

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CLARISSA NUNES AMBOS

O DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA
ENUNCIATIVA

Porto Alegre
2011

CLARISSA NUNES AMBOS

O DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA
ENUNCIATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção de título de
licenciado em Letras pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr^a. Luiza Milano Surreaux

Porto Alegre
2011

A todos que concebem a “aula” como um espaço de troca de conhecimentos e sentimentos/emoções e que creem ser possível dar sentido real à aula de língua materna.

À professora Luiza Surreaux, por acreditar em mim e guiar-me pelos caminhos enunciativos.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pela educação que me proporcionaram. Através dela, pude aprender grandes ensinamentos como o valor do caráter, das amizades, o comprometimento com os outros e com o que se faz e a dedicação àquilo que tenho por objetivo. Obrigada por me darem condições de concluir o curso de Letras, mesmo não entendendo a razão do meu desejo de ser professora.

Ao Guilherme, pelo apoio, paciência, companheirismo e amizade, acima de tudo, ajudando-me, em tão pouco tempo, ser uma pessoa melhor.

A todos aqueles que, de alguma forma, foram minha fonte de inspiração, amparo e força para concluir esta etapa: amigos, familiares, colegas, professores...

À UFRGS, por me proporcionar, através do dinheiro público, condições de ampliação do conhecimento e de horizontes, moradia, alimentação e trabalho em Porto Alegre.

À professora Luciene Simões, que me ensinou o valor de uma aula bem planejada, que exigiu o melhor de mim e valorizou o melhor que eu tinha a oferecer em meu primeiro estágio e, com isso, fez com que eu me tornasse mais segura em minha prática docente.

À professora Luiza Surreaux, pelo empenho com que revisou cada vírgula ou cada reflexão, assumindo este trabalho como seu também e trazendo-me luz nos momentos de escuridão.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

José Saramago

RESUMO

Este trabalho é resultado de reflexões de uma graduanda em Letras/licenciatura que, ao deparar-se com uma simples pergunta de um aluno, percebe o grande abismo existente nas relações entre aluno-ensino de língua materna e ensino de língua materna-fala cotidiana. Sob a perspectiva enunciativa, com base em Émile Benveniste (1988-2006), o trabalho tem por objetivo analisar a conjuntura da aula de língua materna e verificar o lugar do aluno nesse espaço, tendo em vista que o sujeito ingressa na escola já falante da língua que lhe será *ensinada*. Para tal discussão, foram utilizados relatos de experiência de aulas de língua materna como objeto de análise. A partir de observações e vivências, propomos algumas indagações, tais como 1) a pergunta norteadora deste trabalho: qual é o lugar do aluno na aula de língua materna; 2) como se constitui o ato enunciativo – oral e escrito – na aula de língua materna e 3) como é possível (re)significar a relação do aluno com a sua própria língua na aula de língua materna, tendo o professor como mediador dessa relação? Eis o desafio do professor.

Palavras-chave: Ensino. Enunciação. Língua materna. Linguagem

ABSTRACT

This paper is the result of considerations made by an academic from Letters course. The letters student, in front of a simple question made by a scholar during internship, notices the gulf existent in the relations between student and teaching of mother tongue (Portuguese) and between mother-tongue teaching and everyday speech. Under the enunciative perspective, based on works by Émile Benveniste (1988-2006), this paper aim to analyze the conjuncture of the mother-tongue class and verify the student position in such space, aware that the student ingresses in the school already fluent in the language which will be taught. For such discussion, class reports from mother-tongue classes were utilized. After some observations and experiences, questions are proposed: 1) Where is the student place in the mother-tongue class? 2) How the enunciative modality is composed, oral and written, in the mother-tongue class? 3) How is possible to (re)define the relation between student and language in mother-tongue class, with the teacher as the mediator of such relationship? These are the challenges of a teacher.

Keywords: Teaching. Enunciation. Mother Tongue. Language.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| DOS CAMINHOS PERCORRIDOS..... | 8 |
| 1 O QUE É AULA DE LÍNGUA MATERNA? | 12 |
| 1.1 O lugar do aluno na aula de língua materna | 12 |
| 1.2 A língua que falamos e a língua que escrevemos | 16 |
| 1.3 A língua materna e as novas mídias..... | 21 |
| 2 DO ATO ENUNCIATIVO..... | 29 |
| 2.1 A língua na natureza do homem | 29 |
| 2.2 A relação “eu-tu-ele” | 32 |
| 2.3 De que língua fala a escola?..... | 35 |
| 2.4 A escrita enunciativa – sujeitos que emergem..... | 36 |
| 3. OBSERVAR, MEDIAR, (RE)SIGNIFICAR: O DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA..... | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| REFERÊNCIAS | 53 |

DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

As práticas pedagógicas no ensino de língua materna têm se mostrado ineficazes, na medida em que muitos alunos ingressam e saem da escola sem compreender o sentido real da aula de língua materna no currículo escolar. Isso porque as práticas de aula ainda merecem um olhar mais atencioso para que realmente a aula de língua materna tenha significado na vida dos estudantes – e do próprio professor.

Apesar de contarmos com uma gama de documentos que orientam – ou deveriam orientar – os rumos do ensino escolar no Brasil, na prática, ainda vemos regras e princípios semelhantes aos de antigamente, de um ensino “tradicional”. Sob o disfarce de uma escola mais igualitária, onde o aluno é convidado a refletir sobre o aprendizado construído, a instituição escolar hoje ainda permanece negando voz ao aluno e ele, ao deparar-se com essa realidade, não sabe o lugar que ocupa (ou deve ocupar) na aula e isso faz com que ele não se interesse pelo estudo de sua própria língua.

Nesta discussão, apresentaremos uma análise sobre o ensino de língua materna atual. Sob uma perspectiva enunciativa, ancorada em Émile Benveniste (1988-2006), autor considerado um dos principais representantes da Linguística da Enunciação, discutiremos a respeito do lugar do aluno na aula de língua materna e o papel do professor nesta aula. Serão analisadas as relações entre aluno-ensino de língua materna e ensino de língua materna-fala cotidiana, tendo o professor como *mediador* dessas relações.

Cabe ressaltar que a relação professor-aluno referida aqui é interpretada não como algo negativo, constitutivo de hierarquias em que o professor é o detentor do saber e o aluno é um ser “vazio” que deve ser preenchido com o saber que o professor lhe transmite; interpretamos, sim, como uma relação em que existem, sim, diferenças entre as duas instâncias (professor e aluno) no que se refere ao conhecimento do assunto a ser aprendido pelo aluno, já que supomos que o professor teve um estudo e formação anterior ao seu ingresso na escola como professor.

Contudo, isso não impede que o professor se coloque também como aprendiz, pois concebemos a aula de língua materna como um espaço de troca, de fala e de escuta, tendo em vista que é um espaço que reúne falantes e ouvintes de uma mesma língua, que têm como objeto de estudo justamente a língua materna.

Entendemos a relação entre professor e aluno como a interação entre indivíduos que, ligados por um objetivo – o estudo da língua materna – se colocam em posição de falantes e ouvintes, conforme a situação discursiva em que se inscrevem. Assim, o que propomos com o presente trabalho é isso: que o professor assuma também o lugar de ouvinte na aula, na maioria das vezes destinado ao aluno, pois o professor tende a centralizar o lugar de locução, e que permita aos alunos também assumirem o lugar de locutores e produzam discursos que não dependam sempre da validação do professor.

A inspiração para este trabalho foi a pergunta de um aluno: “**por que temos que aprender português na escola se já falamos fluentemente a língua?**” Na concepção desse aluno, havia uma relação de comparação entre o ensino de língua materna e o de língua estrangeira: o primeiro é “desnecessário”, na medida em que as pessoas não precisam da escola para aprender a língua: nós aprendemos a língua em casa, nas ruas, falando. Já o segundo é pertinente, pois a maioria dos alunos não tem contato frequente com falantes da língua inglesa, por exemplo.

Ao deparar-me com essa pergunta, respondi superficialmente sobre a importância de conhecermos melhor nossa língua, sobre as diversas possibilidades que temos de nos manifestarmos linguisticamente. Argumentei que a aula de português deveria ser um espaço oportuno para o estudo dessas diferentes possibilidades e também para o aprimoramento da leitura e da escrita, da linguagem adequada para cada tipo de situação linguística, entre outros.

Tamanha foi minha inquietação quando o menino, pensativo, comentou: “Nunca tinha parado pra pensar sobre isso e também nunca nenhuma professora tinha me falado que era isso que a gente tem que estudar na aula de português”. Foi então que iniciei uma reflexão mais aprofundada sobre essa problemática, vista também nos dois estágios curriculares que realizei durante o curso de graduação em Letras: os alunos não sabem o sentido da aula de língua materna. Talvez não o

sentido da aula, mas o sentido de tantas classificações de termos da língua, a necessidade de decorar regras fixas e absolutas para... para quê mesmo? Será que o professor sabe a utilidade de tais demandas? E, se sabe, por que não esclarecer ao aluno o sentido desse tipo de estudo da língua?

Vale destacar que a epígrafe escolhida para este trabalho é uma frase do autor português José Saramago e resume nosso objetivo de professor, neste trabalho: se temos condições de ver, que vejamos a inquietação do outro. Se pudermos ver o que se passa e como são construídas as práticas na aula de língua materna, observemos, reparemos, avaliando se são, de fato, cabíveis para o sucesso da aula, tanto para o professor quanto para os alunos. Se tivermos condições e certa sensibilidade para “ver” tais detalhes, então que nos coloquemos como também como ouvintes dos alunos, permitindo que seu discurso tenha valor no espaço que deveria ser reservado para isso: a contemplação da linguagem.

Para essa discussão, proponho algumas indagações, tendo como lugar enunciativo o seguinte: graduanda no curso de licenciatura em Letras, professora de língua materna. Essas indagações serão divididas em capítulos, tais como 1) a pergunta norteadora deste trabalho: **qual é o lugar do aluno na aula de língua materna**; 2) **como se constitui o ato enunciativo – oral e escrito – na aula de língua materna** e 3) **como é possível (re)significar a relação do aluno com a sua própria língua na aula (de língua materna), tendo o professor como mediador dessa relação?**

No primeiro capítulo, discutiremos o qual é o lugar do aluno na aula de língua materna e sua visão sobre o ensino de língua materna, tendo em vista que esse aluno ingressa na aula de português já falante e senhor do objeto de estudo. Ancorados em documentos do Ministério da Educação no Brasil – MEC, também contaremos com contribuições de pensadores da área do ensino de língua materna, para elucidar pontos como a priorização do ensino gramatical que ainda ocorre na maioria das aulas, escrita e oralidade e sua relevância na aula. Ainda neste capítulo, discutiremos acerca da influência das novas mídias – e o tipo de linguagem utilizado nesses meios – na aula de língua materna. Com base em trabalhos realizados com alunos, também apresentaremos o *internetês*, essa nova modalidade da língua, que

não pode ser ignorada pelo professor de língua materna, uma vez que ela já faz parte do cotidiano (oral e escrito) de uma geração.

No segundo capítulo deste trabalho, a discussão constitui-se sob o viés enunciativo. Acorados em Émile Benveniste (1988-2006), para elucidarmos a relação “eu-tu-ele” e como a concebemos, também contamos com as contribuições de Endruweit (2006), em sua Tese de Doutorado e de Luz (2009), em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, principalmente no que diz respeito à escrita como possibilidade de enunciação. Nesse capítulo, discutiremos também que tipo de língua é abordada pela escola e como se dá o estudo da língua nesse espaço.

No terceiro e último capítulo, à luz dos comentários tecidos no capítulo anterior, apresentaremos propostas para uma “aula de língua materna” na perspectiva enunciativa. Considerando os tópicos abordados nos capítulos anteriores a respeito da dificuldade que o aluno tem de encontrar o seu espaço na aula cujo objeto de estudo é a sua própria língua e como se dá a interação no discurso sob a perspectiva enunciativa, tecemos uma proposta ao professor de língua materna com o intuito de lançar outros olhares sobre a razão de existir aula de língua materna.

É importante destacar que este trabalho não tem a pretensão de ensinar uma nova metodologia ao professor; esta discussão é fruto de uma inquietação particular e, transformado em estudo acadêmico, visa contribuir com outras possibilidades ao docente e, assim, ousa lançá-lo a um desafio: permitir-se ser ouvintes de seus alunos, pois, assim como o professor, eles também utilizam a língua não só na aula, mas em diversos segmentos da sociedade; é através da linguagem que o indivíduo se constitui *sujeito* e é por ela que ele representa e expressa sua concepção de mundo.

