



UFSM

Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR NO MANUAL
DIDÁTICO DE ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA
– UM ESTUDO DE CASO**

Kelly Cristini Granzotto Werner

Programa de Pós-Graduação em Letras

Santa Maria, RS, Brasil

2006

Universidade Federal de Santa Maria

Dissertação de Mestrado

**AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR NO MANUAL
DIDÁTICO DE ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA
– UM ESTUDO DE CASO**

Kelly Cristini Granzotto Werner

Programa de Pós-Graduação em Letras

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR NO MANUAL
DIDÁTICO DE ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVA – UM ESTUDO DE CASO**

Por

Kelly Cristini Granzotto Werner

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Letras,
Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

PPGL

Santa Maria, RS, Brasil

2006



Santa Maria - RO, 10 de janeiro de 2000

Werner, Kelly Cristini Granzotto, 1978-

W493p

As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa – um estudo de caso / por Kelly Cristini Granzotto Werner ; orientador Vera Lúcia Pires. - Santa Maria, 2006
116 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2006.

1. Letras 2. Enunciação 3. Discurso didático 4. Subjetividade 5. Lingüística aplicada 6. Língua espanhola 7. Livro didático 8. Lingüística I. Pires, Vera Lúcia, orient. II. Título

CDU: 81'243:37

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

© 2006

Todos os direitos autorais reservados a Kelly Cristini Granzotto Werner. A reprodução de partes ou de todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização do referido autor.
Endereço. Cidade Universitária, UFSM, Bairro Camobi, Santa Maria, RS. 97105-900.
e-mail: kcgr@yahoo.com.br

Para meus pais, Alduino e Terezinha, verdadeiros mestres pela academia da vida.

Para meus irmãos, Gustavo, Fabiane e Jaqueline, pela sempre presença.

Para meu marido Valmir, pelo amor sincero e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por ter me concedido saúde, oportunidade e vontade para realizar este trabalho.

Aos meus familiares, incentivadores incansáveis do meu crescimento intelectual e meus referenciais de luta.

À UFSM, instituição de ensino público e de qualidade, pela possibilidade de realizar este curso.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, com os quais muito aprendi.

Aos meus alunos que, mesmo não sabendo, justificam o desejo de me qualificar.

A todas as pessoas que, com gestos ou pensamentos, auxiliaram-me nesta dissertação, em particular, Karina e Márcia.

Ao meu amigo Jandir, pelo constante incentivo.

E, finalizando, um agradecimento especial à Professora Dr. Vera Lúcia Pires por guiar-me neste estudo. E, principalmente, por mostrar-me que é possível ser estudiosa, professora, mulher, companheira, amiga e... humana, ao mesmo tempo e com êxito.

O homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. (Émile Benveniste)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR NO MANUAL DIDÁTICO DE ESPANHOL SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA – UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: KELLY CRISTINI GRANZOTTO WERNER

ORIENTADORA: VERA LÚCIA PIRES

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 10 de janeiro de 2006.

Esta pesquisa, concentrada na área de Estudos Lingüísticos, na linha de pesquisa Discurso, Memória e Identidade, no núcleo Discurso e Enunciação, consiste em um estudo de caso constataivo e analítico de como se constitui a subjetividade do professor no livro didático de língua espanhola **Español Ahora 1** (2003), adotado em uma escola estadual da cidade de Santa Maria - RS. Com base na teoria da enunciação de Émile Benveniste, em que o ponto de destaque é a manifestação da subjetividade na linguagem, desejávamos verificar o surgimento do sujeito professor no discurso do livro didático e refletir sobre as representações criadas a partir da sua enunciação. Fizemos a análise enunciativa, apontando particularidades da enunciação escrita do manual e da enunciação oral do professor, mediante observação, gravação e transcrição de onze (11) horas/aulas. Das onze (11) horas, trabalhamos com quatro (4), as quais supomos que serviram para responder ao problema desta pesquisa. O foco de análise na enunciação, considerando a teoria adotada, foi a categoria de pessoa, não descuidando de outros aspectos que viessem a contribuir para o nosso objetivo. Partimos da relação interativa que se estabelece entre eu-tu, no contexto da sala de aula, relação a qual permitiu a constituição desses sujeitos na linguagem. Trabalhamos com as hipóteses de que, se o professor profere o discurso do manual, enunciando-o tal qual se apresenta, tem a representação de um repetidor de discursos de outros; se não o repete, faz alterações, outra representação se constitui que é a sua própria representação como sujeito da sua enunciação. O trabalho está dividido em quatro capítulos, tratando respectivamente de: referencial teórico (aspectos fundamentais da teoria da enunciação benvenistiana); material e metodologia; apresentação, análise e discussão de dados; conclusões da autora sobre o estudo realizado.

Palavras-chaves: Enunciação, Discurso didático, Subjetividade.

RESUMEN

Disertación de Maestría
Programa de Post Graduación en Letras
Universidade Federal de Santa Maria

LAS REPRESENTACIONES DEL SUJETO PROFESOR EN EL MANUAL DIDÁCTICO DE ESPAÑOL BAJO UNA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA – UN ESTUDIO DE CASO

AUTORA: KELLY CRISTINI GRANZOTTO WERNER

ORIENTADOR: VERA LÚCIA PIRES

Fecha y Local de la Ponencia: Santa Maria, 10 de janeiro de 2006.

