

Aula de Língua Portuguesa: nas malhas do des-encontro enunciativo entre professor e aluno

PORTUGUESE LANGUAGE CLASSROOM:
IN THE FABRIC OF THE ENUNCIATIVE MISMATCH BETWEEN
TEACHER AND STUDENT

João de Deus **Leite***

Resumo: Com base nas teorias de Benveniste (1958, 1968, 1970), vamos focar a sala de aula a partir de uma perspectiva enunciativa. Diferentemente de alguns modelos teóricos que apostam que a relação discursiva entre professor e aluno(s) é, de certa maneira, completa e totalizante, como estabelece o modelo anglo-saxônico de estruturação do discurso de sala de aula, iremos mostrar teórico-analiticamente que as enunciações faladas entre eles fazem aparecer um *desencaixe constitutivo*. Assim, concebendo a sala de aula como uma instância discursiva, mostraremos que essa instância figura como lugar de (re)criação contínua de saberes. Os saberes não estão desde já aí, cabendo ao professor (re)inventá-los. E essa (re)invenção, dada a sua natureza enunciativa, acontece em mo(vi)mentos temporais e espaciais singulares. Além disso, os efeitos das enunciações faladas que o professor traz ao(s) aluno(s), e vice-versa, não são controláveis nem previsíveis. Esses efeitos acabam por expor o professor a uma complexa relação com o seu objeto de trabalho, no caso a Língua Portuguesa. A partir de duas Cenas Enunciativas, mostraremos que a posição discursivo-enunciativa de professor se acentua, de maneira que o professor se lança à abordagem do texto, elaborando mo(vi)mentos de leitura e de interpretação a partir da associação

* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Professor Doutor Adjunto – UFT. Contato: joaodedeus@uft.edu.br.

entre saberes. O professor produz *ficção* com o texto, já que ele constrói diferentes cenários para a sua abordagem.

Palavras-chave: Enunciação. Subjetividade. Ensino.

Abstract: The starting point of this article is the theoretical work of Benveniste (1958, 1968, 1970), and we are going to focus in the classroom from an enunciative perspective. Differently from some theoretical models contending that the teacher-student(s) discursive relation is totalizing and complete, we are going to demonstrate theoretic-analytically that the spoken enunciations between them generate a *constitutive dismantling*. Therefore, conceiving the classroom as a discursive instance, we will show that such instance features as a place of continuous (re)creation of sets of knowledge. These sets of knowledge are not previously present, being necessary for the teacher to (re)invent them. And that (re)invention, given its enunciative nature, happens in singular spatial and temporal mo(ve)ments. Besides, the effects of spoken enunciations that the teacher brings to the student(s), and vice-versa, are neither controllable nor predictable. These effects end up by exposing the teacher to a complex relation with his/her object of work, in this case, the Portuguese Language. From two Enunciative Scenes, we will show that the teacher discursive-enunciative position is highlighted, in a way that the teacher engages in approaching the text by elaborating the reading and interpretation mo(ve)ments from association between sets of knowledge. The teacher produces *fiction* with the text, since he builds different scenarios for his/her approach.

Keywords: Enunciation. Subjectivity. Education.

Introdução

Este artigo tem como foco de análise o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), ocorrido em espaço de sala de aula. Estamos entendendo que este jogo faz constituir e/ou manifestar uma relação discursiva deles com a Língua Portuguesa. Trata-se de pensar, antes de tudo, que essa relação é (re)atualizada a cada momento discursivo-enunciativo, de maneira a deflagrar uma *contingência da relação* e uma *relação necessária* com o objeto de ensino e de

aprendizagem, que é a Língua Portuguesa. Ou seja, essa relação discursiva está em permanente e infundável (re)construção, dado que, pela sua natureza enunciativa, acontece em momentos temporais e espaciais distintos.