1 O QUE É AULA DE LÍNGUA MATERNA?

O presente capítulo parte de uma indagação que pode parecer trivial: o que seria uma aula de língua materna, se partimos do princípio que os alunos são já falantes dessa língua?

Consideramos que não há nada de ingênuo nessa pergunta, uma vez que muitos alunos ingressam e saem da escola sem compreender a razão de haver uma aula cujo assunto eles já sabem: a sua própria língua.

Neste capítulo, apresentaremos, com a contribuição de alguns pensadores e estudiosos sobre o ensino de língua materna, alguns pontos importantes para a discussão, como o que é “ensinado” na escola e como é a abordagem da língua na aula de língua materna. Também serão tecidos alguns comentários sobre a influência das novas mídias na aula e, principalmente, na língua.

1.1 O lugar do aluno na aula de língua materna

Na primeira aula de reforço da escola onde atuo como professora, um aluno da 6ª série perguntou-me sobre o motivo/sentido de estudarmos a língua materna, quando já somos fluentes, já sabemos nos expressar e entender o que as pessoas nos dizem, ou seja, conseguimos estabelecer uma comunicação desde que aprendemos a falar, e isso ocorre muito antes de nosso ingresso na escola.

Esta questão foi por muito tempo pensada por mim, inclusive, em algumas aulas no curso de Letras foi abordado esse assunto, já que é uma polêmica questão, pois até mesmo a escola passou (e talvez ainda passe) por uma crise no que diz respeito aos objetivos da aula de língua materna: afinal, qual o propósito da aula de língua materna, no caso, de língua portuguesa? Minha dúvida, entretanto, vai além dos objetivos da aula de língua materna. A questão que particularmente aqui destaco é: “qual é o lugar do aluno na aula de língua materna?”

Entendo por língua materna a língua primeira do indivíduo. Aquela utilizada no dia-a-dia e que sua comunidade linguística também utiliza para manter uma comunicação. Dessa forma, ensino de língua materna não é ensinar algo novo para o aluno, mas ampliar o conhecimento dele sobre sua própria língua: os diferentes tipos de linguagem, a forma como utilizamos a língua para nos relacionar, organizar e expressar nossa concepção de mundo, as diversas possibilidades de combinação entre as palavras e frases para formarmos enunciados.

A partir desse ponto de vista, o professor não tem a missão de ensinar língua materna para o aluno, sua função é ampliar e aprimorar seus conhecimentos, a fim de que ele conheça e entenda as diversas situações comunicativas.

Analisemos o que apresentam os PCNs¹ acerca do saber linguístico que os falantes possuem antes mesmo da aprendizagem sistemática da língua:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que independe de aprendizagem sistemática, pois se adquire pelo contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural. (BRASIL, 2002, p. 54).

Na aula de língua materna, o aluno já compreende aquela língua que lhe será “ensinada”. Ele se comunica com o professor e compreende perfeitamente quando alguém lhe dirige a palavra. Como, então, ensinar um aluno já fluente, já senhor da língua em foco? Talvez a questão inicial não seja *como*, mas *o que* ensinar. Dessa forma, passamos a outro problema: como ensinar algo que o aluno já sabe? De acordo com Neves (2002),

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao compartilhar desta ideia, penso que este seja (ou deveria ser) o principal propósito da aula de língua materna: proporcionar ao aluno condições para combinar elementos e adequar-se a diversas situações comunicativas, auxiliá-lo a ser um competente² leitor e produtor de textos, escritos ou orais, um sujeito capaz de interagir e atuar no mundo.

Entretanto, para que um aluno torne-se sujeito de seu aprendizado, é preciso que ele tenha voz, tenha lugar na aula de língua materna. Ser um professor-mediador também é proporcionar ocasiões para o aluno se expor, é abrir espaço para diferentes opiniões, diferentes respostas, gerando discussões, reflexões sobre o assunto da aula.

A respeito da abordagem gramatical, os PCNs nos orientam que

Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar seqüências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos. O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva. Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as seqüências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. (BRASIL, 2002, p. 55).

² Entendo por “sujeito competente” aquele que possui habilidades para mobilizar conhecimentos, utilizando-os com pertinência em situações adequadas e, assim, obter êxito em determinada situação. Essa expressão que utilizo é baseada no conceito de competência, presente nos documentos do MEC – Ministério da Educação e Cultura, como Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais, e também nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. O termo “competência” aqui é interpretado como a capacidade de apreciar e resolver determinado assunto. O desenvolvimento de uma competência significa o aprendizado efetivo do aluno, no caso, sobre certa habilidade, em foco: leitura, escrita, expressão oral e análise da língua. Os conceitos “competências e habilidades” utilizados aqui são baseados nos PCN’s. Tais conceitos também são abordados nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, documento com sugestões de projetos e planejamentos de docência, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, com a colaboração de professores e especialistas no ensino de língua e de outras áreas do conhecimento.

O ensino da Gramática da língua não deveria ser o objetivo maior da aula de língua materna, embora, muitas vezes, ainda se tenha esse pensamento. O problema torna-se mais complexo quando, em uma tentativa equivocada, a escola tenta fugir do ensino de Gramática e foca apenas na leitura ou na escrita. Ora, se o ensino puramente gramatical não é favorável ao desenvolvimento das habilidades do sujeito, o ensino isolado de leitura ou escrita também não será adequado, já que a aula de língua materna terá mais chance de ser eficaz se contemplar essas três competências: leitura, escrita e análise linguística.

No entanto, o ensino da Gramática da língua deve ser abordado de modo que leve o indivíduo à análise e reflexão de sua própria língua; a memorização de regras sem atribuir um sentido para o aprendizado desinteressará o aluno – e, além de não ser muito eficaz, irá frustrá-lo também. É por isso que vemos o mal-estar de tantas pessoas ao alegarem: “não gosto de português” ou ainda: “não sei português”. Como pode uma pessoa não saber ou não gostar de sua própria língua?

O verbete “Gramática” no Dicionário Aurélio (1999) assim é descrito na primeira definição: “Estudo ou tratado que expõe as regras de língua padrão” e na quinta definição: “Estudo da morfologia e da sintaxe de uma língua”. Assim, vemos que fugir da abordagem gramatical não é a melhor opção da escola moderna e de qualidade, já que analisar/estudar uma língua sem analisar sua estrutura seria um estudo superficial e incompleto. Encontrar meios de integração entre estes itens talvez seja o mais adequado, levando o aluno a uma efetiva prática reflexiva e também o capacitando a fazer relações com outras áreas de conhecimento, pois a disciplina em discussão deve dar condições para que o aluno interprete e compreenda o que é abordado não só na aula de língua materna, mas também nas demais disciplinas estudadas.

Visto que a linguagem é utilizada para toda e qualquer situação comunicativa, é extremamente conveniente que a aula de língua portuguesa tenha uma boa produtividade, no que diz respeito não só à língua culta padrão, mas também ao estudo e compreensão da linguagem: como se dá a manifestação dessa língua estudada, que outro tipo de linguagem pode ser analisado, como os sujeitos se apropriam dessa(s) linguagem(ens), para atuarem em situações comunicativas cotidianas, entre outras abordagens.

Analisemos o que nos diz um dos pontos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 18) acerca de uma das preocupações com o aluno na aula de língua portuguesa: “[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” Nesse sentido, podemos dizer que o professor deve colocar-se como um *mediador* entre o aluno e as habilidades que ele tem a desenvolver. O professor que se propõe a ser um mediador e busca refletir sobre o lugar do aluno na aula de língua materna, possivelmente terá um aluno se reconhecendo como sujeito de sua aprendizagem e não um mero espectador da aula.

1.2 A língua que falamos e a língua que escrevemos

Como afirma Marcurschi (2001), as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um contínuo, e não como se fossem dois pólos opostos. Ele exemplifica isso com a carta informal: mesmo sendo uma modalidade da escrita, aproxima-se muito mais da conversação. O mesmo autor ainda salienta que, sendo a língua um fato histórico, social, desenvolvida de acordo com as práticas sociais da comunidade linguística, ela é dinâmica, varia e muda conforme tais práticas. Assim, temos na fala uma mudança muito mais rápida que na escrita, pois enquanto na fala são incorporadas novas palavras e outras caem em desuso num curto espaço de tempo, na escrita temos mudanças mais lentas, pois o processo de incorporação ao dicionário e às gramáticas é bem mais lento que o mesmo processo na língua falada.

Segundo Kato (1987), é consenso que a escola se dedique preferencialmente à escrita, visto que esta ocupa um papel fundamental nas sociedades letradas. No entanto, isso não faz dela a única ocupação da aula de língua portuguesa. A oralidade tem papel relevante no ensino de língua, pois a língua falada é o ponto de partida do professor para reflexões sobre o funcionamento da língua. Entretanto, a oralidade, muitas vezes, nem chega a ser abordada em aula, restringindo-se a apenas perguntas e respostas prontas, por parte do professor e dos alunos.

Nesse sentido, é possível concluir que é dever da instituição escolar, através da aula de língua materna, ensinar o código escrito – é o que a maioria dos pais espera da escola. Mas não só: a aula de língua materna também deve ser espaço de interação através da fala, enquanto oralidade.

Há não muito tempo, poucas eram as oportunidades em que o aluno expressava-se oralmente. Quando o fazia, era para responder perguntas únicas, previamente ensaiadas pelo professor, a famosa “sabatina”. Não havia um espaço para uma expressão oral singular; não havia espaço para uma comunicação efetiva. A comunicação entre professor e aluno se dava em uma modalidade artificial, diferente do que as pessoas viviam no cotidiano. Não havia espaço para uma reflexão sobre o que se aprendia. O aluno, em suma, não tinha voz na escola: não questionava, não discutia, pois raramente lhe perguntavam a sua opinião sobre as questões tratadas em aula. Assim, essa discussão suscita uma questão: como pode não haver espaço para a oralidade em um espaço destinado a abordagem da *língua materna*?

Acreditamos que a oralidade deveria desempenhar um papel relevante em sala de aula: o aluno de hoje não aceita respostas únicas, prontas. Ele quer expressar-se, questionar, seja da forma que puder, ou seja, se o professor não lhe dá voz, não aborda as questões da fala, enquanto oralidade, não realiza uma aproximação do que é ensinado com o que é vivido no cotidiano, o aluno tende a rejeitar a aula de língua materna, já que ela aborda uma língua diferente da utilizada no cotidiano, uma língua de regras absolutas e fixas e que o aluno não consegue reconhecer como sua.

Em diversos momentos, alunos de diferentes séries questionaram-me (e alguns ainda questionam) sobre a relevância de “falar na aula”. Quando proponho atividades que contemplem a expressão oral, perguntam-me: “Sora, por que a gente tem que fazer isso? Por que a gente tem que ficar falando uma coisa que tu já sabe! Dá a matéria!”. Por terem ainda um conceito de aula de português como uma aula de gramática, eles não reconhecem como matéria, como parte da aula de língua materna, atividades como ler, ouvir os colegas, expressar-se oralmente.

Relembro, aqui, dois exemplos de trabalho com a oralidade que considerei satisfatórios, uma vez que, apesar de em um primeiro momento terem causado estranhamento junto aos alunos, tais atividades proporcionaram reflexões sobre as diferenças entre oralidade e escrita, aproximando um pouco os alunos da discussão a respeito da relação entre fala/oralidade e escrita. No primeiro, temos um exemplo de trabalho da fala para a escrita³. Ao longo do projeto de docência, havia uma tarefa de entrevista. Os alunos deveriam elaborar perguntas para entrevistarem alguém da sua família, a fim de obterem repostas sobre a história do seu nome (como foi a escolha do nome, quem escolheu, quem estava presente no nascimento, entre outros). Após a entrevista com o membro da família, os alunos deveriam transformá-la em discurso indireto, excluindo as marcas de oralidade das repostas e adequando-a à língua culta.

