

Aula de Língua Portuguesa: entre as diretrizes oficiais e seus efeitos em sala de aula

Portuguese Language Class: between official guidelines and its effects in the classroom

João de Deus Leite*

RESUMO: Como o foco deste artigo está circunscrito ao professor, traçamos, como objetivo, problematizar a relação discursiva que ele é levado a construir com o seu objeto de trabalho, no caso a Língua Portuguesa, e com as diretrizes oficiais do ensino dessa Língua, considerando a instância da aula. Essas diretrizes se apresentam, como referencial importante, tanto para o professor participante da pesquisa quanto para a escola em que ele trabalha. Ao apostarmos na perspectiva da relação com o saber, é preciso dimensionar que a relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais não é pressuposta nem plena e bem-sucedida. Como defendemos, neste artigo, há uma posição discursivo-enunciativa a ser construída e exercida pelo professor para que ele, de seu objeto de trabalho e das diretrizes, possa (se) enunciar. Por meio do diálogo conceitual entre os campos da Análise de Discurso francesa peuchetiana, da Linguística da Enunciação benvenistiana e da Psicanálise freudo-lacanianiana, vamos fundamentar, tendo duas Cenas Enunciativas, como materialidade, o modo como o exercício da posição discursivo-enunciativa é exercido, sobretudo as possíveis implicações desse exercício para as aulas de Língua Portuguesa.

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

ABSTRACT: Since the focus of this article is circumscribed to the role of the teacher, let us consider as our aim here the problematization of the discursive relationship he or she is led to build with his or her object of work –in this case, the Portuguese language - and with the official guidelines for language teaching, considering the instance of the classroom. These guidelines are presented as an important reference, both for the teacher participating in the research as well as for the school in which he or she works. When we stress our relationship with knowledge, it is necessary to have in mind that the relationship of the teacher with his or her object and with the official guidelines is not necessarily full nor successful. As we claim in this article, there is a discursive-enunciative position to be built and practiced by the teacher so that he or she can enunciate himself or herself from his or her object and from the guidelines. Through conceptual dialogue in the fields of French Peuchetian discourse analysis, the Benvenistian enunciation linguistics and the Freudian-Lacanian psychoanalysis, we are going to substantiate as materiality how the exercise of the discursive-enunciative position is done, having two Enunciative Scenes, and with a special focus on the possible implication of this exercise for Portuguese Language classes.

KEYWORDS: Official Guidelines. Discursive-enunciative position. Identification. Text Genres. Normative grammar.

* Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Câmpus Araguaína.

1. Introdução

A centralidade nos gêneros de texto, com o advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (PCN, doravante), de Língua Portuguesa, colocou em perspectiva tanto para o professor quanto para o aluno que o texto se estrutura a partir de fatores formais (coesão e coerência) e de fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade), os quais dão base para a composição, o conteúdo e o estilo de cada gênero de texto, e que, pedagogicamente, o professor poderia explorar esses fatores, na instância discursiva da aula, como meio de realizar um movimento de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (Cf. BRASIL, 1998). E, como decorrência, a gramática normativa, como objeto de ensino e de aprendizagem, poderia ser integrada ao texto, desalojando-a de seu ensino tradicional. Entretanto, como pontuaram muitos teóricos filiados à Linguística, à Linguística Aplicada e à Educação, essa centralidade nos gêneros de texto não operou efeitos significativos para as aulas de Língua Portuguesa, pois os índices de fracasso escolar dos alunos ainda eram expressivos.

Essa centralidade no texto acentuou certas discursividades sobre a gramática normativa, como a de que ela, eclipsada em seu ensino tradicional, constituiu-se a partir de regras incoerentes e de ocorrências inconsistentes. Trata-se da tão difundida perspectiva de que a gramática normativa se ancora em algumas incoerências. Por isso, a sua abordagem deveria ser evitada, abandonada, afastada das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista certos efeitos dessas discursividades. É preciso marcar que se produziu entre muitos professores de Língua Portuguesa um mo(vi)mento de redução da abordagem da gramática normativa a seu ensino tradicional, de modo a justificar o não enfrentamento da gramática normativa em si no espaço de sala de aula, ou mesmo a vinculação da Língua Portuguesa à gramática redundando na imagem de que essa língua era difícil. Estamos tentando marcar que houve uma injunção histórica e cultural em relação ao ensino de gramática normativa, de maneira a acentuar uma certa disjunção entre as discursividades sobre o ensino de gramática normativa e as discursividades produzidas pelas diretrizes oficiais desse ensino. A gramática passou a ser colocada de lado, porque trazia consigo as marcas do mal-estar na instância discursiva da aula.

