escrever da forma mais coloquial.

Evidentemente, o contato com a língua escrita e suas regras, além de gostar dessa tarefa auxilia e muito para quem quer escrever.

L (21) E (3)

O professor de Língua Portuguesa tem uma relação ora amorosa, ora pecaminosa, ou até dolorosa com aquela que é objeto do seu trabalho e convívio diário.

Gostar da língua que falamos, ter interesse em estudá-la significa também estar atento às mudanças ocorridas no decorrer do tempo e pelo uso dos falantes. Todo mundo pode dizer que: "O Banco fica atrás das casa amarela," ou "é dez horas," exceto o professor que já vem a cobrança do povo. Querem que falemos outra língua, a da Gramática, que só existe na gramática.

Na hora de "corrigir" um cartaz ou escrever atas, o professor de português parece ser o único que terminou o ensino básico, por isso capaz dessas atividades. Uma espécie de preconceito, diria que bem aceito por todos, por nós, inclusive.

Pecar, talvez não fosse palavra, mas que desconjuro se um de nós "erra" tanto na fala e mais ainda na escrita, não temos essa opção ou estamos fadados ao aniquilamento.

Às vezes tenho a impressão de que não podemos controlar o nosso trabalho, a língua é ativa, muda, surgem gírias, construções variadas e corremos atrás disso, com medo e insegurança.

Outras vezes deslumbramos horizontes mil de possibilidades de sentidos, subentendidos ou claros. Diretos ou poéticos e essa liberdade toma espaço e amamos a riqueza da língua portuguesa, da nossa língua portuguesa - brasileira.

Somos infinitamente capazes de combinar códigos e escrever mundos,

porque essa língua nos permite.

L (21) E (3)

O professor de Língua Portuguesa, enquanto sujeito participante da comunidade escolar, enfrenta algumas dificuldades tanto no que se refere a relações de responsabilidade de aprendizado da compreensão e expressão, mesmo em se tratando das demais disciplinas, quanto nas sistematizações de exposição de textos e da gramática feitas no nível de ensino em que atua, visto que a metodologia aplicada ainda prevê práticas pouco eficientes.

Uma vez que a sociedade impõe ao indivíduo que ele seja um sujeito participativo, que não apenas conheça os símbolos gráficos e ou lingüísticos, mas que também os compreenda para que deles possa fazer reflexão e uso adequados, ou seja, dentro do padrão aceito pela normatização culta, a escola deveria proporcionar ao aluno o cumprimento dessa exigência. Ora, percebe-se em vista disso, que ao professor de língua materna lhe incumbem essa especial missão. Como não bastasse ele ser o único a tentar bravamente a dar conta da expressão oral e escrita dos alunos, muitas vezes o profissional vem sendo cobrado e criticado por não responder às expectativas nem da comunidade escolar, menos ainda da sociedade como um todo.

Evidentemente a impossibilidade de esse trabalho progredir está na percepção de que essa tarefa tem que ser atribuída exclusivamente ao professor de língua portuguesa, parafraseando o prof. Paulo Guedes há que se entender que "a responsabilidade de ler e escrever é um compromisso de todas as áreas"* e esta seria a idealização de boas relações com outras disciplinas, evidentemente que atividades interdisciplinares agregariam resultados positivos aos objetivos de

aprendizado eficiente, mas apenas como uma soma de comprometimento de todas as áreas a ensinar e pensar, e a partir disso ler e escrever sobre as reflexões feitas.

Outro aspecto a considerar no que tange a relações do professor com a instituição de ensino diz respeito à sistematização do ensino das normas gramaticais e da interpretação e produção textual. Métodos repetidamente ineficientes que a escola insiste em aplicar, desde a básica exposição dos conteúdos até a avaliação. Os temas e as tarefas propostas em aula deveriam se propor à finalidade principal que é a de se tornarem resultados de um saber que possa ser usado na prática, caso contrário não terá sentido para o aluno, e onde falta sentido, seguramente faltará motivação, e conseqüentemente o aprendizado não se realizará dessa forma.

O relacionamento entre o professor de Língua Portuguesa e escola é provavelmente o desafio mais íngreme para todos os profissionais dessa área, afinal convencer o corpo docente da responsabilidade de transformação social, ou seja, não simplesmente alfabetizar, mas ser gente pensante e atuante, não há de ser tarefa fácil, mas investir com coragem e dedicação na construção de um futuro melhor deve ser, sem dúvida, compromisso de todo o mundo.

* *Le e escrever: compromisso de todas as áreas*. Organizado por Iara C. B. Neves, Jusamara V. Souza, Neiva Schäffer, Paulo C. Guedes, Renita Klüsener. -3a. ed., POA:Ed.da Universidade/UFRGS, 2000.

L (22) E (1)

O fato de ser professor de Língua Portuguesa auxilia a tarefa de escrever, tendo em vista que os aspectos lingüísticos são amplamente trabalhados no curso de formação. Todas as normas e regras da língua são minuciosamente estudadas,

facilitando dessa forma, a elaboração de estruturas lingüísticas e lexicais que ao juntar-se formam com precisão aquilo que se quer transmitir. Numa visão mais ampla e abrangente, a análise morfológica e sintática facilitam e direcionam a elaboração de idéias que conduzem à escritura de textos. A partir dessas avaliações constata-se que as dimensões da escrita são pertencentes ao conjunto de conhecimentos da Língua Portuguesa e Literatura, disciplinas consagradas com este fim.

L (22) E (3)

O professor de Língua Portuguesa tem uma boa relação com a instituição de ensino. Ele é um sujeito de destaque frente aos demais professores de outras disciplinas. No entanto, ele também é mais cobrado em termos de conhecimento, pois sua formação exigem-lhe muita competência e sabedoria.