Quando chegaram com as repostas das entrevistas, os alunos ainda não sabiam que deveriam executar essa segunda tarefa. Assim, muitos reivindicaram, argumentaram que “era a mesma coisa”, que fariam novamente a mesma entrevista, com as mesmas palavras. Ao explicar-lhes que, ao entrevistarmos uma pessoa, usamos a fala, que tem características únicas, muitas vezes diferentes da escrita, eles iniciaram o trabalho na expectativa de que ali se mostrasse outra forma de expressão da língua. Auxiliei-os em suas dúvidas quanto às marcas de oralidade, o que seria adequado para a língua escrita, para um texto escrito e o que era específico da fala, enquanto oralidade. Houve alunos que diziam: “*Ah, sora, minha vó fala tudo errado, tem um monte de coisa para trocar aqui.*” Ao longo do trabalho, essas marcas de oralidade foram sendo vistas não mais como erros, mas como um sinal de oralidade, algo que é específico daquele tipo de fala.

Além do conceito de “falar/escrever certo ou errado”, os alunos também tinham uma grande resistência à escrita (de textos), assim, qualquer tarefa em que tivesse a escrita envolvida, as reclamações apareciam: “*Ah, não, escrever redação de novo, sora? Tu faz a gente escrever muito!*”. Por isso, ao final da tarefa, acredito ter atingido êxito, pois, além de produzir, a maioria dos alunos compreendeu o propósito daquela atividade e a diferença que se apresentou entre a entrevista e o

³ A atividade foi proposta aos alunos de uma 6ª série de uma escola pública, onde desenvolvi meu primeiro estágio obrigatório do curso de Letras.

texto em discurso indireto causou interesse nos alunos: “Bah, sora, ficou diferente, né? Esse aqui (o texto em discurso indireto) até parece mais bonito!”

No segundo momento, temos um exemplo “de escrita para a fala/oralidade”⁴. A proposta de trabalho era a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, um texto da literatura infantil, da escritora Lygia Bojunga. Cada um dos seis alunos que participou desta aula ficou encarregado de um capítulo do livro. Ao final da leitura, os alunos deveriam contar a história lida aos colegas. Nessa experiência, ao serem questionados sobre as possíveis diferenças entre a escrita do livro e a fala deles ao narrarem a história, a maioria dos alunos respondeu “a pessoa”, pois o livro era narrado em primeira pessoa, ou seja, pela própria protagonista e quando eles narraram aos colegas, o fizeram em terceira pessoa. Instiguei-os a pensarem sobre a maneira que falamos, se seria da mesma forma que escrevemos. Muitos disseram que sim, que devemos “falar e escrever certo”, motivo pelo qual os alunos vão à escola: para aprender falar e escrever corretamente.

Ao suscitar tal discussão, percebi que os alunos tinham o tradicional conceito de que frequentamos a escola para aprendermos a falar e escrever “corretamente”. Mesmo a conversa que tivemos após a execução da tarefa não foi suficiente para que muitos alunos compreendessem que o tipo de linguagem utilizada para a narrativa aos colegas era diferente da forma escrita no livro. Alguns alunos, depois da conversa e da explicação, compreenderam que a fala era diferente da escrita formal, de livros de literatura, de textos formais, entretanto, negavam-se a assumir que a sua fala era diferente do modo de escrita de Lygia Bojunga.

Pude perceber que havia uma questão de *status* implicada na fala dos alunos, pois mesmo compreendendo as diferenças entre escrita e oralidade, eles acreditavam “falar certo”, como a escrita do livro, mesmo com uma escrita com gírias e expressões da época em que a obra foi publicada. Quando os questioneei se conheciam alguém que “falava errado”, responderam-me: “as pessoas do interior”. Alguns ainda citaram os avós, outros citaram “os caipiras como o Chico Bento” (personagem das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa).

⁴ A atividade foi desenvolvida com uma turma da 5ª série, na aula de “reforço” de português, em uma escola privada da capital, onde atuo como professora estagiária.

Na aula seguinte, segui a discussão sobre a língua falada e língua escrita, levando para a discussão histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, inclusive duas de Chico Bento, personagem citado na aula anterior. Propus, então, que fizessem o caminho inverso da aula anterior: que lessem os diálogos em voz alta, alternando as falas dos personagens e que, ao final desta tarefa, escrevessem os diálogos, em forma de texto narrativo, em língua escrita culta.

Após essa atividade, finalmente os alunos compreenderam o objetivo do trabalho, ou pelo menos algumas dúvidas foram esclarecidas sobre tal assunto. Ao fazer o caminho inverso, pudemos conversar sobre as diferenças entre fala e escrita e desde então, sempre motivo os alunos a refletirem sobre as especificidades de cada uma e também sobre o conceito de certo e errado em relação à língua portuguesa. Quando, então foram discutidos esses aspectos, voltamos ao texto primeiro, da aula anterior e analisamos a escrita e como seria (e foi) contado aos colegas: com marcas de oralidade (“né”, “hum”, “ah”, “e aí”, “daí”, etc), alongamento das vogais, tom de voz, dependendo da cena narrada oralmente, o encurtamento das palavras (para – pra, para o – pro, etc), gírias utilizadas para avaliar subjetivamente o texto (uma bolsa “tri” feia, uma ideia “legal”, etc). Assim, os alunos puderam entender que há, sim, diferenças entre fala e escrita e que tudo é uma questão de adequação da linguagem, não de certo ou errado.

Podemos ver que a expressão oral tem papel relevante no estudo da língua materna, pois além de ser o ponto de partida do professor para reflexões sobre a estrutura e funcionamento da língua, é possível aproximar os alunos da aula e também auxiliá-los na formulação e aprimoramento de textos orais e/ou escritos. Dessa forma, o professor pode mediar articulação de textos escritos e também orais, atuando nas diversas situações de comunicação que nos são exigidas cotidianamente.

Assim, podemos afirmar que tanto a língua falada quanto a escrita são fundamentais nas trocas comunicativas. Embora, em uma sociedade letrada, como a nossa, o código escrito tenha certo *status*, as duas formas, apesar de comungarem em algumas características, têm diferenças por suas especificidades (meio oral / meio escrito), considerando a argumentação apresentada no início deste item. Mesmo que a aula de língua materna tenha como propósito auxiliar os sujeitos no

refinamento das habilidades já referidas, tendo como prioridade a língua culta padrão, ao professor cabe orientar o aluno a ampliar o seu conhecimento sobre o universo linguístico.

Nesse sentido, vemos o professor como um mediador entre o ensino de língua materna e o aluno, pois é pelo professor que o indivíduo compreenderá o sentido desse espaço de estudo e o uso da língua, dentro e fora da escola.

1.3 A língua materna e as novas mídias

Com o avanço do uso das novas mídias, há também uma pluralização das formas de difusão da informação. A extensa maioria dos alunos hoje tem acesso a todo o tipo de informação, textos, imagens, músicas, redes sociais, etc. A difusão da *Internet* trouxe polêmicas para o meio escolar, sobretudo para a aula de língua materna. A primeira que destaco é a facilidade de acesso a informações diversas, como já citado, e também a grande quantidade de informação sobre um mesmo tema. Entretanto, a preocupação é com a qualidade dessas informações e como ocorre a pesquisa de certo assunto.

Em sua maioria, as pesquisas são realizadas sem o cuidado com critérios importantes como a procedência da informação e fonte, que muitas vezes não é citada nos trabalhos dos alunos. Além disso, ainda há outra preocupação: o plágio cada vez mais recorrente. Mesmo antes da *Internet*, a possibilidade de plágio já existia; atualmente, com a *Internet* e o fácil acesso a diversos trabalhos, aumenta-se essa possibilidade. Os comandos “copiar e colar” estão constantemente presentes na vida e nas pesquisas dos alunos. Um dos desafios para o professor de língua materna é avaliar até que ponto os trabalhos apresentados são, de fato, frutos de pesquisas na *Internet* ou são meras cópias de trabalhos e informações de outros.

O segundo aspecto a ser considerado é a preocupação dos professores de língua materna a respeito da leitura e escrita dos alunos (ou falta delas). Em geral, o aluno de hoje tende a ter pouco interesse pela leitura de textos apresentados pelos professores na aula de língua materna. Além disso, a resistência à escrita de

redações escolares está cada vez maior. Por ocorrer essa resistência à leitura e à escrita na aula, alguns professores chegam a afirmar que o aluno de hoje não lê e não escreve e isso prejudica seu desenvolvimento quanto ao aprimoramento e/ou domínio formal da língua.

Em contrapartida, há um grande exercício da leitura e da escrita na *Internet*, em *sites*, redes sociais e espaços de comunicação instantânea, lugares onde os alunos, principalmente os jovens, passam a maior parte do tempo conectados. Como afirmar que os jovens não exercem a leitura e a escrita, se nesses espaços em que se conectam tais habilidades são fundamentais? Talvez não seja o *quanto* estes jovens escrevem, mas *como* eles escrevem e este será o terceiro ponto a ser comentado.

Finalmente, o último e principal ponto é o tipo de linguagem que é utilizada pelos jovens na *Internet*, especialmente nos meios de comunicação instantânea, como *chats* e *Messenger* e também nas redes sociais mais populares entre os adolescentes: *Orkut* e *Twitter*. Esse assunto gerou e ainda gera polêmica entre os professores e especialistas em língua materna, pois quando o assunto é a escrita na *Internet*, as opiniões dividem-se: os mais puristas afirmam que o tipo de escrita utilizada nesse ambientes acarretaria prejuízos para a escrita formal, alguns chegam a repudiar de maneira radical a escrita da *Internet*; outros enxergam nela uma nova forma de expressão da língua e levá-la para as discussões em sala de aula seria uma oportunidade de aproximar a aula de língua materna do aluno.

Nesse primeiro grupo, estão autores como Silva. O autor esbraveja, menosprezando duramente essa modalidade de expressão, desde 2005, chegando a utilizar em um texto o título: “Português assassinado a tecladas” e, sendo extremamente radical, refere-se aos alunos como “alfaces e repolhos” (*apud* BISOGNIN, 2009, p. 52). Para ele, não há como defender essa forma de comunicação,

Pois na dita linguagem cibernética, a língua portuguesa está sofrendo da diarreia e tenesmo ao mesmo tempo. Ora o jovem diz demais e confusamente, economizando letras [...] ora está preso ao reduzido universo vocabular que o vitima principalmente na escola. Como aprender um texto sofisticado, se professores e livros, por melhores que sejam, não conseguem contato com repolhos e alfaces ali matriculados? (SILVA, 2007 *apud* BISOGNIN, 2009, p. 53).

Por outro lado, temos o segundo grupo mencionado. Diferentemente do que pensam os puristas, os professores e estudiosos da língua que desse grupo não concebe a escrita da *Internet* como um “assassinato” à língua, já que entende que esse tipo de escrita é específico daquele ambiente – o virtual – e levar isso para os textos formais seria inadequado. É o que nos diz Bisognin (2009, p. 53), em argumento em defesa da linguagem cibernética:

Qualquer ser pensante sabe distinguir, em tese, quais são as ocasiões em que se pode ou não fazer determinadas coisas. Assim, os jovens saberão que na comunicação entre eles, na rede mundial de computadores, é possível usar um código simplificado, típico de determinada faixa etária na comunicação informal.

Para complementar o comentário de Bisognin, podemos acrescentar que, caso o aluno não saiba fazer essa distinção, cabe ao professor orientar o aluno sobre as diversas formas de expressão da língua e o contexto adequado para cada uma, como o próprio autor ainda acrescenta: “Se tal linguagem for empregada em situações que requeiram o nível padrão, mais errados do que os jovens estarão aqueles que não orientaram sobre [...]”(2009. p. 53).

A esse o tipo de linguagem utilizado nesses meios, atribui-se uma nomenclatura: o *internetês*⁵. Esse termo é utilizado para denominar a linguagem empregada, principalmente pelos jovens⁶, nos ambientes virtuais, como redes

⁵ Neste trabalho, será considerado *internetês* todos os tipos de linguagem “escrita-oralizada” empregada na *Internet*, incluindo variantes como o *miguxês*, o *geek chic*, entre outros. (cf. BISOGNIN, 2009 p. 58).