Esta investigación, concentrada en el área de Estudios Lingüísticos, en la línea de pesquisa Discurso, Memoria e Identidad, en el núcleo Discurso y Enunciación, consiste en un estudio de caso constataivo y analítico de cómo se constituye la subjetividad del profesor en el libro didáctico de lengua española **Español Ahora 1** (2003), adoptado en una escuela estadual de la ciudad de Santa Maria/RS. Con base en la teoría de la enunciación de Émile Benveniste, en que el punto de destaque es la manifestación de la subjetividad en el lenguaje, deseábamos verificar el surgimiento del sujeto profesor en el discurso del libro didáctico y reflexionar sobre las representaciones creadas a partir de su enunciación. Hicimos el análisis enunciativo, apuntando particularidades de la enunciación escrita del manual y de la enunciación oral del profesor, mediante observación, grabación y transcripción de once (11) horas de clase. De las once (11) horas, trabajamos con cuatro (4), las cuales suponemos que sirvieron para responder al problema de esta investigación. El foco de análisis en la enunciación, considerando la teoría adoptada, fue la categoría de persona, no descuidando de otros aspectos que viniesen a contribuir para el nuestro objetivo. Partimos de la relación interactiva que se establece entre yo-tú en el contexto del aula, relación que permitió la constitución de esos sujetos en el lenguaje. Trabajamos con las hipótesis de que, si el profesor profiere el discurso del manual, enunciándolo tal cual se presenta, tiene la representación de un repetidor de discursos de otros; si no lo repite, hace alteraciones, otra representación se constituye que es su propia representación como sujeto de su enunciación. El trabajo está dividido en cuatro capítulos, tratando respectivamente de: referencial teórico (aspectos fundamentales de la teoría de la enunciación benvenistiana); material y metodología; presentación, análisis y discusión de datos; conclusiones de la autora sobre el estudio realizado.

Palabras-clave: Enunciación, Discurso didáctico, Subjetividad.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 1.....	81
QUADRO 2 – As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 2	86
QUADRO 3 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 3	89
QUADRO 4 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 5	92
QUADRO 5 – Instrumento para coleta de dados utilizados na escola: questionário.....	94

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Normas da Análise da Conversação usadas para a transcrição da enunciação oral do professor	108
ANEXO B - Quadro 6 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor - Aula 4.....	109
ANEXO C – Quadro 7 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor - Aula 9.....	110
ANEXO D – Quadro 8 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor - Aula 10.....	111
ANEXO E – Quadro 9 - As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor - Aula 11.....	112
ANEXO F – Amostras das atividades do manual Español Ahora 1 usadas pelo professor.....	113

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS.....	12
2. ENUNCIANDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. A teoria da enunciação de Benveniste – elementos fundamentais.....	15
2.1.1. A visão de língua e de linguagem	26
2.1.2. A noção de subjetividade como elemento constitutivo da linguagem.....	29
2.1.3. A dêixis	38
2.1.4. A categoria de pessoa	42
2.1.4.1. Os pronomes e os verbos como marcas da subjetividade na linguagem.....	48
2.2. O ensino de espanhol no contexto brasileiro e o papel dos manuais didáticos.....	

1. PALAVRAS INICIAIS

Falar de sujeito é falar de complexidade. É por isso que estudiosos de diferentes áreas não científicas e científicas tentaram, ao longo da história, entender e explicar as relações entre sujeito e sentido. Parece ser essa a questão que intriga o indivíduo e, dentro dos estudos lingüísticos, não é diferente. Alguns campos da Lingüística se preocupam com as temáticas subjetividade e sentido, estudando-as sob diferentes perspectivas, como é o caso das teorias da enunciação, das correntes da análise do discurso, da teoria da argumentação, entre outras. Essas correntes têm, na língua, a materialidade necessária para as suas buscas. Temos as possibilidades de entendimento do que viria a ser a subjetividade e o sentido através das referidas correntes de estudo, mas ainda não estamos satisfeitos. Ainda não conseguimos, e é isso que o estudioso quer, mesmo sabendo da impossibilidade, cercar o sujeito e defini-lo, determinar-lhe os sentidos. Na verdade, a completude é a eterna busca humana, apesar de sabermos da natureza ilusória desse anseio.

A motivação para desenvolver este trabalho surge da integração dessa consciência da ilusão, mas, ao mesmo tempo, fiel à busca do entendimento das relações que se instauram entre sujeito e sentido.

Estudar como se constituem as representações da subjetividade do professor, pelo viés da enunciação, temática desta investigação, que tem como instrumento de trabalho pedagógico o manual didático, na aula de língua espanhola, tampouco é tarefa simples. A verificação da subjetividade do professor através de seu discurso torna possível e inevitável traçar representações dele e, conseqüentemente, de como ele vê seus alunos e de sua prática pedagógica. É um conjunto que funciona e que se mostra.

O manual didático, geralmente, parece não deixar um espaço para esse ator da vida escolar atuar nesse discurso. Como e quando o professor se constitui como sujeito? Que representações são constituídas dele? O professor seria a figura intermediária entre os autores e os alunos, encarregado de transmitir um discurso, com todas as idéias veiculadas, de outros - os autores. Será somente essa a representação que se constitui via discurso do sujeito professor? Em resumo, este trabalho busca saber como o professor, nesse contexto de sala de aula, está se representando enunciativamente.

Optamos por estudar o discurso do manual didático de língua espanhola porque trabalhamos com o ensino desse idioma. Ademais, temos apreciado, dentro da lingüística, trabalhos teóricos densos sobre a enunciação de cunho benvenistiano. Por isso, também surgiu a idéia de relacionar a enunciação à Lingüística Aplicada. Aliás, a enunciação possibilita a relação com outras disciplinas. No caso, a interação em sala de aula de língua espanhola estará relacionada, neste estudo, à idéia de intersubjetividade, conceito chave dentro da teoria da enunciação de Émile Benveniste.