Como o foco do artigo concerne ao professor, mostraremos, na seção de análise, a maneira como ele responde, em sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, partiremos da perspectiva de que o objeto de trabalho do professor, em tese, não está reduzido às diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa. No caso em questão, trata-se de pensar nas diretrizes constantes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), de Língua Portuguesa. Ao contrário, essas diretrizes integram-no, no sentido de oferecer ao professor certas orientações para o seu fazer pedagógico. Entretanto, a considerar a noção de sujeito a que nos filiamos, é sabido que, diante das diretrizes oficiais em questão, o professor é convocado a produzir mo(vi)mentos de interpretação sobre as diretrizes. É sabido, também, que esses mo(vi)mentos estão pautados em processos de identificação que constituem o professor. Assim, concebemos o professor para além de uma categoria imaginária e de uma posição social em que se poderia trabalhar com a concepção de que a relação com o objeto de trabalho, e, conseqüentemente, com as diretrizes oficiais, seria pressuposta, ou mesmo, plena e bem-sucedida.

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

benvenistiana, estamos concebendo que essa posição discursivo-enunciativa concerne ao fato de que aquele (se) enuncia produz a conversão da língua em discurso, de maneira a tornar algo cognoscível, compreensível.

Apostar na perspectiva da posição discursivo-enunciativa, para pensar a relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais em sala de aula, exige ressaltar a diferença existente entre reunir informações (e/ou conhecimentos) sobre o objeto e as diretrizes e elaborar um saber no momento da contingência da relação em aula, dadas as (im)possibilidades de elaboração que o jogo enunciativo entre professor e aluno deixa entrever. É que a enunciação, como defendemos no âmbito deste artigo, faz aparecer as falhas, os impasses e o fracasso da transmissibilidade do saber, fazendo interrogar a tão propalada estruturação das relações discursivas entre professor e aluno, pretensamente completa e fechada, como está estabelecida por muitos trabalhos inscritos no âmbito do modelo anglo-saxônico (cf. MEHAN, 1979).

Em vez de concebermos essa relação discursiva a partir da concepção de interação, que pressupõe uma relação plena e bem-sucedida entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em torno de um saber, vamos aludí-la a partir da perspectiva de que as experiências de linguagem acabam por desencadear efeitos na relação discursiva entre professor e aluno. Trata-se de efeitos que se expressam, discursivo-enunciativamente, por meio dos pontos de interpretação que professor e aluno(s) são levados a produzir sobre os dizeres no jogo de interlocução, bem como sobre o modo como eles lidam com as falhas, com os impasses e com o fracasso da transmissibilidade do saber. Assim, está na base desse jogo de interlocução uma elaboração subjetiva de saberes, e não uma mera “troca de informação”.

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

de maneira que, nesse jogo de interlocução, dar-se aquilo que não se queria ou recusa-se aquilo que fora dado.

Para procedermos ao trabalho de análise, vamos apresentar o corpus a partir de Cenas Enunciativas, as quais mostram o jogo de interlocução entre professor e aluno(s) constituído em sala de aula. Interessam-nos os momentos em que o professor, nas aulas, elabora uma menção e/ou uma argumentação sobre a abordagem a ser feita por ele sobre os gêneros de texto dos quais ele parte para embasar as suas aulas. É a partir do des- encontro enunciativo entre professor e aluno(s) que vamos encontrar algumas maneiras de como o professor em questão responde pelo ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o fato de que essa língua, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, é submetida ao outro, de onde vem o questionamento. Este artigo aborda uma prática pedagógica específica de um professor de educação básica da rede pública de ensino de uma cidade do estado de Minas Gerais. Cabe ressaltar que tanto o professor quanto a escola em questão imprimem certa relevância e pertinência às diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa.

Do Jogo de Interlocução: circunscrição teórica

Interessa-nos pensar as relações discursivas entre professor e aluno(s) a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste (2005, 2006c). Essa perspectiva tem se mostrado relevante para a abordagem da subjetividade no campo aplicado. Primeiro, porque a teorização benvenistiana, no seu conjunto amplo e esparso, coloca o homem no seio da língua. Segundo, porque, partindo do fundamento linguístico, essa teorização não desconsidera a condição figurativa do exercício da linguagem. Portanto, está na base das formulações de Benveniste a perspectiva do duplo funcionamento da linguagem. Para dizer do foco deste artigo, esta perspectiva nos possibilita pensar na concepção de que a relação discursiva entre professor e aluno(s) faz emergir uma disjunção de experiências no espaço de sala de aula. Dessa maneira, os efeitos que as enunciações faladas do professor trazem ao(s) aluno(s) são singulares, e vice-versa.