⁶ Embora o *internetês* não se restrinja apenas aos jovens, é possível perceber, entre os adultos, que é mais comum apenas a abreviação de palavras e transgressão na acentuação e pontuação do que de fato a fusão de escrita com oralidade que o *internetês* proporcionou, obtendo até mesmo “palavras novas”. Assim, para um grupo de jovens, seria mais fácil identificar a escrita de uma pessoa mais velha.

sociais e comunicação instantânea. No *internetês*, destacam-se duas modalidades no uso da linguagem: o código escrito e o código oral. No entanto, esses dois códigos não se apresentam separadamente – o que é a principal característica do *internetês* – mas constituem uma espécie de “[...] código escrito oralizado [...]” (BISOGNIN, 2009, p. 15). Essa fusão deu origem, ao longo do tempo (e com a difusão da comunicação pela rede mundial de computadores), expressões como: “hauhauhau”, “heheh” ou “rsrsrs”, (indicando risos), “bjo”, “Bjos”, “bjaum” (variações para a palavra “beijo”), “vc” (você), “add” (adicionar), entre outros.

O *internetês* pode ser considerado uma modalidade contemporânea de expressão da linguagem, visto que não se trata apenas de uma versão do código escrito abreviado e/ou a transgressão na pontuação, acentuação e na concordância. O *internetês* parece ser uma modalidade de linguagem que tem canalizado e “dá conta” de expressar sentimentos e pensamentos de uma geração. É um espaço onde o indivíduo se reconhece e utilizar ou compreender tal linguagem faz com que o jovem tenha uma sensação de *pertencimento* a um determinado grupo.

Ao sentir-se parte do grupo, de acordo com as experiências que analisei em sala de aula⁷, parece-me que os jovens buscam, através da linguagem da *Internet*, uma identificação com o grupo, utilizando determinados símbolos, gírias, ou expressões, dependendo com quem estão estabelecendo comunicação, como podemos analisar na fala de um aluno do 1º ano do ensino médio. Ao ser questionado sobre o uso do *internetês*, ele comenta⁸:

Ah, mas não é com todo mundo que se *fala* assim. Eu mesmo só *falo* assim com os meus *confirmados*, *tipo*, *irmão*, *tá ligado*? A gente tem um jeito de *falar* na *Internet* como só a gente sabe... fica mais fácil *pra teclar* e é um jeito *da galera* [...] tem muita gente que usa essa língua da *internet*, mas cada um usa do seu *tipo*. Tem mano que escreve *do jeito tal* que a gente já sabe quem é, é amigo de quem... às vezes dá *pra se ligar* [...] ⁹

⁷ Experiências do estágio curricular obrigatório em língua portuguesa, realizado no 1º ano do ensino médio de uma escola rede pública estadual e também das análises nas aulas de língua portuguesa na escola da rede privada, onde leciono.

⁸ Ao final das aulas do estágio obrigatório no 1º ano do ensino médio, principalmente quando havia debates, costumava anotar as falas mais significativas.

⁹ Aluno da turma onde realizei o estágio obrigatório, em uma escola pública da capital.

Durante o tempo de meu estágio obrigatório no ensino médio, desenvolvi atividades que proporcionaram análise e reflexão sobre este assunto tão atual, mas que muitas vezes não encontra espaço na aula de língua materna: os níveis de linguagem, as diferenças entre linguagem formal e a linguagem utilizada nos ambientes digitais – quando são usadas, com quem, para que finalidade, etc.

Entre estas atividades, foram realizadas duas produções de texto entre as quais a segunda teve a seguinte proposta: “os jovens de hoje escrevem mais que os jovens de antigamente? O que mudou desde o tempo das cartas?” Esse tema foi baseado em um texto lido em aula, em que a autora criticava a linguagem da *Internet*, alegando ser o computador o instrumento responsável pela “má” escrita e falta de leitura dos jovens de hoje, entre outras considerações extremamente negativas a respeito do assunto.

Antes da produção textual, debatemos, refletimos; proporcionei um espaço onde os jovens puderam opinar e refletir sobre a linguagem e sobre suas próprias práticas nos diversos contextos em que nos é exigido o uso do código escrito. Esse momento foi muito interessante, pois foi um espaço em que os alunos puderam expor o pensamento de quem utiliza este tipo de linguagem e que não a vê reconhecida e também interessante para mim, pois pude compreender e analisar o comportamento e o posicionamento da maioria dos alunos sobre o tema. Alguns alunos arriscaram a opinar:

Antigamente só tinha papel e caneta, que era a coisa mais evoluída que se tinha para se comunicar com alguém, *né?* Depois, veio o telefone. Agora temos o computador, a gente pode falar com o *carinha* que é nosso vizinho e ao mesmo tempo com alguém que *tá, tipo*, lá na China.¹⁰

Quando questionados sobre o modo de escrita, alguns asseguram não utilizar o *internetês* em nenhum contexto, pois acreditam que prejudica a escrita formal. Outros afirmam utilizá-lo para comunicar-se com os amigos. Uma das alunas argumentou, durante o debate:

¹⁰ Aluno da turma onde realizei o estágio obrigatório, em uma escola pública da capital.

Ah, *sora*, hoje em dia tudo é muito rápido! Antigamente, uma pessoa sentava *pra* escrever uma carta e se concentrava só naquilo que ela *tava* fazendo. Hoje em dia, não! A gente *tá* fazendo trabalho *pra* aula, lendo *as fofoca*, *tuitando* e ainda tem um monte de *janelinha* piscando ali, querendo *falar* contigo. *Daí* tem que ser rápido, *né?* Mas tem que ser divertido também, senão a pessoa vai achar que tu *tá* sendo grossa com ela. *Daí* tu escreve rápido, do jeito que vem *na* cabeça e usa os *emoticons*, *pra* poder resumir alguma *coisa* e ficar mais divertido.¹¹

Tais argumentos vão ao encontro das considerações feitas por Bisognin (2009, p. 16):

Suportes especiais pedem escritas especiais. A alteração do suporte (tijolo, papiro, papel) foi o fator de mudança na escrita e também na leitura. Escrever em letras de forma é o modo mais indicado para pedra e tábuas de argila. Escrever teclando, especialmente *on-line*, também induz a inovações. Mas essas inovações, em geral, são simples e rapidamente julgadas como deturpações indesejáveis.

Logo nos primeiros dias de contato com a turma do 1º ano do ensino médio onde realizei o segundo estágio curricular, a professora regente comentou que a escrita da turma era “preocupante”, pois a linguagem da *Internet* era frequentemente presente e os alunos não se preocupavam em revisar o texto, apenas escreviam conforme “vinha à cabeça”. Decidi elaborar meu projeto de docência para aquela turma pensando na “preocupação” da professora regente. Assim, todo o trabalho foi voltado para assuntos referentes às diversas formas de expressão da língua. Trabalhamos a adequação da linguagem para cada situação comunicativa. Os alunos sentiram-se valorizados, por poderem falar e até utilizar, em determinados exercícios, diversos tipo de linguagem, especialmente as que eles utilizam cotidianamente – nas ruas, na *Internet*, na escola, etc. Ao final do estágio, creio ter alcançado certo êxito, porque percebi que a maioria dos alunos engajou-se na proposta e desenvolveu as tarefas com seriedade.

Ao final das atividades do estágio, concluí que talvez o problema não esteja no uso do *internetês* – na *Internet* – mas na falta de orientação dos professores, a fim de que o aluno perceba que para cada contexto há uma forma de linguagem a

¹¹ Aluno da turma onde realizei o estágio obrigatório, em uma escola pública da capital.

ser contemplada. Pude perceber que a maioria dos alunos tem consciência de que a linguagem da Internet, com seus símbolos e abreviaturas de palavras é restrita àquele tipo de situação. Poucos são os que não distinguem a situação adequada para o uso de uma e de outra. Então, pergunta-se: por que eles escrevem nas redações escolares da mesma forma que escrevem nos *chats* e ferramentas de comunicação eletrônica e redes sociais, como *MSN, Orkut, Facebook, Twitter*, entre outros?

As respostas são diversas, assim como as justificativas e argumentos para o uso de tal modalidade de escrita: é mais rápido para escrever, é mais prático, “economiza tempo” e, talvez, até mesmo o repúdio de certos professores pode fazer com que o aluno utilize essa forma de linguagem, como forma de “protesto”. Esse último, constatei na escola privada onde leciono aulas de reforço: alguns alunos utilizam o *internetês* nas redações para “incomodar” a professora que diz “detestar esse assassinato da língua portuguesa”.

O que a professora vê como assassinato, os alunos veem como possibilidade de *língua*. Ora, e por que não considerar língua essa forma de expressão? Não seria, por acaso, a língua portuguesa em uso, na sua mais excêntrica variação? E por que certos professores sentem-se tão incomodados com apenas mais uma forma de expressão da língua?

Possivelmente esse desconforto em relação ao *internetês* não seja apenas pelo emprego em si, mas pelo contexto em que essa forma de linguagem está inserida: comunicação em um espaço no qual muitos educadores não têm familiaridade, por diversos motivos. Entre os fatores para a falta de familiaridade com o computador, creio que o principal deles seja a faixa-etária. Em geral, uma pessoa mais velha tem mais resistência para adaptar-se ao funcionamento de certas ferramentas modernas, como o computador e suas diferentes ferramentas, diferentemente dos jovens, que já nasceram inseridos na *era da Informática*. Em sua maioria, as crianças de hoje têm, entre seus brinquedos, um computador.

Para que ocorra a inserção de novas mídias na educação, em especial na aula de língua materna, é preciso que os professores também estejam familiarizados com os diferentes contextos e as diferentes formas de escrita. Infelizmente, ainda há

muitos professores que se sentem ameaçados; por não conhecerem tão bem a ferramenta como os alunos, temem perder a autoridade e ainda acreditam na figura do professor como detentor do saber. Por outro lado, há aqueles que preferem adequar-se às novas mídias e utilizarem a favor do ensino, transformando-as em ferramentas educativas.

Assim, podemos concluir tais considerações, sem a pretensão de esgotar a discussão acerca do tema, reiterando que, apesar de todo desconforto de alguns professores em relação ao *internetês*, é visto que se nunca se escreveu tanto como na *era da Internet*. O desafio do professor de língua materna, nesse contexto, talvez seja saber adequar/inserir à sua aula as diferentes modalidades da linguagem, discutir e orientar os alunos para que compreendam o momento pertinente para o uso de cada forma de expressão da língua.

2 DO ATO ENUNCIATIVO

Neste segundo capítulo, balizada pelas idéias de Émile Benveniste, a partir de suas discussões em *Da Subjetividade na Linguagem* (1988) e *O Aparelho Formal da Enunciação* (2006), será discutida a visão de língua como instrumento, ideia muito presente nas concepções da escola. Em contrapartida, Benveniste argumenta que a língua não é um instrumento, pois o homem não a fabricou e discute a própria constituição do *sujeito*, a partir do uso da linguagem. A língua é, pois, parte da natureza do homem. O referido autor é conhecido como um dos principais representantes da Linguística da Enunciação. Seus trabalhos são ancorados em uma perspectiva que considera a relação homem-língua como constitutiva sua de noção de linguagem.

Será ainda abordada a questão dos os dêiticos como indicadores de subjetividade e também a expressão escrita sob o prisma enunciativo. Com a contribuição de Endruweit (2006), por sua Tese de Doutorado e de Luz (2009), por seu Trabalho de Conclusão de Curso, será analisada a escrita na escola, os enunciados dos sujeitos que *emergem* na produção do texto escolar e como isso é concebido na aula de língua materna.

2.1 A língua na natureza do homem

Segundo Benveniste, subjetividade é “[...] a capacidade do locutor para se enunciar como sujeito, na instância do discurso”. O sujeito tem como condição a linguagem, pois “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. (1988, p. 286).

Na concepção enunciativa, a partir das idéias de Benveniste, a linguagem não é tida como instrumento, já que está na natureza do homem. Para que isso seja entendido, o autor contrapõe o homem à natureza, referindo-se a instrumentos

fabricados pelo homem: a flecha, a picareta, a roda. Esses não estão natureza. Já a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Ele ainda acrescenta que não se pode separar o homem da linguagem, pois ela é inerente. É a linguagem que constitui o próprio homem. Sem ela não haveria sociedade.