Evidentemente foi necessário delimitar o nosso olhar: o *corpus* desta pesquisa, a qual se configura em um estudo de caso, sob a perspectiva de Lüdke & André (1986), é constituído pelo livro didático de língua espanhola **Español Ahora 1** (2003), e as unidades de análise são os enunciados – ordens de atividades propostas pelo referido manual, adotado em uma escola estadual de Santa Maria. A escolha desse material, como objeto das análises, justifica-se por duas razões. A primeira refere-se à questão metodológica, pois é necessário delimitar o objeto de análise, e isso, evidentemente, implica escolhas. O segundo concerne propriamente à seleção do objeto. Optamos pelos enunciados-ordens das tarefas uma vez que funcionam como norteadores do estudo da língua espanhola, bem como das atividades propostas dentro e fora da sala de aula. São eles que dão a direção para o professor e para o aluno no momento do uso do livro. Dessa forma, pensamos que esses enunciados ajudariam a analisar melhor a representação do sujeito professor.

Visando a encontrar respostas para a indagação que ronda o assunto destacado, formulamos as hipóteses que conduzem esta pesquisa: – a representação do sujeito professor, na posição de intermediário, que enuncia fielmente as ordens das atividades do manual tal qual estão ali postas, constituindo-se, com isso, um sujeito professor repetidor de um discurso pronto e de outro; – a representação do sujeito professor mediador que modifica enunciados das tarefas ou até os refaz, constituindo-se, assim, não mais como um repetidor, mas como um ser responsável por sua enunciação.

A fundamentação teórica que norteia esta pesquisa parte, em um primeiro momento, de observações necessárias a respeito dos estudos da enunciação, especificamente os realizados por Émile Benveniste, uma vez que pretendemos trabalhar com a subjetividade na linguagem. Assim, realizar qualquer pesquisa que envolva questões relacionadas a tal conceito desperta atenção, sem dúvida, por se

tratar de um campo de estudo complexo e que interessa ao ser humano em geral, uma vez que buscamos incansavelmente entendermo-nos uns aos outros.

Dentro das teses postuladas por Benveniste, é fundamental, para atingir o objetivo deste trabalho, a categoria de pessoa, formada pelo verbo e pelo pronome. Defende o autor que tais classes de palavras não devem ser pensadas apenas como mais duas das classes gramaticais, já que elas formam a categoria de pessoa e são reveladoras da subjetividade na linguagem. Desse modo, a partir dessa materialidade lingüística, observada e analisada, que pretendemos discutir o problema proposto para este estudo, sem nos descuidarmos de outros elementos do aparelho formal da enunciação que venham a contribuir para a nossa questão.

Este estudo está organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, temos a introdução do tema da pesquisa. De fato, ele serve para contextualizar sinteticamente este estudo e introduzir os objetivos norteadores bem como os motivos da realização do trabalho.

No segundo capítulo, destinado à revisão da literatura, discorreremos sobre os trabalhos teóricos relacionados a esta pesquisa, enfatizando questões ligadas à enunciação e à subjetividade na linguagem. Discorreremos, principalmente, sobre a teoria da enunciação de Émile Benveniste.

No terceiro capítulo, apresentamos o material e descrevemos a metodologia adotada para a pesquisa, destacando os critérios e procedimentos da seleção e análise dos enunciados que compõem o *corpus*.

No quarto capítulo, destinado à análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, refletimos sobre a constituição da subjetividade do professor no manual didático analisado, **Español Ahora 1** (2003), e sobre as representações desse sujeito criadas a partir da sua enunciação.

Por fim, no quinto capítulo, relatamos as principais conclusões obtidas, bem como sugestões para futuros trabalhos.

2. ENUNCIANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreender a subjetividade do professor de espanhol de uma escola estadual de Santa Maria que usa o manual didático em sala de aula (no caso, **Español Ahora 1** (2003), em língua espanhola), recorreremos à teoria da enunciação de Benveniste, a qual nos interessa pela questão da subjetividade na linguagem, entendida como intersubjetividade. Acreditamos que tal conceito, aliado ao de interação, permitir-nos-á verificar a constituição e as representações da subjetividade desse professor. Nesse sentido, neste capítulo, apresentamos a revisão teórica realizada de forma a contextualizar a linha de pesquisa em que este estudo está inserido.

O capítulo está organizado em duas seções: na primeira delas (2.1), a qual se subdivide em quatro subseções, apresentamos elementos fundamentais da teoria da enunciação, como a concepção de língua e de linguagem, a noção de sujeito, a dêixis, a categoria de pessoa, os pronomes e o verbo como marcas de subjetividade, todos eles aspectos relevantes para esta investigação; na seção seguinte (2.2), também repassamos brevemente pela história do ensino da língua espanhola no Brasil e o papel desempenhado pelos manuais didáticos, o que julgamos conveniente para este trabalho¹.

2.1. A teoria da enunciação de Benveniste – elementos fundamentais

A teoria da enunciação, proposta por Émile Benveniste², abarca estudos que reconhecidamente têm por base a corrente de pensamento estrutural saussuriana. Tal situação se justifica porque o referido teórico se formou no período de vigência das idéias e dos princípios do Estruturalismo na Europa e foi um discípulo de Ferdinand de Saussure (e de Michel Bréal). Conseqüentemente, é caracterizada como uma teoria da enunciação de base estruturalista. No entanto, as

¹ Não temos a pretensão de fazer um repasso exaustivo e aprofundado desse aspecto histórico, apenas visitamos, outra vez, a história porque acreditamos que poderemos entender melhor a presença do manual didático de língua espanhola nas aulas, justificando, de certa forma, a razão de estudá-lo.