O papel do professor de Língua Portuguesa é de grande importância e responsabilidade junto a seus alunos. Ensinar a língua materna impõe ao professor uma trajetória significativa para o aprendizado da língua em toda a sua especificidade.

Apesar do destaque, que tem em relação as outras disciplinas do currículo escolar, a disciplina de Língua Portuguesa deve oferecer ao educando uma base sólida em termos lingüísticos, para que os conhecimentos nas outras áreas de ensino, completem e ampliem sua formação.

L (23) E (1)

Escrever, mesmo sendo a motivação inicial para cursar Letras, não se tornou mais fácil ao longo do tempo. Pelo contrário, cada vez que preciso passar

para o papel as idéias sobre determinado assunto, me polício e acho que o meu texto sempre poderia ser melhor escrito.

Não lembro se foi Quintana que disse que, às vezes, o papel o olhava com uma "abominável falta de imaginação". Acontece o mesmo comigo. Verbalizar as idéias é muito fácil: tudo flui, os pensamentos vão surgindo em ordem lógica, seqüencial. Como disse Marta Medeiros (e outros tantos) em uma de suas crônicas, falar é fácil.

Já quando o assunto é escrever... Prefiro corrigir textos dos alunos e apontar soluções para os problemas do que formular meus próprios textos. Acredito que me falta, na maioria das vezes, inspiração suficiente para escrever um texto que seja maravilhoso, interessante, que desperte interesse em quem o lê.

A intimidade com a gramática, que advém do fato de ser professora, não torna mais fácil a tarefa de escrever. Quando iniciei a faculdade de Letras, achei que a tarefa se tornaria mais fácil e agradável, pois sempre pensei que o que me fazia escrever "meio mal" era o desconhecimento da língua e das regras. Nunca estive tão enganada. Quando sei que o meu texto será lido por outros colegas (da mesma área) sempre fico receosa de ter engolido algum acento, alguma vírgula, sei lá!

Enfim, escrever bem é um ato que só se consegue com a prática e, muitas vezes, deixando de lado a preocupação exclusivamente gramatical e soltando a imaginação, os sentimentos, passando para o papel um pouco de nós mesmos.

L (23) E (2)

Ser professor de Língua Portuguesa é, talvez, uma das tarefas mais contraditórias que alguém pode ter.

Tentamos ensinar uma língua escrita completamente diferente daquela falada pelos falantes nativos da mesma. Mesmo que saibamos que a língua é um fator de dominação social e que precisamos conhecer a norma culta para podermos ascender socialmente, passar isso para os alunos nem sempre é uma tarefa fácil.

No meio de tentar modernizar, incrementar, dar uma aula interessante, ainda temos que mostrar aos nossos alunos que aquela língua que ensinamos é apenas uma variante da que é falada por ele. Pode parecer simples, mas falando, porque escrevendo é outra coisa.

L (23) E (3)

As relações que permeiam o convívio diário dos professores nem sempre são aquelas idealizadas antes do ingresso na carreira.

A instituição em que trabalhamos ou nos tolhe demais, orientando os nossos mínimos passos, ou, se estamos em escolas estaduais, não temos, às vezes, o equipamento e o material necessário para desenvolvermos nossas atividades.

A relação com as outras disciplinas ainda precisa evoluir muito. Mesmo que hoje sempre falemos em interdisciplinaridade, poucas escolas realmente aplicam o conceito na prática. Seja por falta de entrosamento entre os professores, por falta de tempo dos mesmos ou por não saber como fazer isso. Discutir atividades em conjunto pode ser um passo, mas com certeza não é o único para que realmente haja entrosamento entre as disciplinas.

Praticamente todos os níveis de ensino apresentam as mesmas dificuldades: alunos pouco interessados no que ocorre na escola, famílias que delegam aos professores a tarefa de educar os jovens/crianças, rebeldia e problemas típicos de cada faixa etária.

Cabe ao professor ter muito jogo de cintura para tornar o seu trabalho mais qualificado e o ambiente em que vive num local prazeroso e agradável.

L (24) E (1)

Na minha opinião este fato dificulta o ato de produzir um texto, pois as pessoas esperam que façamos belos textos, tudo muito correto, e se ousamos cometer algum erro, como de acentuação por exemplo, somos taxados de burros.

Enquanto os professores de outras áreas passam ilesos por esta tarefa de escrever, nós não, temos o dever de não cometer erro algum, afinal somos professores de português, como se os professores de outras áreas soubesse tudo de sua disciplina.

Já vivi situações constrangedoras, ao falar de minha profissão ouvi comentários como: não repare os meus erros de português; sabe tudo de português, entre outras coisas. Isso mesmo na linguagem oral e em situações informais, acabava me policiando, sem poder ser natural.

Então, esse policiamento faz com que me iniba no momento de escrever. Essa carga de não poder errar pesa demais, para muitas pessoas somos dicionários ambulantes.

Perante os alunos, também não podemos errar ou não conhecer determinada palavra, no mesmo momento somos vaiados e ouvimos várias piadinhas e brincadeirinhas de toda ordem.

L (25) E (2)

Existe uma relação de aproximação entre o professor de língua portuguesa com o código, porque entendemos que pode haver várias maneiras diferenciadas de

comunicação.

Isto está relacionado com o processo de construção de significado em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento de compreensão.

Entendo também que no início existe uma certa insegurança em relação a língua, mas no momento em que assimilamos bem esta forma ficamos mais seguros e compreendemos melhor os códigos para uma melhor comunicação de entendimento dos significados.

Cabe lembrar que é este o papel do professor de Língua Portuguesa o que passar? e como passar? estes códigos para os alunos de maneira coerente e correta.