Na instituição escolar, a língua é interpretada geralmente como instrumento; este instrumento que é estudado na maioria das aulas de língua materna parece ser algo que não está na natureza dos indivíduos que frequentam a escola, pois, como já discutido neste trabalho, o aluno não a reconhece como *sua*. A língua que lhe é apresentada na escola não parece ser a mesma que o aluno fala/escreve, utiliza para relacionar-se com o mundo e mais do que isso, para *ser* no mundo. Ora, se a enunciação é “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 2006, p. 82), podemos afirmar que em aulas de língua materna há enunciação. No entanto, nem sempre essa enunciação é valorizada, pois muitas vezes até mesmo a estrutura da aula organizada pelo professor faz com que o aluno não seja reconhecido e, assim, o discurso que produz também não é considerado e, por não encontrar espaço para sua enunciação, não ocorre relação com o outro a quem o aluno dirigiu a palavra – o professor, no caso – caindo seu discurso no vazio. Trataremos disso a seguir.

Não se pode separar o homem da linguagem, já nos disse Benveniste (1988). No caso de uma aula de língua materna, que o foco seria a linguagem e as concepções sobre ela, as formas de aprimoramento, etc., a prioridade deveria ser a língua em funcionamento e a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo. No entanto, ao ter um contato mais profundo com a realidade escolar, foi possível perceber que isso nem sempre se aplica.

Em aulas que observei durante a preparação para os estágios obrigatórios do curso, tanto na 6ª série do ensino fundamental quanto no 1º ano do ensino médio, chamou-me a atenção a relação entre professor e aluno (turma). Na 6ª série do ensino fundamental, vivenciei uma realidade que acredito ser muito comum em tantas aulas de língua materna. Ao iniciar a aula com a turma, a professora solicitou aos alunos que lessem um trecho de uma canção popular, apresentada no livro didático que servia como aporte para todas as suas aulas. Como a canção traz a linguagem das camadas mais populares de São Paulo na década de 50, houve um

estranhamento por parte dos alunos; alguns chegaram a dizer: “Sora, essa música tá escrita *toda errada!*”

A partir dessa colocação, iniciou-se uma pequena discussão entre os alunos. Alguns tentavam justificar que aquele tipo de linguagem retratava a língua falada por um determinado grupo de pessoas. Outros insistiam em dizer que estava errado, que “só os pobres falam assim, os ricos lá de São Paulo falam como nas novelas”. Ao ver o mal-estar dos alunos, a professora abriu espaço para opiniões, com a pergunta: “E aí, gente, o que vocês acharam da letra dessa música?”. Criou-se um debate; todos da turma queriam opinar. Entretanto, minutos depois de propor uma troca de opiniões com a pergunta lançada, a professora interrompeu a discussão com um grito. “Chega, gente, vamos voltar ao *conteúdo*, outro dia conversamos mais sobre isso”.

Talvez temendo não *vencer* o conteúdo proposto no planejamento da escola ou por não saber orientar as falas que naquela turma circulavam naquele momento, a professora encerrou a conversa, não apresentando nenhum fechamento para a discussão que iniciou entre os alunos. Fiquei impactada com o efeito de sua fala, logo nas primeiras visitas à turma. Ao ser questionada por mim sobre qual assunto poderia abordar e que despertaria o interesse dos alunos, a professora respondeu que podia ser algum assunto que tratasse da vida deles, pois eles gostavam muito de falar deles, da vida deles, mas ela não tinha tempo de ouvi-los. Meu projeto, então, baseou-se no tema: “Qual a história do seu nome?”, com o objetivo de que os alunos levassem para a aula o que eles gostariam de “falar”.

Minha inquietação foi tamanha, após esse exemplo relatado, que me instigou a refletir e examinar com mais atenção esse ponto: o que o aluno produz na aula de língua materna tem algum valor para os professores? Mais pontual seria questionar: o que os alunos da 6ª série discutiram produziu algum efeito para a professora e neles próprios? Como pode o professor pedir uma opinião (“o que vocês *acharam?*”) e, logo após, encerrar a discussão sem ao menos um direcionamento?

Ao analisarmos o relato de experiência acima e o comentário da professora alegando “não ter tempo para ouvir os alunos”, é possível compreender que não era apenas sobre a vida deles que os alunos queriam falar. Eles queriam estabelecer

uma relação de comunicação com a professora e expor a forma como eles entendem e veem o mundo, ou seja, apenas queriam exercer algo que é intrínseco ao ser humano: a linguagem. Pelo que percebemos, esse objetivo não foi alcançado. Dessa forma, podemos entender que não só nessa experiência relatada, mas que na maioria das aulas de língua materna, há um único locutor centralizando o discurso, havendo, assim, um *apagamento* de todo locutor que não for ele, o professor. Um “eu” que propõe um “tu”, mas que não se propõe como “tu” no discurso, para que haja o ato enunciativo. É disso que trataremos no item a seguir.

2.2 A relação “eu-tu-ele”

De acordo com Benveniste, para que se constitua um ato enunciativo, cada locutor se propõe como “eu” no discurso e, dessa forma, constitui-se como sujeito. Quando um locutor diz “eu”, só o faz para dirigir-se a alguém, que será o alocutário “tu”. Essa condição, segundo Benveniste, é que constitui “a *pessoa*, pois implica reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*”. (1988, p. 287).

Nesse sentido, os pronomes pessoais têm uma função bem maior que apenas substituir um nome ou indicar a pessoa. Sua função vai além do sintático e da forma, atinge aspectos semânticos e também pragmáticos, uma vez que os pronomes pessoais “eu” e “tu” se referem à realidade da fala, ou seja, da enunciação. Para ele, não há como classificar os dêiticos normativamente, pois tais indicadores não constituem uma classe de referência, visto que não há “objeto” definível como “eu” ao qual possam remeter. “Cada ‘eu’ tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto com tal”. (BENVENISTE, 1988). Dessa forma, na perspectiva enunciativa, entende-se os pronomes como vazios de referência, isto é, não designam objetos ou seres. Essas formas referem-se a qualquer um que diga “eu” ou “tu”, ou seja, são preenchidas a cada nova apropriação de um novo locutor em seu discurso, uma vez que não remetem à realidade nem a posições objetivas no espaço e no tempo, mas à enunciação.

Benveniste considera tais pronomes como *indicadores de subjetividade*, pois “eu” e “tu” “[...] não devem ser tomados como figuras, mas como formas linguísticas que indicam a ‘pessoa’”. (1988 p. 287). Não só pronomes pessoais, mas também os demonstrativos, os advérbios, tempos verbais, entre outros, são indicadores de subjetividade, pois essas outras categorias indicam o tempo e o espaço em que se produziu o enunciado. Todo enunciado tem como referência o tempo presente, ou seja, “o aqui e o agora”. É a expressão da *temporalidade*: qualquer língua distingue os tempos (presente, passado, futuro), mas sempre temos como referência o tempo em que se está e o “[...] tempo em que se está é o tempo em que se fala”. (BENVENISTE, 1988, p. 289). Essa noção pode ser marcada através dos tempos verbais, de advérbios ou de palavras de outras classes, tornando, assim, o momento em que se fala um “eterno presente”; mesmo que o locutor não se refira sempre a acontecimentos do passado ou de futuro, essa referência será marcada, seja por tempos verbais, advérbios ou outras classes de palavras, tendo como ponto de referência o momento da enunciação. Assim, temos a temporalidade revelando a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem. (BENVENISTE, 1988).

Os estudos enunciativos acerca dos pronomes ainda destacam que o pronome “ele” é concebido como não-pessoa, uma vez que “ele” não se faz presente, explícita ou implicitamente, no ato enunciativo. É alguém ou algo de que se fala. Para haver o ato enunciativo, um sujeito se propõe como “eu”, dirigindo-se a um “tu” e esse, por sua vez, também se propõe como “eu” dirigindo-se a um “tu”. Esses referenciais são reversíveis, rearranjando-se na instância do discurso, de acordo com os sujeitos que se propõem como “eu”. Quando um indivíduo se apropria da linguagem, o “eu” é a chave que define o lugar enunciativo desde o qual o falante se coloca, e esse terá um “tu” como alocutário de seu discurso. Eis aí a justificativa para considerar o “ele” como não pessoa, visto que, na instância do discurso só há dois indicadores de pessoa em jogo: “eu” e “tu”.

O “eu” é a chave da enunciação, pois apesar do discurso do locutor “eu” ser designado a um alocutário “tu”, quando o mesmo remete sua mensagem ao ouvinte, esse também se apropria do “eu” para se tornar locutor e então haver interação. Assim, como já dito, a linguagem propõe

[...] formas vazias que cada locutor, no exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. (BENVENISTE, 1988, p. 289).

Considerando os relatos de experiência analisadas em sala de aula e, sob a perspectiva da enunciação, vimos que é necessário, para que haja interação, que o falante se proponha como “eu” e isso posto, necessariamente dirigem-se a um “tu”. Espera-se que esse “tu”, sendo ouvinte, se proponha também como “eu” (locutor) e diga “tu” (ouvinte). Em outras palavras, o ato enunciativo necessita de falantes e ouvintes convertendo-se nos lugares de “eu” e “tu” na instância do discurso.

Nesse sentido, podemos fazer a seguinte reflexão: na maioria das aulas de língua materna, o professor centraliza o discurso. Ele coloca-se como locutor e assim, propõe um alocutário – os alunos –; temos aí o ato enunciativo. Por sua vez, os alunos converterão as posições, assumirão a pessoa “eu” locutores e necessariamente designarão um “tu”, para responder ao enunciado do professor ou questionar sua fala. Temos então um segundo ato enunciativo. Entretanto, não havendo participação do professor/alocutário, pois ele muitas vezes não considera as colocações dos alunos, podemos entender que o discurso do aluno torna-se *esvaziado*, uma vez que não há a conversão das “pessoas” e o professor centraliza o discurso ao não considerar de fato os enunciados que emergem na turma.

Ainda a respeito os lugares enunciativos relacionados às aulas de língua materna, podemos interpretar a estrutura de uma aula de língua materna na instituição escolar da seguinte maneira: “eu” – o professor – dirige-se a um “tu” – os alunos, na visão generalizada do professor: a turma – e seu discurso refere-se à língua – que assumiria o lugar do “ele”. Entretanto, podemos ver, nas experiências aqui descritas, que, na maioria das vezes, não há espaço na aula de língua materna para a constituição do “eu” (que não seja o professor), deixando os alunos limitados a apenas repetir o discurso do “ele”, ou seja, daquilo que se fala. Como consequência disso, cria-se uma tendência *metalinguística* na aula, pois é dada mais atenção àquilo *de que se fala* para o *que se fala* efetivamente. Não há grande preocupação com os enunciados orais, tampouco escritos. É disso que nos ocuparemos nos próximos itens deste capítulo.

2.3 De que língua fala a escola?

A linguagem da escola está ainda muito longe da linguagem real, da vida cotidiana aquela que usamos para, sobretudo, viver. Ora, se a linguagem faz parte da natureza do homem, como é possível não ser acessível a ele? E, a partir deste pensamento, podemos nos perguntar: afinal, de que língua a escola fala? De que vale esse tipo de abordagem da língua, se o aluno não consegue se apropriar desse conhecimento?

Na escola, trabalha-se, na maioria das vezes, com a *metalinguagem*. O professor fala sobre a língua ilustrada nas gramáticas e nos dicionários, que parece ser um “ideal de língua”, mas que é inatingível aos falantes. Ao apresentar a afirmação de Benveniste: “[...] é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.” (1988, p. 285), lançamos os seguintes questionamentos: se é a linguagem, que está em todo e qualquer falante, definidora do homem e, poderíamos dizer da sociedade, por que a escola aborda um conceito de língua como instrumento externo ao sujeito, algo que ele deveria aprender somente na escola? E qual a razão de o currículo escolar ainda se prender a um *ensinar a língua ao aluno*, como se ele estivesse exposto à língua apenas no ambiente escolar?

O aluno já ingressa na instituição escolar falante e senhor da sua língua, ou seja, qualquer aluno¹² ingressante no sistema de ensino institucional consegue expressar-se verbalmente, de maneira que qualquer adulto compreenda. Esse aluno, que deveria ser orientado pelo professor para que fossem aprimoradas as suas formas de expressão – oral, escrita – acaba sendo, muitas vezes, tratado como se não soubesse nada da sua própria língua, como se não vivesse imerso à multiplicidade de enunciados orais e escritos (embora não alfabetizadas, muitas crianças são capazes de compreender escritos, seja através da ajuda dos pais ou da influência da mídia – propagandas e logotipos) que circulam a sua volta.