² Émile Benveniste (1902-1976) era de origem judia, nascido em Alep, Síria. Estudou ao lado de lingüistas como Antoine Meillet, discípulo de Saussure. Foi discípulo de Michel Bréal. Na verdade, os estudos de Benveniste têm a marca do estruturalismo. Ele ingressou no Collège de France de Paris, em 1937, e lecionou lingüística estrutural até se aposentar em 1967, por motivo de doença.

conseqüências de seus estudos lingüísticos afastam-no um pouco de sua gênese teórica, levando alguns teóricos da linguagem a caracterizá-lo como aquele que “ultrapassou” Saussure ou como o que “continuou” as idéias deixadas em aberto pelo mestre genebrino. Talvez não importe muito discutir como deve ser adjetivada a natureza do trabalho de Benveniste, mas sim deve merecer mais valor a essência de seus estudos, as contribuições que deixou, as reflexões, discussões que provocou e, evidentemente, a mudança de pensamento que suas idéias vieram a ocasionar para a ciência lingüística em sua generalidade. Referimo-nos às noções de sujeito e sentido na linguagem que deram aos estudos da área um lugar mais amplo que o escolhido pelo fundador da lingüística moderna e pelo estruturalismo lingüístico.

Apesar de sua posição destacada, não teve espaço para expor suas idéias na escola, pois tinha poucos alunos em seus cursos, além de o ensino ser basicamente técnico. No entanto, mesmo estando isolado, teve alunos notáveis como Jean Dubois, o filósofo Paul Ricoeur, Oswald Ducrot, sendo este seu seguidor e posterior introdutor, na França, da pragmática, entre outros. Benveniste introduz, nos estudos da linguagem, por volta de 1946, uma lingüística da enunciação e, com ela, a questão do sujeito, sendo seu primeiro artigo “Structure des relations de persone dans le verbe” (1946). Mas não teve justo reconhecimento porque não havia preocupação, naquela instância, com essa questão, o que Dosse (1994, p. 61) reconhece, classificando-o como “a exceção francesa”: Mesmo tendo alunos célebres e figuras reconhecidas dentro da Lingüística como discípulos, de acordo com Dosse (1994), não é difícil dar exemplos de obras de autoria desses alunos que abordam a questão da enunciação, na época, sem mencionar o mestre ou referi-lo superficialmente. É o caso de Oswald Ducrot e Julia Kristeva, respectivamente. É sabido que Benveniste foi mais valorizado dentro da filosofia propriamente do que dentro da Lingüística. Compartilhou suas idéias com Charles Morris e seu projeto pragmatista; com Lacan e a revista *Psyanalyse* (1957), em que publica um artigo; ainda com a psicanálise, escreve outro artigo, em 1958, para o *Journal de Psychologie*. Assim, houve outras publicações do autor na área da filosofia e psicanálise; na área da Lingüística, inclusive, **Problèmes de linguistique générale** em 1966. Benveniste, segundo Dosse (1994, p. 64), mesmo ignorado pelos intelectuais de sua área, não deixou abafar suas idéias, divulgando-as em outros instrumentos,

Benveniste não encontra, porém, o eco desejado de suas teses nos meios da lingüística e procura, pois, graças ao reconhecimento de que se beneficia nos meios psicanalíticos e filosóficos, dar a conhecer as suas posições sobre as relações entre sujeito e linguagem, multiplicando suas contribuições para diversas revistas.

Foi somente nos anos 70 que suas teses sobre a enunciação começaram a ganhar espaço na França, dentro da Lingüística. Nesse ano, Benveniste publicou um artigo sobre a enunciação – “L'appareil formel de l'énonciation” – na revista *Langages*. Há quem acredite que, neste artigo, Benveniste, que vinha divulgando e publicando paralelamente, tenha organizado todo o pensamento já desenvolvido com a finalidade de apresentar sua teoria, a teoria da enunciação. Atualmente, suas teses estão em seus dois livros intitulados **Problemas de Lingüística Geral 1** (publicado em 1966) e **2** (publicado em 1974) que comportam uma série de textos que vinham sendo escritos desde os anos 30. Na lingüística da enunciação, Benveniste é reconhecido como um fundador. Através dos estudos benvenistianos, algumas noções na Lingüística foram remodeladas, atualizadas, rechaçadas e lançadas. Por exemplo, a noção do signo lingüístico foi remodelada; duas lingüísticas (a da forma e a da enunciação) foram lançadas, assim como a visão de linguagem, de discurso, a noção de subjetividade através do estudo dos pronomes e outros dêiticos, a inclusão do falante, da interação, do significado. Apesar de todos esses aspectos serem referência, hoje, nas pesquisas que são realizadas, a visão de subjetividade e os estudos que envolvem esse assunto são o que mais tem destacado Émile Benveniste na área de estudos da linguagem. Afinal foi a partir dele e de Jakobson que a questão da enunciação, da subjetividade e, naturalmente, das categorias a ela relacionadas – pessoa, tempo e espaço – mereceram atenção e preocupação na Lingüística Moderna.

Na época, como afirma Gadet et al. (1993, p. 46), “(...) a teoria da enunciação teve lugar, entre os lingüistas, mais através dos trabalhos de Jakobson do que dos de Benveniste.” Apesar de a Lingüística estar reconhecendo a importância do proposto por Benveniste, acreditamos que ainda não foi admitido o caráter fundamental de conceitos de sua teoria para todo e qualquer estudo da linguagem.