Em 1968, no texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, essa perspectiva do duplo funcionamento da linguagem encontrou ecos

conceituais por meio daquilo que Benveniste denominou semantismo social. Assim, todo exercício de linguagem é fruto de uma atividade intersubjetiva, tendo em vista a relação necessária entre exercício individual e compartilhamento testemunhado pela coletividade. Benveniste (2006b) destacou que tanto a língua quanto a sociedade possuem naturezas lógicas e funcionais próprias. Ele analisa a intersecção entre essas estruturas tendo por base o papel que a linguagem desempenha nessa intersecção. Nessa medida, Benveniste (2006b) concedeu lugar de fundamento à concepção de que a atividade social serve-se do “aparelho conceitual” da língua para configurar a sociedade enquanto tal.

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

Ao pensar a relação entre estrutura da língua e estrutura da sociedade, Benveniste (2006) ressaltou que a significação abre espaço para se pensar no sistema produtivo que é a língua, quando concebida na sociedade. Trata-se de um sistema produtivo, no sentido de que a *troca*, na alocação, aciona o alcance das experiências humanas na e pela linguagem.

Em 1970, no texto “O aparelho formal da enunciação”, essa perspectiva do duplo funcionamento da linguagem ganha relação com a

dupla descrição de que trata Benveniste, ao pensar o quadro figurativo da enunciação. Se, por um lado, há um quadro formal para a enunciação, as formas linguísticas em seu estado de possibilidades, por outro, ao perspectivar a língua em emprego e ação, há a condição figurativa em que esse emprego se estabelece. O aparelho formal da enunciação, quando concebido pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, põe em cena um aparelho de funções. Isso porque está em jogo, nesse aparelho, a capacidade de o locutor fazer projeções interlocutivas com a língua assumida. Não se trata de pensar que essa capacidade está para a ordem de uma autonomia do sujeito em relação à linguagem. Ao contrário, a relação entre sujeito e linguagem é de constituição, implicando a concepção de que é *na* e *pela* linguagem que se encontra o fundamento da passagem do homem a sujeito.

Sem perder de vista a definição de enunciação presente no texto de 1970, a qual dimensiona de modo enfático o próprio ato de produzir um enunciado, consideremos, a seguir, determinados aspectos teóricos caros e centrais para pensarmos a relação discursiva entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula:

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

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

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

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

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

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

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

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

Os referidos aspectos, e outros mais, embasam a proposição de um aparelho formal para a enunciação, segundo evidenciou Benveniste em 1970 (2006c), já que há certas formas linguísticas capazes de comportarem, em seu funcionamento, traços de *pessoa*, de *subjetividade* e de *objetividade*.

Assim, enquanto o “eu” e o “tu” são formas passíveis de receberem traço de *pessoalidade*, a forma linguística “ele” não o é – isto é, tal forma recebe o traço de não pessoa. Em relação às primeiras formas, Benveniste irá propor que há, entre elas, uma *correlação de pessoalidade*, a qual tem muito a ver com a

própria possibilidade de reversibilidade enunciativa entre locutor e interlocutor em dado mo(vi)mento de enunciação.

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

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

Sendo assim, notamos que a proposição do quadro figurativo da enunciação, por Benveniste (2006c), está vinculada a duas questões centrais, no mínimo, em seu percurso: uma é a *natureza dialógica* da linguagem humana, dada a capacidade e a necessidade do homem de se endereçar aos outros da sua espécie, que se dá na e pela linguagem, promovendo ou não diálogo entre aqueles que se endereçam – mais imediato ou não; a outra é que as *posições* jamais seriam empíricas e, sim, *enunciativas*, pois o acesso entre os participantes do diálogo não é imediato, em termos de “contexto empírico”, tendo em vista a mediação que a linguagem exerce radicalmente no diálogo.