¹No decorrer deste artigo, quando estivermos nos referindo às diretrizes de que o texto deve ser tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de Língua Portuguesa e de que o ensino de gramática normativa deve estar integrado ao texto, vamos utilizar a denominação diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa e, não, PCN. Neste último, está pressuposta uma alusão ao documento como um todo, e, dada a natureza da problematização, interessar-nos-ão essas diretrizes mais pontualmente.

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

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

Se, por um lado, considerarmos que a proposição de diretrizes nacionais para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa responde por determinados efeitos, na relação professor-saber-aluno, por outro, precisamos destacar que o professor também responde pelo ensino dessa língua no espaço de sala de aula, para dizermos do foco deste artigo. Trata-se de pensar, antes de tudo, que o professor é levado a elaborar subjetivamente uma relação com o

ensino dessa língua, uma vez que a língua se apresenta a ele, como seu objeto de ensino e, por sua vez, como objeto de aprendizagem para o aluno. Pensar essa elaboração subjetiva exige considerar que a relação com o saber implica dimensionar a questão do desejo, isto é, a questão da falta e da incompletude como marcas da castração. Dito de outro modo, saber implica desejo de saber, já que há uma falta que impede a elaboração última de um saber; o saber não se fecha à sua elaboração, como vimos considerando neste artigo. Sendo assim, saber implica mo(vi)mento de elaboração que marca a relação do sujeito com o saber, constituindo-o (Cf. CHARLOT, 2000), conforme mencionamos anteriormente. Esse mo(vi)mento de elaboração pode ser pensado a partir da perspectiva de que há uma relação discursiva² do professor com o saber.

Essa relação discursiva do professor com o saber também pode se deflagrar no espaço de sala de aula, lugar em que o modo como ele (se) enuncia é decisivo para que essa relação com o saber se presentifique, por exemplo. É por meio de sua posição discursivo-enunciativa, lugar de professor em sala de aula, que ele sustenta as associações entre os saberes que o constituem. Assim, essa relação pode se marcar, talvez de modo mais aparente, por meio do estatuto que o professor confere ao saber, tendo em vista a demanda que concerne a ele ou a demanda que advém dos alunos. No caso da Língua Portuguesa, seria pensar no modo como o professor contempla os eixos³ propostos para a estruturação da área de Língua Portuguesa, a partir das (im)possíveis identificações dele com o documento e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa.

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

² Pautados na perspectiva enunciativa de base benvenistiana, a relação discursiva deve ser entendida como um dos efeitos do emprego da língua (Cf. BENVENISTE, 2006[1970]). Ou seja, se considerarmos a língua em uso e ação, vamos perceber que o aparelho formal da enunciação, quando visto pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, põe em cena um aparelho de funções. A enunciação, como uma forma de discurso, evidencia a relação do locutor com o objeto do discurso, bem como a própria relação do locutor com o parceiro da interlocução.

³ Eis os eixos: (1) Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) Prática de produção de textos orais e escritos, (3) Prática de análise linguística.