Para elevar a lingüística ao nível de ciência, Saussure teve que traçar certos caminhos, e, obviamente, isso implicou a escolha de alguns em detrimento de outros. Para tal, necessitava estabelecer um objeto científico, exigência de outras

áreas do conhecimento também. No **Curso de Lingüística Geral**³ foi cunhada a dicotomia *langue/parole*, mas a língua foi escolhida como objeto de estudo, ficando a fala em segundo lugar. No CLG (1975, p. 22-23-24), a língua é

(...) um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada em que uma imagem acústica vem associar-se a um conceito. Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; (...) a língua (...) é de natureza homogênea. (...) A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas.

Ao fazer essa separação, o CLG (1975) delineia como objeto de estudo da nova ciência, o produto/instrumento da atividade lingüística, ou seja, a língua, caracterizada por Saussure como um sistema organizado e formado por signos arbitrários. A escolha pela língua e não pela fala talvez se justifique pelo fato de que seria mais fácil, metodologicamente, trabalhar com aquele objeto, uma vez que é possível de ser apreendido, é tangível. A fala, ao contrário, como mesmo justifica o CLG (1975), é individual, concreta, heterogênea, não-sistemática. Assim sendo, trabalhar com a fala implicaria considerar as individualidades, os falantes (e conseqüentemente o sujeito), o contexto de produção (ou seja, o referente) e o sentido. No CLG (1975), não são negados a fala e os seus desdobramentos, mas há preferência pela língua enquanto sistema abstrato, social, comum a seus falantes. Não entendemos essa atitude como equívoco ou preconceito, no CLG (1975), mas como um recorte lingüístico necessário naquela situação, e que, inclusive, nos estudos e pesquisas atuais sobre a linguagem (e não só nessa área), tem sido realizado, uma vez que reconhecemos a sua inegável amplitude e complexidade.

Portanto, a preocupação da lingüística, proposta pelo CLG (1975), é estudar a língua pela língua, ou seja, sua imanência, não contemplando o que está fora dela. Essa visão de língua pode ser entendida como restrita, fechada em si mesma. Dosse (1994, p. 70), ao comentar a opção do pai da lingüística moderna, afirma que “Ele encerra a sua lingüística num estudo do código, separada de suas condições de aparecimento e de sua significação”.

É com essa bagagem teórica estrutural que Benveniste estuda a linguagem, ampliando o seu universo de análise. Isto é, propõe, conforme Flores (2001, p. 24)

³ Vamos nos referir ao **Curso de lingüística geral** a partir daqui por CLG.

“(...) um modelo de análise da língua especificamente voltado para a enunciação”. Seus estudos têm como preocupação maior o sentido na linguagem, aspecto que não fora contemplado pelo CLG (1975). A perspectiva semântica de investigação proposta por Benveniste é apresentada e explicada nos textos *Os níveis de análise lingüística* (1964), em *A forma e o sentido na linguagem* (1967) e também em *Semiologia da língua* (1969), que trazem a dicotomia semiótico e semântico, oposição correspondente aos dois níveis de significação da língua, o semiótico e o semântico, a forma e o sentido. Ou seja, segundo Benveniste⁴ (1969, p. 64), a língua tem “dupla significância”.

O plano semiótico de significação é a primeira maneira de significar e corresponde ao nível interno da língua; é um sentido que pode ser entendido como fechado, pois tem como unidade de significação o signo no código de que faz parte, sem preocupar-se com o sujeito e o referente. É, portanto, o nível de análise lingüística que o CLG (1975) propõe.

Já o plano semântico de significação está relacionado ao nível extralingüístico ou, como afirma Benveniste (1969, p. 65), com o “modo específico de significância que é engendrado pelo discurso”. Resulta da atividade dos falantes quando colocam a língua em funcionamento. Tal ato implica encadear os signos, unidades internas da língua, em unidades maiores que são as frases. Desse modo, nesse âmbito, as unidades de significação são as palavras que formam as frases.

Podemos reconhecer, assim, que o modo de significação do signo enquanto unidade lingüística pertence ao nível de análise semiótico, já, o modo de significação do signo, engendrado pela enunciação, pertence ao nível de análise semântico. No entanto, o código e o uso desse código pelos falantes não é possível de ser dissociado, uma vez que a existência de um é condição necessária para a existência do outro. Segundo Benveniste (1967, p. 233),

Na base, há o sistema semiótico, organização dos signos, segundo o critério de significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo.

⁴ Nas citações feitas nesta dissertação, as datas originais dos textos de Émile Benveniste são referidas para que possamos fazer uma recuperação cronológica da teoria do autor. No entanto, nas referências bibliográficas, apresentamos as datas das publicações brasileiras.

É, dessa forma, um sistema duplo que coexiste na língua; é o significar que depende do ato de um locutor assumir as formas do código e colocá-las em uso através da enunciação. Para Benveniste (1969, p. 66), “a língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões”. Os demais sistemas existentes teriam um modo de significação apenas.

Além de considerar a suposição feita por Benveniste (1969) dos dois níveis de análise lingüística, é necessário tratar do referente. Como afirma Flores (1991, p. 26), a questão da referência também se diferencia nesses dois níveis de análise propostos: “No semiótico, ela está ausente; no semântico, ela é definidora do sentido porque este se caracteriza pela relação estabelecida entre as idéias expressas sintagmaticamente na frase e a situação de discurso”.

Parafraseando Benveniste (1967) e reconhecendo o signo como unidade semiótica, operamos com a realidade intrínseca da língua. Já, admitindo a frase como unidade semântica, temos nela o elo que junta o exterior ao sistema ao que é próprio dele e é em conseqüência disso que a referência à instância discursiva e ao locutor vêm a fazer parte dessa nova proposta de estudo semântico da língua.