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

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

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

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir em unidades discretas. A linguagem de algum modo propõe formas

‘vazias’ das quais o locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (BENVENISTE, 2005, p. 289, grifos do autor).

Até este ponto, portanto, foi possível mostrar e/ou retomar alguns fundamentos da teoria de Benveniste em torno da dimensão enunciativa da língua, buscando focar o primado que ele estabeleceu para o *ato* em si da enunciação. Trata-se de um ato irrepetível e efêmero por natureza, conforme já foi dito por nós anteriormente.

Do Jogo de Interlocução em Sala de Aula: entre seu funcionamento e seus efeitos

Interessa-nos focar as relações discursivas entre professor e aluno(s), na instância discursiva da aula, tendo por base a dimensão enunciativa da língua. Sobretudo, interessa-nos pensar a sala de aula a partir da perspectiva do duplo funcionamento da linguagem. Para tanto, nem professor nem aluno serão considerados como posição social e, sim, como sujeitos que são constituídos na e pela linguagem. Consideremos, a seguir, alguns aspectos decorrentes da perspectiva enunciativa para a relação discursiva na instância da aula:

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

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

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

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

Ressaltamos que enfocar as relações discursivas ocorridas na instância discursiva da aula, a partir da perspectiva enunciativa, abre horizontes para pensarmos que a relação contingência-necessidade está em função dos envolvidos no jogo de interlocução. Desde a produção de uma referência única e irrepetível, por meio do ato de utilização da língua, até os efeitos desse ato, o sujeito efeito de linguagem é sempre o critério. Assim, a relação contingência-necessidade não está para a ordem de uma empiria, em que o sujeito teria autonomia em relação à linguagem.

O jogo de interlocução de que tratamos, neste artigo, está assentado na perspectiva de que a enunciação faz constituir uma relação complexa de discurso daquele que (se) enuncia com o seu dizer. Portanto, considerando o aporte teórico a que nos filiamos, esse jogo de interlocução evidencia a presença do homem na linguagem, a qual é condição estrutural para a sua existência e vivência. É a linguagem, também, que (im)possibilita a relação discursiva entre os participantes da alocação, tendo como fundamento um desenhaixe constitutivo. Assim, esse jogo de interlocução põe em cena um estatuto de sujeito que é efeito de linguagem, conforme apontamentos mobilizados na seção anterior, e que, nesta seção, ganhará decorrências analíticas.

Dimensionar esse estatuto para a realidade de sala de aula convoca pensar que a relação com o saber não é homogênea nem é passível de um fechamento, como supõe alguns modelos teóricos. Desse modo, o

funcionamento de que tratamos, para pensar no jogo de interlocução, é aquele que aponta para a falta, para a incompletude, como marcas do questionamento do saber absoluto suposto ao outro. Por sua vez, os efeitos de que tratamos concernem às tomadas de posição que o jogo de interlocução faz irromper, não perdendo de vista o modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa. Nos termos deste artigo, trata-se de pensar no modo como o professor exerce uma posição discursivo-enunciativa.

Ao abordar o segundo texto que abre a primeira unidade do livro¹ didático adotado pela escola, o gênero de texto “crônica”, o professor constrói *cenários*, como mecanismo de associação entre saberes. Nesse momento da instância discursiva da aula, retratado a seguir por meio da Cena Enunciativa I, o professor passa a considerar a diferença entre “poesia” e “texto narrativo”, para mencionarmos os termos utilizados pelo professor. Nos mo(vi)mentos de interlocução do professor, aparecem os termos “poesia”, e não “poema”, bem como “texto narrativo”, e não “crônica”, para se referir ao gênero de texto. É sabido, de acordo com a literatura especializada, que é possível haver poesia em textos narrativos, e que os tipos de texto não se confundem com os gêneros de texto. Para construirmos as nossas análises² sobre a Cena Enunciativa, iremos considerar os termos mencionados pelo professor, tendo em vista a ressalva anteriormente destacada. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa I:

¹ CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, 9^o ano. São Paulo: Atual, 2002.