A tarefa do professor, nesse caso, é estritamente ensinar a língua, ou melhor, ensinar o código escrito, a estrutura e classificação das “partes” da língua, tornando-

¹² Qualquer aluno livre de patologias da fala.

a fragmentada e desvinculada da sua real função que é, antes de tudo, viver (em sociedade). O sucesso de seu trabalho se dá quando o aluno decora a língua ilustrada nas gramáticas e dicionários e tem bom desempenho na prova. Ao obter esse sucesso, o professor segue repetindo a mesma prática, para que todos os alunos, então, sejam aprovados nas provas. Seu fracasso, muitas vezes, está estritamente vinculado à reprovação do aluno. Poucas vezes o professor coloca-se em uma posição de mediador, refletindo sobre sua prática e a eficácia de seus ensinamentos na vida dos alunos.

Assim, podemos concluir que um professor que *ensina a língua* não vê o aluno como sujeito e também não se coloca em uma posição de diálogo com seus interlocutores – a turma. Sua função é apenas transmitir o ideal de língua, ou seja, a língua padrão, apreciada pela sociedade letrada, o que, na verdade, seria apenas uma modalidade da língua: a escrita formal. Contudo, mesmo na abordagem dessa modalidade, é possível estabelecer relações de “eu-tu” e constatar, a partir dos lugares enunciativos, que a escrita (também) pode proporcionar tais relações. Abordaremos, no próximo item, a escrita como possibilidade de enunciação.

2.4 A escrita enunciativa – sujeitos que emergem

Para tratarmos da escrita sob a perspectiva enunciativa, contaremos com a contribuição de Endruweit (2006) para a abordagem da “escrita como possibilidade enunciativa” e também com os estudos de Luz (2009), que em seu trabalho de conclusão do curso de graduação em Letras (UFRGS) analisou “o processo de escrita na escola concebido como ato de enunciação”. Continuaremos, ainda, explicitando as afirmações de Benveniste (1988; 2006), autor a quem Endruweit e Luz também recorrem.

Conforme o que tratamos no item anterior, a escola se vale de uma metalinguagem para *ensinar* ao aluno a sua própria língua. Ao realizar tal processo, a instituição escolar “apaga” qualquer possibilidade de discurso do aluno, pois o foco da aula de língua materna, muitas vezes, não é a relação “eu-tu”, como vimos, mas o “ele”, ou seja, daquilo que se fala, a língua. Apesar disso, é possível, perceber, em

alguns casos, que é no texto escrito que os sujeitos se mostram, dependendo da forma como ela é trabalhada em aula.

De acordo com Endruweit, a escrita aprendida na escola é representação. É na escola que “o aluno entra em contato com uma visão de escrita instrumental, como formalidade da qual ele pode lançar mão para significar – pensamento e/ou fala – ou representar.” (2006, p. 95). Nesse sentido, entendemos a escrita, aqui, como uma formalidade utilizada na escola para, na maioria das vezes, o professor avaliar aspectos formais da língua e verificar o desempenho do aluno no “padrão culto da língua”. A escrita na escola é concebida como produção de texto, mais precisamente como *redação escolar* e o exercício de escrita se dá no contexto que acabamos de expor. Além disso, o exercício de escrita não é constante, não se faz um hábito na aula de língua materna. Nos planejamentos da maioria dos professores de língua materna é conferido ao texto escolar o lugar de “avaliação”, ou seja, o aluno pouco escreve em aula e, quando o faz, é para ser avaliado.

Ao concebermos a escrita como possibilidade de (re)significação do mundo e da própria escrita por parte do aluno, podemos analisar os seguintes aspectos, em relação à escrita na escola: 1) **o texto escolar pode ser concebido com ato enunciativo**, uma vez que nesse contexto também “[...] a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo.” (BENVENISTE, 2006, p. 84); 2) Mesmo o professor não oportunizando que os alunos se proponham *sujeitos* no discurso em aula de língua materna, na escrita **é possível perceber sujeitos que emergem do texto e se apropriam de um discurso singular**, tomando como “ele” outro objeto que não a língua abordada pelo professor e tida como ideal. Ocuparemos desses aspectos ao longo desse item, fazendo uma breve abordagem sobre a escrita enunciativa.

Para retomar alguns conceitos, acompanhemos a discussão que segue: entende-se que a linguagem tem papel fundamental na relação homem e mundo, homem e sociedade. Mais do que isso, é por meio dela que existe sociedade. É impossível conceber uma sociedade sem linguagem, pois é a partir dela que o homem relaciona-se com o mundo, organizando seu pensamento e suas experiências particulares para expressar-se a outros homens. E isso se faz sempre de maneira única e não repetida. Qualquer homem que se apropria da língua – e se

apropriada de toda a linguagem, quando fala – faz de modo único, o “eu” manifestado em seu discurso nunca será o mesmo “eu” de seu ouvinte, quando esse se apropriar do “eu” como lugar de enunciação, como já vimos. Vemos aí o caráter subjetivo da linguagem e isso também pode ser percebido também no texto escrito.

Contudo, de acordo com a perspectiva de Benveniste, a enunciação acontece na relação “eu-tu” efetiva, ou seja, falantes e ouvintes presentes no ato da enunciação, uma vez que o ato enunciativo toma sempre como referência o momento presente da enunciação. A partir dessa concepção, nos perguntamos: como, então, transpor essa concepção para a modalidade escrita, já que o texto escrito ultrapassa gerações, existindo não mais no presente, mas no futuro (se tomarmos como ponto de referência o momento em que a escrita foi concebida)? Como se estabelecem as relações “eu-tu-ele” na escrita enunciativa? É possível verificar marcas de subjetividade no texto escolar, visto que ele é apenas um instrumento avaliativo de aspectos formais da língua, resultando em um discurso *esvaziado*?

Como já vimos, escrita é representação. O sujeito simboliza e organiza sua concepção de mundo a partir de um código aprendido – a escrita – um dos papéis da escola. Entretanto, é possível perceber que, mesmo na redação escolar, há marcas de subjetividade, há um sujeito mostrando-se, pois não há como alguém conceber uma escrita totalmente objetiva. Toda a escrita enunciativa vai além da materialidade linguística: “[...] ela representa, sim. Mas não só. Há um mais além na escrita. Além da representação, além da tinta, além da forma. Lugar de onde escreve o sujeito, para além do discernível.” (ENDRUWEIT, 2006, p. 102).

A abordagem da enunciação escrita se dá quando analisamos as representações e as marcas do sujeito na linguagem. Na análise de Luz (2009), temos uma reflexão sobre essa abordagem:

Benveniste foi o primeiro a abordar a subjetividade na linguagem, descrevendo-a como manifestação linguística de um sujeito. Essa manifestação só acontece na relação com o outro, como o “tu” e, partindo dessa relação de personalidade, temos a produção do discurso. Sabemos que, ao se apropriar da língua, o locutor faz escolhas que o singularizam em seu discurso: são estas escolhas, estas apropriações da língua pelo locutor que o subjetivam na linguagem. (p. 25).

Assim, ficam claras as marcas de subjetividade do sujeito na escrita, até mesmo no texto escolar, pois, apesar desse tipo de texto não priorizar a enunciação, o aluno seleciona palavras do seu léxico e combina-as de forma singular, tornando o seu discurso único e não repetível. Entretanto, como não é o objetivo do professor, o alocutário, considerar sua presença no texto, o aluno acaba desempenhando apenas aquilo que é esperado pelo professor, ou seja, “o aluno escreve aquilo que o professor quer ler”. Ainda assim, podemos dizer que é possível rastrear marcas de subjetividade nesses textos; acaso seria possível um sujeito escrever um texto argumentativo sem um posicionamento? E não estariam aí, os rastros da singularidade do discurso? E como seria possível escrever sobre a sua história de vida ou desenvolver o clássico tema de redação escolar “Minhas Férias” sem marca alguma de subjetividade?

No texto “O aparelho formal da enunciação” (2006), Benveniste nos ensina que a enunciação é colocar a língua em funcionamento a cada ato individual de utilização. Assim, podemos entender que, na escrita, também temos a língua empregada, apenas em uma modalidade distinta da oralidade, ao passo que existe um “eu” (escritor) que propõe um “tu” no texto escrito. Contudo, o “tu” (leitor) pode não estar no mesmo tempo que o “eu” escritor. Como se dá, então, a temporalidade na enunciação escrita? Retomando o conceito de “eterno presente”, podemos dizer, de acordo com Luz (2009), que

[...] o tempo presente é o tempo da leitura do “tu”. Quando o “tu” acessa o enunciado escrito do “eu”, apropria-se dele, fazendo desse momento uma instância de interlocução (obviamente diferenciada de uma interlocução na/da oralidade) de certa forma co-referindo o discurso, Sendo assim, podemos dizer que escrita é uma atividade da *ausência*, pois a relação entre os interlocutores não se dá em co-presença, mas numa instância temporal distinta da oralidade. (p. 26).

O presente do “eu” que é o da escrita, é diferente do presente do “tu” que é o daquele que lê, mas isso não impede de o “eu” escritor propor um “tu”, mesmo com essa ausência imediata de alocutário (que, no caso, será o seu leitor, em uma temporalidade distinta da sua, muitas vezes). Essa atividade confere ao texto a característica de “atemporal”, mesmo que se refira a um determinado tempo, ele

poderá ter leitores “alocutários” de temporalidades diferentes, ao longo dos anos e sempre sendo algo no tempo “presente”, pois cada leitor que se propõe como “tu” tem como referência o tempo em que está.

A partir dessas considerações, podemos perceber que não há ausência de (inter)subjetividade no texto escolar, tendo em vista que toda escrita é sempre um “eu” que propõe uma interlocução. Há, sim, uma *tentativa de apagamento* do sujeito por parte do professor, na medida em que não é seu objetivo, na maioria das vezes, valorizar aspectos como a subjetividade no texto, o posicionamento do escritor sobre o tema proposto, entre outros. Assim, o professor, por não dar atenção a outros aspectos que não sejam os formais, tenta apagar a presença do sujeito no texto.

Luz (2009) analisa o processo enunciativo em quatro atos: 1) a proposta enunciativa de escrita pelo locutor-professor; 2) a escrita pelo locutor-aluno; 3) as observações sobre a escrita pelo locutor-professor; 4) a reescrita pelo locutor-aluno. Em minha prática docente, nos dois estágios, o processo de escrita constitui-se sob mesmos moldes. O processo de reescrita foi o mais difícil, pois os alunos tinham grande resistência a “escrever novamente algo que eles já haviam feito”. Na concepção deles, reescrever era “repetir o mesmo texto”. Por ser pouco o tempo que atuamos no estágio docente, infelizmente os resultados não são tão satisfatórios quanto esperamos; mesmo assim, é possível realizar um bom trabalho, dependendo da dedicação do estagiário e do engajamento da turma.

Na escola onde realizei meu primeiro estágio curricular, em uma turma de 6ª série do ensino fundamental, o eixo norteador dos trabalhos foi “a história do meu nome”. Sob essa perspectiva, o trabalho focou-se em dois gêneros textuais: relato e entrevista. O gênero entrevista foi trabalhado superficialmente, apenas com exposição dos aspectos e leituras de entrevistas, em cerca de quatro aulas, sendo que, dessas quatro, duas foram a apresentação de uma entrevista realizada por eles com algum familiar (para obterem informações sobre a história de vida de cada um), a reescritura da entrevista (alguns elaboraram novas perguntas e entrevistaram novamente o familiar), a outra foi a reapresentação do texto e a transformação da entrevista (discurso direto) em discurso indireto¹³.

¹³ O assunto “discurso direto e discurso indireto” foi uma das solicitações da professora regente da turma.

A elaboração de uma entrevista foi nossa segunda tarefa de escrita e a primeira reescritura. O primeiro texto foi um breve relato acerca do que eles já sabiam sobre seu próprio nome, apenas para diagnóstico, pois como já havia sabido durante as observações na turma, não havia hábito de escrita na aula; os alunos escreviam apenas ao final de cada trimestre para fins avaliativos, principalmente dos aspectos formais estudados naquele trimestre. Já a segunda tarefa de escrita, que foi a entrevista, o processo constituiu-se nos quatro atos enunciativos já citados. Para o último ato, a dificuldade foi grande: muitos alunos se negavam reescrever, pois já havia sido uma tarefa difícil motivá-los a escrever, já que não tinham esse hábito.