Percebemos então que Benveniste (1967), ao sugerir esses dois níveis de análise, traz, para os estudos lingüísticos, a realidade e o sujeito envolvido no momento de usar a língua. Assim, o desejo de Benveniste (1967) trabalhar com a questão do sentido implicou tratar de outros elementos que estão intimamente relacionados a esse aspecto: o sujeito e a referência. E quem sabe seja por esse motivo que estudara os pronomes, o verbo, estabelecera a partir deles a categoria de pessoa, e, conseqüentemente, desencadeara um estudo célebre da subjetividade na linguagem, todos referências respeitáveis nos estudos lingüísticos de hoje. Tudo em função de melhor compreender e explicar o que seria o sentido na língua.

O texto que finaliza os estudos feitos por Benveniste sobre a questão da semântica na língua é *O aparelho formal da enunciação* (1970). Nesse artigo, apesar de parecer propor ainda uma dicotomia, quando diferencia uma lingüística das formas de uma lingüística da enunciação, não há mais a dissociação dos sistemas semiótico e semântico, porque são integrados. Ou seja, não existem mais duas formas de significar porque uma cede lugar à outra, quando a língua é transformada em discurso, no momento em que o locutor assume o sistema através de um ato individual. Conforme Giacomelli (2004, p. 64), “Resta a língua colocada

em funcionamento na enunciação, cuja realização intersubjetiva se dá no diálogo. Eis o fundamento teórico e metodológico para a lingüística da enunciação”. Há, então, uma superação das dicotomias.

Benveniste (1970) entende por lingüística das formas a que trata de descrever as regras sintáticas que regem formas na língua, considerando-a como objeto estruturado. A lingüística da enunciação, por sua vez, não ignora a descrição da lingüística das formas, mas inclui como objeto de estudo a própria enunciação e, conseqüentemente, os elementos envolvidos nesse processo: o sujeito, a realidade no mundo e a dêixis.

Para Benveniste (1970, p. 81), a situação do emprego das formas e da língua é diferente porque acredita que “(...) são, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar”.

O emprego das formas é estudado através de modelos, que são criados por meio de técnicas comprovadas; já o emprego da língua não pode ser assim porque é um mecanismo constante que afeta a sua totalidade e que se confunde com ela. De acordo com Possenti (1988, p. 47), a lingüística da enunciação, além de considerar o objeto estruturado, acrescenta ao objeto de estudo o aparelho formal da enunciação e “desta maneira, passaria a fazer parte do objeto da lingüística o estudo dos mecanismos pelos quais o falante, *apropriando-se* da língua, *transforma-a* em discurso”. Segundo Cifuentes Horubia (1989, p. 23), “será tarefa de la lingüística de la enunciación identificar, describir y estructurar el conjunto de estos hechos enunciativos⁵”.

A partir do estabelecimento das duas lingüísticas⁶ e de suas caracterizações, Benveniste (1970, p. 82) conceitua o que, para ele, seria a enunciação “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, ou seja, enunciar é usar a língua. Esta serve de instrumento para o locutor no momento de

⁵ “será tarefa da lingüística da enunciação identificar, descrever e estruturar o conjunto destes fatos enunciativos”. (Cifuentes Horubia, 1989, p. 23) (Tradução da autora deste trabalho).

⁶ A lingüística da enunciação tem origem em trabalhos não apenas de Benveniste. Para Mello (2001), os estudos feitos por Jakobson (1963) sobre os *shifters*, os de Austin (1970) sobre os performativos e Benveniste (1966) sobre a categoria de pessoa dentro dos estudos lingüísticos contém a gênese dessa lingüística assim denominada por Benveniste. Entendemos que o autor é o fundador dessa nova possibilidade de entender e estudar a linguagem, mas como fora barrado pela lingüística da época, não podendo apresentar suas idéias à medida que as pensava e as escrevia, é por meio de Jakobson (1957) que primeiro se conhecem estudos sobre a enunciação. Os trabalhos sobre as funções da linguagem e os *shifters*, abrem possibilidades para um estudo enunciativo da linguagem.

produzir o enunciado. Desse modo, a enunciação é o agente transformador da língua em discurso e é feita entre um locutor, que se utiliza de elementos do aparelho formal, e um alocutário, isto é, entre um eu e um tu. Ao realizar o ato de produção dos enunciados, o locutor mobiliza a língua, dando-lhe sentido, através das formas que utilizou no discurso, determinando o ser da própria enunciação. Segundo Flores (2001, p. 28), “a semantização da língua se dá nessa passagem”, quer dizer, na conversão da língua em discurso pelo locutor. Além disso, ao enunciar, o locutor eu instaura automaticamente o alocutário, ou seja, o tu diante de si. Segundo Benveniste (1970, p. 87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo. Os dois participantes alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Isso, na verdade, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

Cada vez que o indivíduo toma a língua e lhe dá vida, de acordo com essa teoria enunciativa, esse ato é cada vez único e não repetível. Analisando esse mecanismo de apropriação⁷ das formas da língua pelo locutor, o qual o transforma em sujeito, pode-se perceber que a língua é tomada como instrumento para a constituição do eu e também do tu. Assim, segundo Fiorin (1996, p. 22),

A posição de Benveniste de que a enunciação é a instância do *ego-et-nunc* e é o mecanismo com que se opera a passagem da língua ao discurso levou-o a demonstrar que as categorias da enunciação pertencem não à língua mas à linguagem, o que significa que todas as línguas devem, de uma forma ou de outra, manifestar temporalidade, espacialidade e actorialidade. O que pode diferir de uma língua para outra é a forma de organizar cada uma dessas categorias.