² É imperioso destacar que a transcrição, como etapa metodológica, colocou em pauta, para nós, a perspectiva de que ela já comporta um outro momento de enunciação (cf. FLORES, 2006); isto é, ela é fruto de um ato de enunciação em si outro. Afinal, o *momento*, o *propósito*, o *espaço* também são outros, dada a sua natureza enunciativa. Ela é, antes de tudo, um momento também singular daquele que transcreve, visto que comparece, nesse momento, a possibilidade de se representar aspectos do áudio e a possibilidade de outros aspectos ficarem irrepresentáveis neste ato. Considere a notação de transcrição: Caixa alta → Ênfase na fala; [] → Acréscimo de informações; // → Pausas curtas; /// → Pausas longas; //// → Inaudível; P → Professor; A → Aluno.

Cena Enunciativa I

P: Tudo bem? Agora, então, nós vamos passá a esse texto aí que já não é mais uma poesia, é um texto narrativo. Qual que é a diferença da poesia pró texto narrativo³? // Só pra lembrar.

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

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

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

A9: O que que é prá fazê.

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

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

A1: O que que é Terra-Média?

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

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

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

³ Neste momento, o professor faz um esquema na lousa para listar as principais características entre poesia e texto narrativo, à medida que for abordando os textos do livro didático. Na frente da inscrição *poesia*, o professor escreve o seguinte: “desenvolve uma imagem a partir do texto”; diante da inscrição *texto narrativo*, ele escreve o seguinte: “conta uma história (possível ou não)” (Notas do pesquisador no caderno de anotações).

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

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

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

Nesse momento de interlocução, o professor reporta-se à lousa para completar o esquema que já fora esboçado anteriormente por ele. Trabalhando com um esquema, no formato *chave*, em que privilegia o destaque dos termos “poesia” e “texto narrativo”, o professor escreveu diante da inscrição “texto narrativo” o seguinte: “conta uma história (possível ou não)”. No decorrer dessa aula, mais adiante desse momento, o professor completa o esquema, escrevendo diante da inscrição “poesia” o seguinte: “desenvolve uma imagem a partir do texto”. Naquele instante em que o professor escreve na lousa, A9

produziu um mo(vi)mento de interlocução, perguntando o que deveria ser feito, conforme consta da Cena Enunciativa I. Após um breve momento de conversa paralela dos alunos, o professor salienta a A9, por meio de um quarto mo(vi)mento interlocutivo, que eles ainda vão chegar ao momento de execução de atividades do livro didático. Nos dizeres do professor, seria “... nós vamô chegá lá.”. Estamos inclinados a interpretar esse mo(vi)mento interlocutivo de A9, como um certo efeito de recusa ao saber em construção naquele momento da aula.

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

Ainda que a Cena Enunciativa I não mostre a abordagem pontual do professor em relação à crônica, é possível destacar a constituição de certos mo(vi)mentos de associação entre saberes que ele produz em sua abordagem de sala de aula, ou seja, a constituição de pontos de abertura em relação ao texto, conforme orientações das diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. São mo(vi)mentos de associação que passam a ter uma certa

regularidade no âmbito do fazer pedagógico do professor em questão. Estamos pensando que esses mo(vi)mentos podem ser interpretados por nós como uma maneira de o professor construir uma relação discursiva com o seu objeto de trabalho – o ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, como uma maneira de produzir certos mo(vi)mentos de identificação dos alunos com o objeto de interlocução da aula, já que a narrativa “Senhor dos Anéis” (seja o livro, seja o filme) é comum entre eles.

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

Cena Enunciativa II

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

A1: mas ////

A5: Mas pode sê o narrador-personagem.

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

T: [Alguns alunos falam ao mesmo tempo.]