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

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

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

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

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

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

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

2. Do estatuto de *língua* e de *sujeito*: alguns apontamentos teóricos

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

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

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

Em Saussure (2006[1916]), encontramos um dos aportes teóricos para sustentar a leitura que empreendemos, neste artigo, sobre a relação entre sujeito e língua. De acordo com ele, “os indivíduos em larga medida, não têm consciência das leis da língua (...)” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 87); dessa forma, com base na comparação do jogo da língua com uma partida

de xadrez, observamos que ele reitera a natureza obscura que perpassa a relação do sujeito com a língua. Eis, textualmente, as ponderações de Saussure (2006[1916], p.105): “ (...) Para que a partida de xadrez se parecesse em tudo com a língua, seria mister imaginar um jogador inconsciente ou falto de inteligência”. Isso porque não se nasce sujeito nem se aprende a ser sujeito, só o é na e pela linguagem, tendo em vista que “o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 2006[1916], p.130). Sob essa óptica, Lacan (1998[1953]), em seu elaborado viés saussuriano, destacou que “a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, 1998[1953], p. 498).

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

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

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

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o

exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) *A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.* Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 17. Grifos nossos.).

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

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

Tomando como ponto de referência a definição de Jean Dubois et al. sobre o verbete *nomenclatura*, podemos nos atentar para os seguintes apontamentos: 1) Enquanto a “nomenclatura é um conjunto de nomes que se dão de uma maneira sistemática aos objetos que dependem de uma dada atividade” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua é um sistema de signos linguísticos, o qual não se confunde com a noção de *conjunto*⁴. 2) Enquanto a “nomenclatura supõe a biunivocidade da relação significante-significado: um único nome para cada coisa, uma única coisa para cada nome” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua permite a abordagem do signo linguístico como sendo produto do enlace acidental entre uma *imagem acústica* (significante) e uma *imagem conceitual* (significado). Assim, tendo em vista o princípio arbitrário do signo linguístico, como exemplifica Saussure (2006[1916]) a partir da palavra com que o francês designa o conceito “boi”, notamos que, na nomenclatura, não é possível haver deslizamentos. Eis, textualmente, o exemplo: “o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 82).

⁴ Recorremos a essa analogia para enfatizar que a *língua*, nos termos saussurianos, não se constitui pelo somatório gradativo de *elementos*.

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

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

Sob a perspectiva da concepção de língua proposta pela teoria saussuriana, entendemos que a estruturação de cada código linguístico resulta da descrição de um determinado estado de língua, apreendido pela redução do sistema linguístico aos seus dois eixos naturais, o sintagmático e o associativo. Nesse caso, a descrição desse estado linguístico, sem prescindir dos princípios mais amplos de língua, demarca a constituição de gramáticas particulares para a composição de cada idioma linguístico. Ao que parece, essa composição se respalda no (re)corte linguístico de diferentes ocorrências linguísticas construídos por uma coletividade. São ocorrências que, segundo menção do CLG, integram a matéria da Linguística, naquilo que os variados registros (textos escritos) direcionam as condições de trabalho do linguista.

A gramática é, tradicionalmente, concebida pelos próprios falantes como uma “representação consensual” de língua; inclusive, como uma modalidade de formulação – no sentido de dar forma e de criar modelo – exclusiva para as práticas discursivas, pois, em suas regras normativas, estaria a previsibilidade das diversas possibilidades de uso. Ou seja: há quem faça alusão à gramática como um conjunto de regras comuns a todos os que falam a língua pretensamente representada por ela. Uma representação que, de nossa vertente teórica, confere

à gramática um caráter de língua nacional, designando-lhe a suposta propriedade de fazer Um em termos de uso linguístico.

Contudo, notamos que a natureza fundante das gramáticas se embasa na representação do uso linguístico proveniente de obras de escritores ditos clássicos e de documentos de dada nação. Trata-se, portanto, de uma representação de língua muito parcial dentre as variadas possibilidades de uso linguístico, o que nos leva a interrogarmo-nos sobre os efeitos produzidos por aquilo que excede essa representação – aquilo que figura como *resíduo*. Ou, nos termos de Milner (1987), questionarmo-nos sobre as implicações do binômio *ser-falante* (*parlêtre*⁵, *falasser*) para a Linguística e para a gramática – trata-se de sustentar a questão de se conceber o falante como *critério de língua*.