⁷ Benveniste (1970) é muito criticado por ter classificado como “apropriação” o ato do locutor frente à língua. Não imaginamos que defendesse a ideia de que o homem pode ser dono daquilo que profere enquanto sentido. Na verdade, o termo “assumir” a língua também foi usado por Benveniste. No texto *A linguagem e a experiência humana* (1965, p. 69), o autor usa o termo, mas já nos deparamos com esta palavra mais de uma vez na obra. De acordo com Melo (2001, p. 228),

Deve-se conceber, entretanto, a atividade do falante não como atividade de apropriação da língua, porque, a partir deste conceito, fica excluído o fato de que o locutor age também sobre a língua, já que põe em evidência apenas a ação entre e sobre os interlocutores através da língua. O que não significa que o falante não deva submeter-se a um conjunto de regras, porque nem tudo é indeterminado.

Concordamos com Barbisan (2004, p. 77) que “(...) Benveniste não articula, língua e fala, mas forma e sentido, ou melhor, pela enunciação associa aparelho formal e sentido”. E é nesse ponto que se desfaz a separação proposta nos textos de 64, 67 e 69, já referida neste trabalho. Trois (2004, p. 38) afirma que

(...) a relação entre os dois conjuntos – um semiótico (que significa na língua) e outro semântico (que significa no uso da língua) – é englobada pelo ato de enunciação, através do qual tanto a língua se realiza no sujeito como o sujeito na língua. Desliza-se do signo à palavra, e da língua à presença do sujeito na língua.

Abandonamos, então, a lógica das partes para pensar na sua complementaridade. Porém, ao ocorrer a junção dos dois modos de significância, qual seria então a unidade de significação da lingüística da enunciação? É o ato de enunciação em si mesmo. Ele é o objeto de estudo e de preocupação desse campo lingüístico e não o texto do enunciado o qual é o produto, o resultado do ato de enunciar e o ato enunciativo referem-se à sua produção. Isso é uma consequência do entendimento da enunciação para Benveniste (1970).

No entanto, sabemos que é impossível estudar diretamente o ato de enunciação em si mesmo, uma vez que nem bem está sendo produzido já se converte em passado, deixando de ser um ato que se realiza no presente, tempo referência da enunciação. Assim sendo, para analisá-lo, é mister partir de seu produto (texto do enunciado) e, com isso, remontar ao processo, à enunciação. Para tal, são fundamentais certos sinalizadores que permitem realizar a passagem do produto ao ato de sua produção – as marcas da enunciação. Entre os elementos, a serem analisados no estudo de uma prática discursiva, estão formas lingüísticas que denunciam, por excelência, os traços da subjetividade, são os chamados indicadores de subjetividade, os dêiticos, entre outros, que serão abordados, com mais detalhes, no decorrer deste estudo, de acordo com a teoria enunciativa de Benveniste (1958).

Considerando-se tais aspectos, antes da enunciação, a língua se configura em uma possibilidade da língua e, ocorrida a enunciação, Benveniste (1970, p. 83-84) afirma que “a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge e que suscita uma outra enunciação de retorno”. Após a enunciação, a língua se transforma em discurso e, para isso, como afirma Fiorin (1996, p. 41), “a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso”. Isso estabelece a relação fundamental entre o locutor e o alocutário,

que são as pessoas do discurso. O ato individual do locutor (eu) de enunciar, definido por Benveniste (1970), como apropriação da língua, pressupõe o outro, o alocutário (tu). Essa situação traz a questão da referência de duas maneiras. O eu será referência necessária para a realização do processo, uma vez que a língua parte dele, por meio da forma sonora, até um alocutário. Do mesmo modo, o tu também será sempre a referência para esse eu. Assim, a relação estabelecida entre o eu e o tu é estabelecida na e pela enunciação, sendo que o eu tem a função de proferir a enunciação e o tu de estar presente como alocutário. Isso cria uma relação hierárquica e dependente entre as duas categorias. A dependência se justifica porque, ao enunciar, o eu espera imediatamente a volta de outro ato enunciativo produzido pelo tu, que, ao fazer isso, transforma-se em eu.

A enunciação, além de produzir a relação entre o eu e o tu, também mostra como os pronomes pessoais, os demonstrativos, os verbos e as funções sintáticas se convertem em elementos da enunciação. Ou seja, as categorias de pessoa, espaço e tempo estão intimamente relacionadas à enunciação, pois elas são os elementos que participam desse processo e da constituição e expressão da subjetividade. De acordo com Koelling (2003)⁸,

Além disso, é necessário frisar que alguns elementos da enunciação referem-se a algo exclusivamente lingüístico, não remetendo a um objeto ou conceito específico. Isso amplia a condição abstrata e complexa que recai sobre as categorias de pessoa, espaço e tempo, pois os signos a elas relacionados só podem ser identificados pela instauração do discurso.

Os pronomes pessoais, assim como os demonstrativos, transformam-se na e pela enunciação como uma “classe de indivíduos lingüísticos” e são usados como referência a pessoas, momentos, lugares, objetos. Cada vez que ocorrem, designam algo novo, ou seja, são únicos. Por exemplo, a enunciação de “esse” tem um sentido que se mostra diferente cada vez em que é enunciada, assim como a referência também pode variar dependendo da situação. Essa particularidade adquirida pelos pronomes os torna uma categoria diferente dos nomes, já que estes podem ter sua significação determinada fora do discurso.

A temporalidade, por sua vez, também pode ser constituída em relação à enunciação. Ela vai acontecer na instauração do presente, tempo tido como eixo

⁸ KOELLING, S. B. Os dêiticos e a enunciação. In: REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – REVEL. Ano 1, n. 1. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: set. 2002. 1-12p

central da origem do tempo. O presente, gênese do tempo, assim como o eu, estão no centro do ato enunciativo e intimamente relacionados. Esse tempo verbal é o tempo real do ato de fala. De acordo com Benveniste (1970, p. 85),

Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.