P: ... assim que o pessoal deixá eu terminá fica mais fácil. // O cara que escreve a história // é uma pessoa // de carne e osso, ela existe, o cara tá lá, a moça que escreveu o texto, é uma pessoa real, prá gente conhecê o autor do texto é assim “muito prazer”⁴, a gente aperta a mão da pessoa, bate um papinho, uma pessoa de verdade. O narrador da história é uma personagem da história, também, // certo!? Breno⁵, mesmo que não seja um narrador-personagem, que ele só narra, ainda assim, ele é um tipo de

⁴ O professor simula como se estivesse cumprimentando alguém.

⁵ O professor reporta-se a A5 diretamente, reclamando a atenção do aluno para a explicação. Para preservar a identidade do aluno, estamos utilizando outro nome.

personagem dentro da história. O narrador é uma pessoa de papel, ela não existe na realidade, // tá bom!? Um exemplo bom disso aí, a escritora brasileira Clarice Lispector publicou, em 1977, um livro chamado “A Hora da Estrela”, // tá!?. Nesse livro, quem narra é um homem, que conta a história de uma personagem feminina. Então, assim, a autora é uma mulher, o narrador é um homem, falando sobre uma personagem também feminina, certo!? Agora, pode havê um narrador...na autobiografia, por exemplo, o narrador se aproxima bastante da pessoa real. Ao exemplo disso, da autobiografia, é esse, a pessoa contá a própria vida, então ela se aproxima o máximo possível do narrador. Mesmo assim, no livro, // é que tá o narrador, a pessoa tá na realidade, é por isso que uma pessoa pode inventá coisas na sua autobiografia, certo!? “Eu fui o fundador da cidade de Uberlândia”, certo!?, né, cê fala assim: - “Nossa! Será mesmo que foi?”, né, a pessoa está...é o narrador que tá lá dentro, é o personagem que tá falando, tá ok!?

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

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

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

No primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, apesar de haver um trecho inaudível, notamos que o professor chama a atenção para o fato de que o narrador da história não é o autor da história. Para enfatizar essa distinção, o professor produz o enunciado “o cara que escreve”, que, em uma relação apositiva com “autor da história”, serve para marcar que o autor é alguém no mundo. A1 produz um mo(vi)mento interlocutivo, cujo teor é inacessível, pois o trecho está inaudível. Fica inteligível a conjunção adversativa “mas”, que pode expressar um posicionamento contrário de A1

acerca do que fora dito pelo professor, ou mesmo uma dúvida de A1. Eis um limite que a transcrição (im)põe ao trabalho de análise.

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

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

termos do professor, da distintividade entre tais pessoas. No caso, trata-se de Clarice Lispector, a pessoa de verdade, uma mulher, no mundo; de um narrador, a pessoa de papel, um homem construído no âmbito da narrativa; de uma personagem feminina, uma pessoa de papel, criada pelo narrador.

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

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

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

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

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

É possível salientar que a associação entre saberes que o professor vai deixando deflagrar em seu fazer pedagógico produz um certo efeito de transversalidade para o ensino de Língua Portuguesa. Seja embasando-se em um texto, seja tomando-o como ponto de partida e/ou de chegada, a depender do momento discursivo-enunciativo, o professor abre o texto a possibilidades de relação de sentidos, como temos analisado neste artigo. Do ponto de vista da transversalidade dos saberes, como está defendido no âmbito das diretrizes oficiais, o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar ao aluno a relação entre os saberes, de modo que o trabalho didático do professor contemple certas práticas de uso da linguagem. E uma das maneiras de se tratar essa transversalidade é pautar-se, metodologicamente, na

perspectiva da “sequência didática de gêneros”, tendo em vista o advento das diretrizes oficiais a partir da década de 90. Essa perspectiva, já considerando as diretrizes oficiais, ganha contornos pelos horizontes do texto.

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

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

Considerações Finais

No decorrer deste artigo, buscamos mostrar que o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), ocorrido no espaço de sala de aula, faz constituir e/ou manifestar uma relação discursiva deles com a Língua Portuguesa. É

que, para além das projeções constantes das diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, em termos de proposição e de orientação para esse ensino, eles assumem uma posição discursivo-enunciativa. Trata-se de uma posição em que saberes são produzidos, já que significantes foram emprestados e, após a ruptura com esses significantes, outros assumem esse lugar no circuito de elaboração. Marcamos a distinção entre informações (e/ou conhecimentos) e saber, pois este implica um mo(vi)mento de elaboração subjetiva. Dito de outro modo, a questão do saber implica pensar na relação com determinadas discursividades em que, por sua vez, outras discursividades são construídas, considerando que elas acontecem em momentos temporais e espaciais singulares, dada a sua natureza enunciativa.