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

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

⁵ Trata-se de uma concepção formalizada por Jacques Lacan, em 1974-1975, com o intuito de propor o deslocamento conceitual sobre a noção de *sujeito* para a noção de ser falante – *parlant*, ser de letra – *par l'être/lettre*. Desse modo, a ideia do *parlêtre* se refere ao ser que, a partir da fala, faz *corpo* no qual a instância do *sexual* acontece. Isto é, dada a indissociabilidade entre *fala* e *corpo*, a produção discursiva do *parlêtre* seria resultado de um (re)arranjo da *linguagem* com o *gozo*. Neste artigo, essa concepção mostrar-se-à bastante produtiva, uma vez que a alusão ao termo *falante de determinada língua* não se embasa na perspectiva de *falante cognoscente, consciente*, como corroboram certos vieses teóricos inscritos no âmbito da Linguística.

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

Essa relação entre sujeito e língua é complexa pelo fato de essa língua dimensionar uma natureza significante ao sujeito. Longe de ser unívoca, a relação entre sujeito e língua é equívoca. Como vimos a partir de Saussure (2006[1916]), o signo linguístico é composto do enlace acidental entre um significado e um significante. A partir das teorizações de Lacan ([1953]1998), essa natureza significante é acentuada, de maneira que o significante passou a ter uma primazia em relação ao significado. Em 1953, Lacan salientou a dimensão do funcionamento significante para o estudo dos mecanismos de funcionamento do inconsciente, pois, se por um lado, o significante só pode “operar por estar presente no sujeito” (LACAN, [1953]1998, p. 508) – *operação de recalque* –, por outro, a linguagem é condição do inconsciente. Em Joel Dor (1996, p. 267), é possível perceber essa vertente de concepção lacaniana sobre a relação entre *linguagem e inconsciente*, a saber:

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

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

alienação consiste nessa divisão em que é posta em jogo sua perda e em que ele só aparece de um lado para se apagar do outro.”

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

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

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

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

A partir do entendimento de que a relação entre *sujeito* e *língua* revela grande adensamento com essa *falha*, é possível ressaltar que a presentificação de diferentes fatos discursivos no fio do dizer, dado o modo de abordá-los pela via da prevalência de um dos três

registros da nodulação borromeana – R.S.I.⁶ –, deixa flagrar a complexidade do entrelaçamento da dimensão da língua que (com)porta intimamente o desejo e a complexidade da língua que presumivelmente oferece meios de expressão do desejo.

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

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

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

⁶ A fim de entender a natureza e o funcionamento da constituição psíquica do sujeito, Jacques Lacan (1974-1975) estabeleceu uma analogia dessa com três registros, quais sejam: Real, Simbólico e Imaginário – R.S.I. De modo articulado, esses registros só funcionam em interação uns com os outros. Assim, Lacan destacou que se tratava de um funcionamento ancorado na nodulação borromeana. Isto é, um funcionamento em que um registro (ou anel) só se mantém a partir desses três registros e que, ao soltar um dos três, os outros também se desfazem.

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

Neste ponto, para dizermos do foco deste artigo, é preciso destacar que esse descortinar do inconsciente coloca em perspectiva a dimensão transferencial que intervém no jogo de interlocução entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula. É que esse jogo, por fazer trabalhar a elaboração de um saber, implica a (re)atualização do discurso do Outro, como efeito. Portanto, implica a (re)atualização de um saber (in)sabido, que se presentifica como enigma. Não se sabe o saber a ser trabalhado, entretanto, como enigma, ele segue operando efeitos. E, quando se trata de pensar nas relações discursivas entre professor e aluno(s), essa dimensão transferencial produz o efeito de transformar a relação em presença dos dois. O discurso do Outro, ao ser (re)atualizado como efeito, como campo que fornece ao sujeito a dimensão significante, produz uma mudança na relação dos dois. Trata-se da transferência, como asseverou Lacan (1953-54). Vejamos as palavras de Lacan (1953-54, p. 149):