Apesar de toda a resistência que os alunos apresentavam em relação ao texto escrito, a última produção escrita que realizamos foi bastante satisfatória. Até o momento anterior ao estágio, os alunos eram avaliados apenas pelos aspectos formais que apresentam na escrita: estrutura, adequação ao gênero proposto, emprego da língua culta padrão, etc. Mesmo assim, grande parte da turma não desempenhava esses aspectos de maneira satisfatória: não possuíam noção de parágrafo, adequação à norma culta, muitas marcas de oralidade no texto escrito, entre outros. Diante dessa realidade, por diversas vezes refleti: se o aluno não desempenha o que lhe é proposto, como desempenhar o que não lhe é solicitado, e, muitas vezes, até mesmo negado, que é esse “mostrar-se através da escrita” ao qual nos referimos?

Na última tarefa de escrita, os alunos da 6ª série realizaram uma escrita que podemos considerar enunciativa, pois realmente foi possível constatar uma escrita enunciativa em quatro atos: o aluno se propondo como sujeito, colocando-se no lugar do “eu” e, assim, propondo um “tu”. Essa última tarefa constituiu-se em quatro atos. Nas tarefas propostas anteriormente, a dificuldade era grande, não só para escrever, mas para saberem *o que* escrever. Os alunos simplesmente não conseguiam se colocar no lugar de um sujeito que diz “eu” no papel e projeta seu discurso visando atingir um “tu”, leitor de seu texto.

Os alunos, ao escreverem, não pensavam em seu leitor, no caso, o professor, como um interlocutor, pois, a finalidade do texto escolar naquela turma era apenas para avaliação dos aspectos formais, como já dito. Não havia, por parte da

professora regente, uma situação de interlocução, já que ela não se colocava no lugar enunciativo do “tu” para tomar o discurso dos alunos como um “eu” que se enuncia. Também não havia os quatro atos enunciativos do qual referimo-nos, a escrita se constituía em apenas três atos: 1) a proposta enunciativa de escrita pelo locutor-professor; 2) a escrita pelo locutor-aluno; 3) as observações sobre a escrita pelo locutor-professor. Neste terceiro e último, podemos interpretar como “observações” a avaliação do texto e a “nota” atribuída pelo professor. Não há, sob essa perspectiva, uma oportunidade de reformulação do “dito” para que o leitor (o professor) possa compreender como o aluno interpreta e relaciona-se com o mundo.

Entendemos que não há essa oportunidade na aula de língua materna porque, na maioria das vezes, não há interesse do professor em compreender “o que o aluno quer dizer”. No texto escolar (e não só, mas aqui temos como foco a escrita escolar), há sujeitos que *emergem*, mesmo através de uma escrita objetiva e impessoal. O professor, restringindo sua interlocução com seus alunos, não é capaz de identificar as marcas de (inter)subjetividade no texto e não considera a forma como eles concebem o mundo. Isso interfere não só na produção de textos, mas em todo processo da aula e até mesmo na relação entre aluno-professor: o professor que se coloca como interlocutor de seus alunos obtém resultados mais satisfatórios, não só de aspectos formais e gramaticais, mas também se depara com alunos com uma melhor apropriação linguística.

Na turma do 1º ano do ensino médio, em meu segundo estágio curricular, a realidade da aula de língua materna era semelhante à experiência com a 6ª série¹⁴, porém com um agravante: a professora não só propunha a escrita de textos para fins avaliativos de aspectos formais, mas também se valia da produção de textos como forma de exercício quando não havia planejado a aula para a turma. Em meu primeiro dia de observação da turma, a professora foi comunicada que teria de substituir outra professora na turma ao lado, ficando, assim, com duas turmas para atender ao mesmo tempo (dois períodos ao mesmo tempo em cada turma). Assim, ela propôs aos alunos a escrita de um texto. Por ter a solicitação de cópias dos textos dos alunos para análise (ponto de partida da elaboração do projeto de docência do estágio curricular), ela aproveitou a aula observada por mim para propor

¹⁴ Embora as duas turmas citadas sejam de escolas diferentes, com professores diferentes, podemos perceber que as práticas na aula de língua materna são semelhantes.

uma escrita à turma, tendo em vista que o último (e primeiro) texto que os alunos produziram fora no início do ano (o período de observação foi em junho).

Nos relatos que se referem à proposta de escrita da professora regente da turma, vemos que não há um interesse mais aprofundado na escrita dos alunos: seu objetivo, com a proposta de produção de texto, é estritamente “cumprir uma tarefa e preencher o tempo de aula não planejado”. Durante a exposição de tal proposta, não houve preocupação por parte da professora em indicar o tipo de texto esperado, o gênero textual que o aluno deveria adequar o seu texto. Sua proposta foi apenas a escrita no quadro de uma frase: *“Eu nunca me senti tão injustiçado como no dia em que...”*. A partir dessa temática, os alunos deveriam escrever sobre o dia em que eles se sentiram injustiçados.

Embora a escola afirme a importância da autoria do texto, é difícil saber o conceito de *autoria* concebido pela escola, visto que o aprendizado da escrita é tido como “[...] ensinar o aluno a escrever para esse ou aquele propósito.” (ENDRUWEIT, 2006, p. 92). Conforme essa mesma autora, para a escola, a escrita é “[...] um ato utilitário. Se não é verdade, como entender o direcionamento das aulas de língua materna para a construção de um texto que contemple as exigências do concurso vestibular?” (2006. p. 92).

Entretanto, na turma do 1º ano do ensino médio a qual observei e realizei minha prática docente, a escrita parecia não ter nem mesmo um motivo, um propósito bem definido de estar ali. Sua utilidade era apenas uma tarefa a cumprir para “preencher o tempo até o momento de acabar o período”. A professora insistia na questão da autoria, do aluno mostrar que era dono de seu dizer, mas eles não tinham orientação e aparato para isso: escreviam como julgavam melhor e, sabendo da “não importância” daquele trabalho para o professor, alguns reproduziam parágrafos de textos dos colegas, para apenas cumprir a tarefa que lhe foi ordenada (e, assim, “ganhar nota”).

Antes de iniciar minha prática docente nessa turma, apresentei meu projeto de docência para a professora regente da turma, que, ao ver que meu trabalho seria em torno da produção de textos argumentativos, me alertou que os alunos não sabiam se posicionar e que a escrita era de muita má qualidade, pois as marcas de

oralidade e de linguagem da *Internet* eram recorrentes. Ela ressaltou que já havia trabalhado níveis de linguagem (um dos assuntos propostos em meu projeto de docência) e que não tinha visto efeito na escrita dos alunos.

Ao ingressar na turma como docente e não mais como mera espectadora, realmente tive dificuldades. Contudo, percebi que os alunos não tinham resistência à escrita, como a 6ª série (estágio anterior). Eles gostavam de escrever, mas à maneira deles: linguagem coloquial e da *Internet*. Diversos *emoticons*, símbolos e abreviaturas de palavras (cf. 1.3) povoavam os textos. No entanto, os alunos sentiam-se motivados a escrever e as dificuldades de escrita deles foram abordadas em aproximadamente um mês e duas semanas (nos meses de junho e julho): a distinção entre os níveis de linguagem e a adequação às diversas situações linguísticas do cotidiano, não só escolar, mas para além da aula de língua materna.

O relato acima reitera o que já apresentamos sobre as condições em que é produzido o texto escolar. A maioria das tarefas de escrita na aula de língua materna não pode ser tomadas como possibilidade enunciativa, visto que são apenas para fins avaliativos de aspectos gramaticais, sintáticos ou até mesmo “de comportamento”¹⁵, não produzindo efeito algum sob os indivíduos que escrevem ou sobre a sociedade. Apesar do discurso da escola e da grande maioria dos professores de língua materna ser “defender a subjetividade na escrita e a autoria do texto”, vemos que não há preocupação em criar condições favoráveis à constituição do sujeito através da escrita: o aluno escreve, mas seu discurso não produz “eco”, caindo, assim, no vazio.

Por outro lado, percebemos que, no momento em que o professor assume um lugar de não mais de locutor-centralizador, mas de alocutário (ou leitor), fazendo com que haja uma reversão na relação “eu-tu”, o aluno sente-se mais seguro para se manifestar linguisticamente e, ao oportunizar que o aluno se mostre, discursos singulares e interessantíssimos são vistos a partir do texto escolar e, nesse mostrar-se, o aluno apropria-se de um “eu” antes lhe negado e se sente capaz de atuar na aula assim como ele atua e se expressa no mundo: *na* e *pela* linguagem.

¹⁵ Na turma do 1º ano do ensino médio, os alunos que realizam todas as tarefas propostas pelo professor eram contemplados com “nota por comportamento” (equivalente a dois pontos da nota do trimestre).

Além do que já expusemos a respeito da constituição do sujeito através da escrita, também é por meio desse papel mediador que o professor deveria desempenhar (de orientar a escrita dos alunos com propostas claras e acessíveis) que a aula de língua materna torna-se mais produtiva e os alunos mais interessados naquilo que o professor tem a lhes propor. Conseqüentemente, os indivíduos se tornam mais “senhores do seu dizer” (oral e escrito). Retomaremos tais discussões no próximo capítulo, quando trataremos do desafio que é para o professor proporcionar uma aproximação maior (e de mais qualidade) entre aluno/ ensino de língua materna e ensino de língua materna/fala cotidiana, à luz de uma proposta enunciativa.

Para finalizar este item, sem ter a pretensão de esgotar a discussão, obviamente, propomos a reflexão de mais um trecho de Émile Benveniste, acerca da escrita como possibilidade de enunciação: “[...] o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.” (2006, p. 90). Assim, vemos que não só no discurso oral os sujeitos se propõem e se enunciam, mas também no discurso escrito há sujeitos que emergem do texto, mostrando-se de forma singular a sua relação com o mundo.

3. OBSERVAR, MEDIAR, (RE)SIGNIFICAR: O DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Neste terceiro e último capítulo, retomaremos nossa trajetória e apresentaremos possíveis propostas para que seja dado outro sentido às aulas de língua materna. Tendo em vista que, em nossa concepção, o professor é peça-chave entre o aluno e o aprimoramento de suas possibilidades linguísticas, esta atitude de (re)significação do sentido do ensino de língua materna deve partir de atitudes do professor na própria aula de língua materna.

Nossa proposta está ancorada em uma perspectiva enunciativa, sob a concepção de Benveniste (1988; 2006), ensinando que o homem, quando se apropria da língua, constitui-se como *sujeito*, pois é a própria linguagem que nos dá a definição de homem e sociedade, visto que é impossível conceber uma sociedade sem linguagem. Segundo Benveniste, quando um sujeito fala, propõe-se como “eu” no discurso e, automaticamente, instaura um “tu” diante de si, para ser o ouvinte de sua mensagem. Para que haja efetiva interação, o “tu” também deve inscrever-se como “eu” e propor um “tu” e assim é o discurso: as “pessoas” “eu-tu” rearranjando-se a cada “eu” que se propõe no discurso, tendo em vista que esses lugares enunciativos são vazios de referência, como já ressaltado (*cf.* 2.2).

Entretanto, aos trazermos para nossa discussão a realidade do ensino de língua materna atual, vemos que, embora muito já tenha se distanciado das tradicionais aulas do passado, a aula de língua materna ainda é “problemática”, na medida em que não atinge o seu público alvo, o aluno. Para tanto, temos, como já dito, o personagem fundamental deste cenário: o professor. É ele que apresenta o que será *ensinado* na aula e, por isso, tem nas mãos a chance de aproximar ou afastar o aluno dos discursos produzidos na escola e fora dela.

Temos a ciência de que cada escola pode ter métodos distintos de abordagem do conhecimento e muitas vezes o professor fica limitado a contemplar apenas o *que* a escola determina e a abordagem da escola pode não ser “tradicional”, mas cremos também que cabe ao professor ter conhecimento efetivo daquilo que ele leva para a aula e certa sensibilidade para colocar-se também como aprendiz, em uma relação de troca de conhecimentos com pessoas que usam a

língua como qualquer outro falante, como o próprio professor e que também querem se propor como *sujeitos* no espaço escolar, serem ouvintes e falantes, sobretudo *serem ouvidos* em um espaço destinado ao estudo de sua própria língua, a aula de língua materna.