Para dizermos do foco deste artigo, interessou-nos analisar e problematizar o modo como o professor em questão responde pelo ensino de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula. Ou seja, o modo como ele elabora os saberes na instância discursiva da aula, tendo por base o jogo interlocutivo que intervém nessa instância. Consideramos que as diretrizes oficiais em questão figuram como um documento governamental relevante no cenário educacional brasileiro, sobretudo na escola pesquisada, e que está a poder do professor, na contingência do espaço de sala de aula, enunciar sobre o seu objeto de trabalho. E as enunciações faladas, uma vez constituídas, passam a ser da ordem do necessário. Também consideramos que essas diretrizes integram esse objeto, entretanto o objeto de trabalho do professor não está reduzido a elas.

Com o texto, como vimos a partir da análise, o professor faz uma travessia de (re)invenção, construindo cenários para associar saberes. Partimos da perspectiva de que, com o texto, o professor produz ficções, tecendo pontos de relação entre os saberes. A partir das Cenas Enunciativas I e II, por exemplo, percebemos que o professor constrói o cenário da relação com o livro *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, com o intuito de fundamentar a leitura e a interpretação sobre os textos em questão nas instâncias discursivas das aulas.

A partir da perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana, foi possível dimensionar, analiticamente, o viés de que as enunciações faladas em jogo no espaço de sala de aula, por serem uma forma de discurso, evidenciam a relação do locutor com o objeto do discurso, bem como a

própria relação do locutor com o parceiro da interlocução. E, se são “locutor” e “interlocutor”, já não falamos mais nos indivíduos ou nas pessoas supostamente completas e totais no mundo. Trata-se de posições na língua em que a instância discursiva deixa entrever as formas mais aparentes da presença do homem na língua. Assim, essa forma de discurso está fundamentada na concepção de que o tempo linguístico acaba por instaurar uma experiência humana cada vez singular, dado o processo de alocação. Não se trata, portanto, nem do tempo físico nem do tempo crônico. É um tempo, na verdade, que produz o aspecto relacional e dialógico da e na linguagem, tendo por fundamento um desencaixe constitutivo. Por isso, longe de tomar a relação do professor com o aluno, e vice-versa, como uma “interação” em que se supõe um sujeito consciente e dotado de intenção, aludimos a essa relação a partir da perspectiva de que se constitui entre eles uma *relação discursiva*. Essa relação discursiva engendra uma intersubjetividade que não produz uma complementaridade.

Por fim, é preciso destacar que a discussão construída, no âmbito desse artigo, mostra-se pertinente tanto para professores em serviço quanto para aqueles em formação, pois dimensiona a sala de aula, como espaço de (re)invenção de saberes. Sobretudo, por mostrar as relações de tensão que constituem o funcionamento entre as instâncias teórica (diretrizes oficiais) e prática (fazer pedagógico do professor). De forma concreta, sugerimos que cursos de formação de professores, de modo geral, poderiam se valer das análises produzidas acerca das enunciações faladas do professor e do(s) aluno(s). De nossa perspectiva, tratar-se-ia de um mo(vi)mento em que seria possível fazer com que os professores se confrontassem com modos de fazer pedagógico de seus pares.

Referências

- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2005 [1958].
- BENVENISTE, É. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006a [1968].

BENVENISTE, É. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006b [1968].

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006c [1970].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Português (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. v. 3. Brasília: MEC; SEF, 1998.

DESSONS, G. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.

FLORES, V. do N. Entre o dizer e o dito: a transcrição como modalidade de enunciação. *Organon*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2006.

MEHAN, H. *Learning lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

Recebido em: 29/08/2015

Aceito: 22/01/2016