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

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

Para tecer a sua argumentação, Lacan (1960-61) recorre ao *Banquete*, de Platão, para mostrar o desencaixe entre Sócrates, o objeto amado, e Alcebiades, o amante. Alcebiades declara o seu amor a Sócrates, quando do proferimento dos discursos sobre o amor, destacando que Sócrates teria o objeto precioso, o *Agalma*. Assim, Sócrates, na visão de Alcebiades, seria o portador do objeto de seu desejo. Diante desse amor declarado, Sócrates produz uma recusa do amor que Alcebiades lhe endereça e da posição de objeto que é amado. Da posição de Sócrates, a declaração de amor de Alcebiades seria endereçada, na verdade, a Agaton, já que Sócrates diz não ter o *Agalma*. E, assim, Sócrates recusa a posição de amado e prefere a posição de amante, consumando a não conjugação entre o desejo de Alcebiades e a sua posição de objeto. Há, da posição de Alcebiades, um suposto saber de Sócrates em relação ao *Agalma*. Lacan (1960-61) ressaltou que a única maneira de o desejo se manifestar é na falta, e que a condição para o amor é o sujeito perceber a sua natureza faltosa. Há um não saber entre Sócrates e Alcebiades, assegurando a dimensão do engano no saber, que o inconsciente faz trabalhar no sujeito.

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

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

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

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

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

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

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

professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o papel que as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa exercem na circunscrição imaginária desse ensino.

Estamos entendendo que o processo de identificação do sujeito opera efeitos, por exemplo, no mo(vi)mento de transmissibilidade de saberes e no modo como se constitui a relação discursiva entre professor e Língua Portuguesa, tendo em vista o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) no espaço de sala de aula. Portanto, no modo como os saberes são alçados a objeto de interlocução, pressupondo que uma enunciação seja produzida. Trata-se de pensar, acima de tudo, na forma de diálogo entre professor e aluno(s), em que a transmissibilidade não se reduziria a transmitir mensagens. Assim, a relação discursiva entre eles não estaria em função meramente de uma “troca de informação”.

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

Por fim, é necessário ponderar que a relação discursiva entre professor e aluno(s), concebida a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste, reclama pensar em uma noção de *desencaixe constitutivo* em que a intersubjetividade na linguagem intervém, conforme iremos mostrar, analiticamente, mais adiante. Essa noção de *desencaixe constitutivo* está vinculada ao duplo funcionamento da linguagem. Ela está vinculada, sobretudo, ao pressuposto de que o sujeito é efeito de linguagem. Assim, o processo de interlocução entre professor e aluno(s) dá o testemunho do *desencaixe constitutivo*, abrindo as enunciações faladas entre eles a pontos de deriva. Estamos ressaltando que não há garantias dos efeitos que a enunciação falada de um

exerce sobre o outro, e vice-versa. O estatuto de linguagem em foco neste artigo é aquele que põe em questão o caráter de que a linguagem tem por função primeira informar, comunicar.

3. Das enunciações faladas em cena: uma análise do jogo de interlocução

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

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

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

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

Quintino (2014) também trabalhou, em sua dissertação de mestrado, com a perspectiva das Cenas Enunciativas. Entretanto, dada a natureza de sua pesquisa, as Cenas Enunciativas estiveram em função dos recortes de registros filmicos, articulados aos dizeres que se constituíram no espaço de sala de aula. Essas cenas serviram-na para trabalhar certos aspectos relacionados a *corpo* e *linguagem*, quando os alunos precisam produzir uma imersão enunciativa na língua estrangeira; no caso da pesquisa de Quintino (2014), trata-se da Língua Francesa. No caso deste artigo, reclamamos uma diferença em relação à abordagem produzida por ela. A nossa incursão, na composição das Cenas, está embasada tão somente no registro de áudio que foram transcritos e nas anotações de campo. A questão central deste trabalho estava circunscrita à subjetividade e à intersubjetividade que se marca na língua, tendo em vista o jogo de interlocução entre professor e aluno(s). Estamos considerando os aspectos passíveis de receberem discretização na língua. Entretanto, como já ressaltamos, os aspectos relativos às unidades não discretas também se mostraram relevantes para mostrar os efeitos que as enunciações faladas de um traz ao outro, e vice-versa.

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

aspectos: o que e como recortar, o que deixar de fora, como analisar, como inter-relacionar questões teóricas e analíticas etc.