Ao concebermos o professor como *mediador* entre o ensino de língua materna e o aluno, torna-se necessário destacar que não deveria ser objetivo do professor *ensinar* a língua, mas *mediar* as diferentes possibilidades que o aluno tem para se relacionar com o mundo, através da língua. Esse deveria ser o objetivo da escola, visto que o indivíduo “apropria-se” da língua muito antes de ingressar na instituição escolar. Se a linguagem está na natureza do homem (cf. 2.1) e ele já chega à aula de língua materna falante, não há motivo para *ensinar* a língua como se fosse algo distante do sujeito ali presente (e falante).

Um das perguntas recorrentes (e de certa forma, é um dos motivos deste trabalho acadêmico) vindas dos alunos é “**para quê serve a aula de português?**” Esse questionamento não é algo passageiro, pergunta de “quem não quer estudar”; é um real questionamento, reflexo da distância entre o ensino de língua materna e o alvo desse ensino: os alunos; é fruto de um mal estar que surge todas as vezes em que eles devem “estudar” regras fixas e classificações abstratas, “retirar” da oração sujeitos e predicados, adjuntos adnominais e adverbiais para... para quê mesmo? Muitas vezes, nem o professor compreende *para quê servem* todos esses termos. E é aí que se evidencia o problema.

É inaceitável pensar que um professor de língua materna não saiba a função do seu objeto de análise. Sabemos que a função da língua, em sua totalidade, é comunicar. Mais do que isso: Benveniste nos ensina que acima de tudo, a língua serve para viver. Logo, os “fragmentos” estudados na aula de língua materna, os chamados “termos da oração”, por exemplo, são parte da mesma língua que usamos todos os dias, em diversas situações linguísticas. Como não saber sua função?

É evidente que mais que depressa o ensino de língua materna necessita ser reformulado. A *metalinguagem* não é o suficiente. Falar de um “ele” (cf. 2.2) distante das “pessoas” inscritas no discurso (porque nem mesmo o professor fala e vive com

a língua “ensinada” na escola) “forma” (objetivo da escola) alunos alienados à real condição da língua e transforma grande parte dos professores de língua materna em profissionais frustrados, na medida em que eles próprios não compreendem pertinência de seus ensinamentos e têm pouco sucesso em suas aulas.

Ao suscitarmos essa discussão, cabe salientar que, em nosso entendimento, umas das razões para o professor permanecer trabalhando com uma abordagem metalinguística da língua é que esse tipo de abordagem facilita, de alguma forma, o trabalho do professor. Nessa metodologia de trabalho, o professor centraliza o discurso e o saber.

Dessa forma, os alunos são personagens coadjuvantes apenas, ficando em segundo plano em todo o processo da aula, já que a personagem principal é a língua a ser aprendida. Ao centralizar o discurso o tempo todo, o professor submete o aluno a decorar regras e nomenclaturas, levando-o a pensar: “como a língua portuguesa é difícil!” Assim, ele evita perguntas inusitadas, resultado de uma reflexão mais aprofundada sobre a língua e às quais ele talvez não saiba responder imediatamente. O professor que apresenta esse tipo de conduta geralmente receia perder o controle da turma e por isso evita aprofundar-se no estudo efetivo da língua, na análise da língua viva e “de verdade”¹⁶, devido a esse tipo de abordagem não ter respostas prontas e fixas; ele teme por não saber a resposta certa para *ensinar* aos alunos.

Nossa proposta para uma aula de língua materna sob o viés enunciativo vai perpassa as instâncias 1) **o que**; 2) **como**, e 3) **por quê ensinar**”, ou seja, “conteúdo”, “método” e “justificativa”, visto que são as principais questões a serem salientadas no/do ensino de língua materna atualmente.

No âmbito do conteúdo (o que *ensinar*), cremos que é possível levar para a sala de aula tudo o que for pertinente para a ampliação das possibilidades linguísticas do aluno. É por isso que destacamos, ainda no primeiro capítulo, a

¹⁶ Expressão frequentemente utilizada por um aluno do 1º ano do ensino médio, participante da aula de reforço de língua portuguesa da escola da rede privada onde leciono há oito meses. Tal expressão normalmente é empregada por ele quando me refiro a exemplos do cotidiano ou quando apresento texto com gírias e expressões populares. A “língua de verdade”, podemos concluir que é aquela utilizada no cotidiano, seja na sua forma culta ou coloquial, escrita ou falada, é aquela que realmente usamos para nos relacionar com o mundo.

relação do ensino de língua materna e as novas mídias (cf. 1.3) geradoras de uma nova linguagem utilizada por uma geração e que não pode ser ignorada pela escola. Como algo que traz significativo valor linguístico para o sujeito pode ser ignorado?

A respeito do método (*como ensinar*), trazemos algumas reflexões, sem jamais ter a pretensão de ensinar ao professor o que se deve fazer em aula. Temos apresentado nesta discussão “o espaço do aluno na aula de língua materna”. Para isso, cremos que seja possível o aluno assumir um lugar enunciativo, que não apenas de ouvinte passivo, mas também de locutor que enuncia o seu discurso e assim (re)significa e (re)organiza o mundo, a cada nova enunciação (oral ou escrita). Cabe ao professor ter certa sensibilidade para proporcionar uma aula que tenha condições favoráveis para uma relação enunciativa, na qual o aluno possa ouvir, mas também se enunciar, se assumir e se constituir como *sujeito* e tornar o seu discurso singular (e valorizado). Para que esse discurso seja validado, o professor deve sair do lugar do “eu”, do centro, e se permitir também ser ouvinte, tomar o discurso do aluno, que “ecoa” pela aula, procurando um “tu” que lhe retorne.

Quanto à justificativa (por que *ensinar*), cabe ao professor encontrar pertinência e sentido para apresentar determinados assuntos/conteúdos aos alunos. Argumentos como “vai ser importante no futuro”, “para obter um bom emprego” ou a pior, “vai cair no vestibular”, já estão defasados. O aluno não aceita mais essa justificativa (se algum dia aceitou). É sabido que há conteúdos os quais não podemos fugir, pois temos um currículo a observar. No entanto, ficar preso a um currículo rígido e ter como objetivo apenas “vencer os conteúdos” é prejudicial, quiçá frustrante àquele que é ensinado, àquele que ensina e ao ensino de forma geral.

Durante o tempo de minha prática docente, foi possível perceber que os alunos do 1º ano necessitavam apenas de orientação sobre *o que e como escrever*. A partir dessas instruções, obtive bons resultados: alunos autores de seus textos, com uma linguagem adequada ao texto argumentativo, ou seja, sujeitos enunciando-se através da fala, em discussões e conversas acerca do assunto abordado, e também na escrita, por meio de textos que eram avaliados para além dos aspectos formais: era também considerado o seu conteúdo e forma de expressão com argumentos consistentes, tentando expressar ao leitor sua forma de pensar, agir, organizar o mundo.

Mediar é a palavra-chave de nossa discussão: “[...] temos a língua como mediadora entre os homens e entre homem e sociedade.” (BENVENISTE, 2006, p. 229), afinal, é essa a função da linguagem e sem ela não haveria sociedade, afinal, o que temos em uma sociedade é um homem comunicando, transmitindo, perguntando, informando, em resumo, “um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1988, p. 285) e a língua como mediadora dessa relação.

Em nossa concepção de mediação também temos o professor como mediador: entre língua (no que diz respeito ao ensino de língua, ampliação de uso linguístico, etc.) e homem. Esta deveria ser a função principal do professor: mediar para produzir sentido aos seus ensinamentos; mediar para (re)significar a concepção dos alunos sobre língua materna e ensino dessa língua.

Unido a essa tarefa, propomos também exercício de observação: observar o desempenho da turma e, com sinceridade, avaliar o que está sendo produzido em aula, quais os resultados de todo o trabalho. Ter coragem de lançar um olhar sincero para aquele trabalho cujos resultados não são os esperados e assim, (re)significar não só a forma como o aluno se relaciona com a sua própria língua na aula de língua materna, mas também a sua própria prática. Observar, mediar e reformular, se for preciso: eis o desafio do professor de língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste percurso e, sem esgotar tal discussão, relembramos algumas indagações pontuais que aqui foram abordadas: no primeiro capítulo tratamos sobre o ensino atual de língua materna, os objetivos e as condições de aprendizado e refinamento das atividades linguísticas que essa aula apresenta hoje. Com as perguntas “o que é aula de língua materna?” e “qual o papel do aluno na aula de língua materna?”, tratamos de pontos importantes na estrutura e razão de existir esse espaço na escola, bem como os discursos que circulam nesse espaço (e os que são “ignorados”, de certa forma, como no caso da linguagem da *Internet*).

No segundo capítulo, caminhados por trilhas enunciativas, tentando fazer uma aproximação entre os estudos da Linguística da Enunciação, através de Benveniste e sua concepção de singularidade na linguagem e a realidade escolar, aula de língua materna, para sermos mais pontuais. Nesse caminho, percorremos as instâncias do discurso e como se constitui a interação, uma vez que cada “pessoa” é uma referência vazia a ser preenchida na enunciação e que qualquer falante apropria-se do “eu” e do “tu”, conforme a interação. Nossa discussão discorreu em torno da indagação: “como se constitui o ato enunciativo – oral e escrito – na aula de língua materna?”.

Vimos também, nesse capítulo, que a escola, muitas vezes se vale de uma *metalinguagem* na aula de língua materna, falando sobre a língua, nomenclaturas e regras fixas e absolutas, sem falar *da* língua e de sua real função. Dessa forma, temos a língua como o “ele”, ou seja, aquele de quem se fala, e assim, a própria língua do falante se torna algo difícil, inatingível. A escola concebe um “ideal de língua” muito distante daquele utilizado cotidianamente, tanto para textos orais quanto escritos.

Ainda nos caminhos enunciativos, tratamos da escrita como possibilidade de enunciação. Ainda que muito distante de ocorrer em todas as aulas de língua materna, é possível ter o aluno como autor de sua escrita, fazendo com que o “eu” se enuncie para um “tu” em um espaço de tempo diferente. Isso é possível porque o momento da enunciação é sempre um “eterno presente”, pois o locutor-escritor

escreve no momento presente, mas para o alocutário-leitor, ao ler o texto escrito, também se situará no presente, no seu presente.

Se no espaço destinado a essas reflexões não considerar tais escritos embasados nas relações “eu-tu”, o discurso pode se tornar *esvaziado*, ocorrendo uma *tentativa de apagamento do sujeito*, pois o aluno produzirá apenas “aquilo que o professor deseja ler”, ou seja, uma produção com vistas para aspectos formais de gramática e sem foco na autoria do texto.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, nos detivemos a um fechamento desta tentativa de aproximação entre Linguística da Enunciação e ensino de língua materna, apresentando propostas. Nesse sentido, nossa pergunta foi: como é possível (re)significar a relação do aluno com a sua própria língua na aula (de língua materna), tendo o professor como mediador dessa relação?

Assim, acreditamos ser um desafio para o professor de língua materna pensar em tais questões, mas um desafio muito válido, na medida em que o sucesso e a efetiva realização do trabalho docente ganha novo sentido. Ao analisarmos a conjuntura do ensino de língua materna, vemos muitos professores frustrados com seu trabalho; por uma série de motivos que aqui não cabe citar, professores desmotivam-se, atendendo a apenas aquilo que lhes é “mais fácil” ou “dá menos trabalho”, não interessados em trabalhar com o aluno a “língua de verdade”, a motivar discussões reais sobre a língua que, sobretudo, utilizamos para viver, para organizar e expressar o mundo, para nos relacionarmos com os outros. É visto que o ensino não depende apenas do professor, mas há possibilidade de tentar, pelo menos, ser diferente, fazer diferente; observando, analisando criticamente sua prática, a realidade da aula de língua materna e buscando estratégias para (re)significar esse espaço e a relação entre o aluno e o estudo de sua própria língua. Se pudermos ver isso, que então reparemos o chão em que pisamos.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. O Aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 81-90.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. Introdução, por que e para quê. In: _____. **Sem Medo do Internetês**. Porto Alegre, RS: AGE, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação média e tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002. ensino médio.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita Enunciativa e os Rastros de Singularidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10276>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed.rev.ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

LUZ, Raquel Leão. **Enunciação e Ensino de Língua Materna**: intersubjetividade, referência e sentido no processo de escrita narrativa escolar. 2009. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Trabalho de Conclusão. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26004>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática-história, Teoria, Análise e Ensino.** São Paulo. UNESP, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. 5 Vol.