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

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

Não perdemos de vista a perspectiva de que as diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa integram o objeto de trabalho do professor. Ou seja, conforme vimos considerando, neste artigo, essas diretrizes orientam o fazer pedagógico do professor, não podendo ser tomadas, em tese, como o objeto em si de trabalho. Isso porque a redução deste àquelas impede

que pontos de interpretação ocorram em sala de aula, e, conseqüentemente, que o revezamento entre teoria e prática seja rarefeito. Se assim não o for, estamos concebendo a constituição de pontos de impasse do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais.

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

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

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

No caso deste artigo, para procedermos às análises propriamente ditas, vamos particularizar duas Cenas Enunciativas. A primeira Cena Enunciativa diz respeito à aula em que o professor iniciou o trabalho de abordagem do livro didático. A primeira unidade didática do livro intitulada *Valores*, mobilizava, primeiramente, dois textos: o poema “Nunca se perguntou”, de Marina Colasanti, e a crônica “Pais”, de Luis Fernando Veríssimo. Tais textos, na unidade, estão em função do eixo: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”. Também há, nessa unidade, a mobilização de duas reportagens do jornal *O Estado de São Paulo*, tendo em vista a necessidade de fomentar a produção escrita do aluno. Ou seja, a relevância de se promover a “Prática de produção de textos orais e escritos”. Por fim, há a ocorrência de algumas tirinhas e de uma cantiga para se abordar o tópico de gramática. A unidade está estruturada, portanto, em quatro seções, a saber: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com expressividade” e “A língua em foco”.

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

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

Cena Enunciativa I

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

debate do texto. Então, nós começamos falano sobre isso daí.
(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Grifos nossos.)

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

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

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

indagações o fato de que o professor teria de se aparecer a partir da fundação de uma relação com a gramática normativa, que, nesse momento, ganha especificação pelo tópico “orações subordinadas”.

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

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

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

Se trabalharmos com a perspectiva da projeção alocutiva que o professor produz sobre os alunos e com o fato de que nenhum aluno da turma produziu um mo(vi)mento interlocutivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na posição de quem analisa o discurso que é produzido na condição figurativa de uma aula expositiva, fazendo trabalhar os “pontos de deriva” do sentido sobre o enunciado em foco, consideramos o real da língua e o real da história para mostrar a constituição de um ponto de equivocidade e seus efeitos para o modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, trabalhamos o real da língua e o real da história para destacar que a suposta filiação do professor às diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa falha, dimensionando que se trata de uma “filiação identificadora” e, não, de uma interação plena e bem-sucedida, como apregoam algumas abordagens pedagógicas.

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

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

Cena Enunciativa II

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

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

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

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

Chama-nos a atenção, nessa Cena Enunciativa, a explicitação da concepção de que a gramática deve ser entendida como um instrumental que auxilia a leitura e a escrita de texto. Essa explicitação pode levar à interpretação de que, ainda que seja para uma instrumentação, é preciso enfrentar os saberes relativos à gramática. Mais adiante, no mo(vi)mento interlocutivo do professor, a perspectiva da instrumentação assume a feição de se saber a gramática de modo mais amplo, mais geral. Por isso, o poder instrumental da “gramática”, segundo o professor. Contudo, aparece a consideração de que a gramática é uma questão para os estudantes de letras. O professor atribui um lugar e uma responsabilização ao trabalho com a gramática. A relação

de adverbialização, encabeçada pelo advérbio “só”, no âmbito do enunciado “A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo?”, produz o efeito de que (1) a gramática não servirá para o(s) aluno(s) da turma, já que ela diz respeito aos alunos de letras; (2) não há necessidade em ensinar gramática. Esse enunciado abre a tomada de posição do professor à heterogeneidade de sentido, pois, no mo(vi)mento de tentar mostrar a relevância e a funcionalidade da gramática, o professor deixa deflagrar furos no saber. Há um retorno incessante do (in)dizível sobre as enunciações faladas do professor que evoca o vivido, o experimentado por ele. E, nesses momentos, constitui-se a prova do questionamento do saber que vem de alhures.

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

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

De posse das Cenas Enunciativas I e II, percebemos que o professor não promove a integralização da gramática ao texto. Ele trabalha a gramática a partir de algumas ocorrências linguísticas que estão destituídas de um contexto de emergência. Percebemos, inclusive, que o professor deixa flagrar uma figuração da Língua Portuguesa, como ainda dividida entre “texto”, dada a questão do texto literário, e “gramática”. No caso do professor participante da pesquisa, como analisamos, a relação discursiva com a “gramática” ganha uma configuração nefasta, já

que o mo(vi)mento de fixação (efeito do Real) com e sobre a “gramática” produz uma simplificação e uma fragmentação dos saberes relativos a ela. E, como efeito, nasce dessa simplificação e dessa fragmentação o não enfrentamento da gramática, como objeto de ensino e de aprendizagem. Como já destacamos, o professor produz uma fixidez (efeito do Real) com e sobre a “gramática”. Se o saber não é desde já aí constituído, ele falta, sendo preciso inventá-lo, o professor se aliena ao “texto”, como efeito da perspectiva da “sequência didática de gênero” e de sua experiência com as atividades artísticas, e se separa da “gramática”, quando esta é constituída, como objeto de ensino em seu fazer pedagógico. A “gramática” faz precipitar os efeitos do Real, quando o professor resiste à travessia com e sobre a gramática.

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

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

Se recorrermos à noção de extimidade, uma “exterioridade íntima”, de Lacan (1959-1960), conforme apresentamos na seção anterior, vamos percebendo que a relação do professor com a questão do “texto” e da “gramática” é íntima, é singular, mas que mantém uma relação

inextricável com o que está fora, no exterior. Na relação discursiva dele com o “texto” e com a “gramática”, considerando a dimensão transferencial em jogo na instância discursiva da aula, evidencia-se um ponto de real, que é incessante no fazer pedagógico do professor. O professor passa a elaborar, a localizar, a nomear, a qualificar e a operar com os saberes relativos ao “texto” e à “gramática” de modo diferente.

4. Considerações finais

No decorrer deste artigo, buscamos mostrar que a relação discursiva entre professor e aluno(s) possível, no espaço de sala de aula, é aquela em que a castração é fundante, é constitutiva. Por estarem submetidos ao funcionamento da linguagem, professor e aluno(s) estão expostos à incompletude e à falta, marcas da castração, o que impossibilita o fechamento dos sentidos. Não é possível dizer que a transmissibilidade está para a ordem do controle e da previsibilidade nem mesmo do que se transmite. O saber não se fecha, e ele advém, no jogo de interlocução, como enigma. No espaço de sala de aula, a transmissibilidade possível é a do enigma, pois não se trata da passagem de um “conteúdo”, se assim podemos nos expressar. A instância discursiva da aula não (com)porta uma prática de transmissão de saberes prontos. Ao contrário, como buscamos dimensionar nas análises, trata-se de uma prática de elaboração de saberes, de maneira que a instância discursiva da aula figura como lugar de (re)criação contínua. E a (re)criação contínua está assentada no jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), visto que as enunciações faladas entre eles produzem efeitos, de modo que a natureza entre eles muda; há enlaçamentos (im)possíveis nesse processo de (re)criação. Ao transmitir o enigma, as enunciações faladas de um e de outro produzem efeitos de enlaçamento entre professor e aluno(s).

Dessa maneira, a noção de linguagem em jogo, neste artigo, afasta-se da perspectiva de que ela tem, como função primeira, informar. Conforme já vimos, a linguagem põe à deriva as enunciações faladas, para dizermos das que enfocamos neste artigo, já que há um elemento irreduzível que não cessa. Trata-se de um elemento que advém de alhures, e que faz escutar o vivido tanto pelo professor quanto pelo(s) aluno(s). A relação discursiva entre eles faz (re)atualizar o discurso que advém de alhures. Como mostramos nas análises, a relação com o saber, e que, neste artigo aparece eclipsado aos saberes relativos à Língua Portuguesa, perpassa, como efeito, a (re)atualização desse discurso. Como destacamos, a partir da Psicanálise freudolacaniana, o significante é causa de gozo. No caso do professor participante da pesquisa, sem

nos propormos a fechar a leitura sobre a função significante do lexema “gramática”, vimos os efeitos diferentes que essa função exerce, implicando um saber que trabalha, produzindo o objeto – no caso, esse objeto está (entre)visto a partir do objeto Língua Portuguesa. Assim, gozo e saber estão relacionados intimamente, de maneira a acarretar o exercício da posição discursivo-enunciativa de professor de modo diferente.

Para fundamentar o envolvimento pedagógico que o professor produz em relação ao texto e à gramática, e que, como já enfatizamos, assume dimensões discursivo-enunciativas diferentes, reportamo-nos à perspectiva da *afânise*. Por estar submetido às leis do significante, o professor sofre os efeitos da divisão que essas leis fazem trabalhar no *falasser*. No campo do discurso do Outro, os significantes operam efeitos de (des)aparecimento do *falasser*, de maneira a implicar uma divisão. Há uma alienação e uma separação aos significantes, assegurando o desvanecimento ou não do *falasser* em algum ponto. Pautados nessa perspectiva, resguardando as devidas proporções da Psicanálise freudo-laciana, interrogamo-nos se esse envolvimento pedagógico diferente não seria uma manifestação de um ponto de afânise no fazer pedagógico do professor. Considerando as funções significantes de “texto” e de “gramática”, buscamos trabalhar de que modo o professor (des)aparece, como efeito, no âmbito desse envolvimento pedagógico.

Para finalizar, a relação discursiva do professor com a Língua Portuguesa é marcada pela disjunção entre a abordagem do texto e a abordagem da gramática normativa, por mais que as diretrizes oficiais em questão busquem instaurar, em termos de orientação, uma certa articulação entre elas. É que não estiveram em causa, neste artigo, tão somente a natureza em si dos saberes, os métodos em si e a suposta (in)competência do professor para concernir a essa realidade de disjunção. A nossa questão recaí sobre o investimento subjetivo que pode ser produzido diante da relação texto e gramática, para dizermos da especificidade do que problematizamos neste artigo. Esse investimento pode estar atado: às identificações que constituem o professor, de maneira a fazer aparecer, como efeito, o trabalho pedagógico com as questões de interesse do professor; a uma ética, não no sentido de um valor moral, de modo que o professor exerça uma posição que vai na contramão das identificações e passe a trabalhar questões que não são do seu interesse. Sendo assim, este artigo abre horizontes para pensar na relação complexa entre certos discursos sobre o ensino da gramática normativa, que parece se tratar daqueles que constituem o professor em questão, e certos discursos dos documentos oficiais. Trata-se, acima de tudo, de pensar, considerando o que vimos apontando no artigo, que

a relação do professor com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa não é pressuposta. Há uma questão subjetiva, e não subjetivista, em que as dimensões do histórico e do cultural são partes constitutivas.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, É. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

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

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DOR, J. Inconsciente. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 264-271.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LACAN, J.[1953]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. [1953-1954]. **Os escritos técnicos de Freud**. Zahar. 2009.

LACAN, J. [1959-1960]. **A ética da psicanálise**. Zahar. 2009.

LACAN, J. [1960-1961]. **A transferência**. Zahar. 1991.

LACAN, J. [1974-1975]. **O Seminário, R. S. I**. Movimento Freudiano. 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILNER, J.-C. **O amor da Língua**. Tradução: Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, J.-C. R, S, I. In: **Os nomes indistintos**. Tradução: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. 1984. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias**, n 10. Uberaba: Fiube.

PÊCHEUX, M. [1983]. **Discurso** – estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

QUINTINO, I. S. A. **Da oralidade à enunciação: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro**. 2014. 128f. Dissertação. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SALVAIN, P. A. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 562.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

TAVARES, C. N. V. Quando ser professor professor vem do outro – que professor sou eu. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. **Linguagem e enunciação** – subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUDU, 2011.

Artigo recebido em: 14.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015