Por isso, a enunciação é responsável pela existência de certas classes de signos que só poderiam existir no uso cognitivo da língua. Categorias como eu, aquele e outros só têm razão de ser na enunciação, pois pertencem aos indivíduos em um determinado aqui – agora, ou seja, em um presente específico. Além disso, a enunciação fornece as condições para as funções sintáticas. Isso quer dizer que o enunciador, ao assumir a língua, dispõe de certos recursos como a interrogação, a intimação e a asserção para influenciar o alocutário.

Assim sendo, o centro de atenção de Benveniste, nos momentos finais de seus estudos lingüísticos, que converge no texto *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, escrito para a Revista *Langages*, não é mais a definição das formas de análise da língua, mas a ligação entre a forma e o sentido por meio da enunciação, objeto de estudo da teoria lingüística proposta. Nesse texto, Benveniste (1970) traz para o universo da enunciação tudo o que é da ordem da língua. É na enunciação que a língua está empregada (Benveniste, 1970). Isto é, toda língua passa a ser enunciativa, o que justifica não ser necessário se deter somente nas marcas da categoria de pessoa para perceber a subjetividade na linguagem.

Concluindo esta parte, percebemos que o autor, ao longo de seus estudos, constrói e desfaz dicotomias para traçar o seu arcabouço teórico e atingir seus objetivos. Traz à lingüística o que antes não tinha lugar: o sentido fora da língua e o sujeito. Ou seja, pretende estudar o uso da língua e quem a fala, sem sair do seu interior, do aparelho formal. Ao defender a inclusão desses dois aspectos (e outros, como por exemplo, a referência que vêm em consequência deles), na sua lingüística da enunciação, Benveniste (1970), segundo o entendimento de Flores (2001, p. 11), com o qual concordamos, concebe o seu objeto como “heterogeneamente constituído”.

Com o estudo da significação, emerge o sujeito na língua, e ele só existe em função da enunciação. E o ato de enunciar requer que o locutor assuma formas do código lingüístico que domina. Por isso, Benveniste (1958) defenderá que a subjetividade se dá na e pela linguagem. O fato de tomar a língua e proferir eu implica o outro e é a estrutura do diálogo que o autor sustenta na sua teoria enunciativa. A relação dialógica entre o eu e o tu vai determinar o aspecto (inter)subjetivo que caracteriza o sujeito e a linguagem.

Assim, ao fazer um estudo enunciativo, seguindo o proposto por Benveniste (1970), questões fundamentais, como a (inter)subjetividade, a categoria de pessoa, os pronomes, a língua, pontos levemente tocados anteriormente, devem ser tratadas com mais esmero, o que faremos a seguir.

2.1.1. A visão de língua e de linguagem

Considerando o propósito de Benveniste em sua teoria da enunciação, que é estudar o aspecto semântico da linguagem, o que viria a ser a língua para o autor? A língua não é apenas um sistema formal de signos, conforme está no CLG (1975). Ela é o lugar onde se abrigam, em coexistência, a forma e o sentido, o semiótico e o semântico. Conforme Barbisan (2004, p. 71),

Concordando com Saussure, ele continuará a definir a língua como um sistema de signos, mas indo além de Saussure. O signo como unidade semiótica deve ser entendido do ponto de vista da forma e do sentido, já que é constituído de um significante e de um significado.

Apesar de Saussure (1975) haver caracterizado a língua como social, quando a distingue da fala, percebemos que a natureza desse social é diferente do pensado por Benveniste (1968). Saussure (1975) defendia a língua como um código comum que está à disposição dos falantes para que a usem. Benveniste (1958) defende também tal perspectiva, mas alarga essa noção, admitindo o sujeito e o ato de usar tal língua. Sustenta que há, no interior da língua, a qual é um instrumento de uso social para comunicar e significar, certos elementos que permitem e caracterizam o surgimento e a constituição das subjetividades. A existência da subjetividade tem como condição o outro, pois é na intersubjetividade que ela emerge e pode ser percebida. A língua, essencialmente social, concebida no consenso coletivo, aceita o

falante e o fato de ele enunciá-la. Assim é, segundo o teórico da enunciação (1969, p. 63), “(...) porque somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.”

Por conseguinte, a língua fundamenta as relações entre os homens no mundo e constitui a sociedade, em que aquela é a condição necessária de existência dessa. Pensando assim, não há como excluir dos estudos da língua o sujeito e, com ele, o social, uma vez que este não existe senão pela atitude daquele. O social criado pelas ações dos falantes, bem como o ato de falar de alguém, não seria possível se a língua não existisse enquanto possibilidade de discurso, enquanto constituída de aspectos que permitissem tais eventos. Acreditamos que Benveniste (1968) pensava a língua e a sociedade como elementos do mundo, relacionados e associados, que têm, no sujeito, o ativador responsável pela natureza dessa relação, o personagem que dá vida à língua e à sociedade, que dá vida à língua na sociedade e vida ao social na língua. E o trabalho do sujeito, com e na língua, é que o faz existir como ser social e o define enquanto tal na sociedade.

Pode ser que essa forma de Benveniste (1939) conceber a língua advenha do seu entendimento de signo. Conforme já vimos na seção anterior, há duas propostas de significação para o signo, dois planos de sentido: o semiótico e o semântico. No primeiro, que confere com o pensamento de Saussure (1975), está o signo significando na língua e, no segundo, há a expressão do sentido resultante da relação do signo com o contexto, ou seja, o modo de significar do enunciado (discurso). Para Benveniste (1968), essa forma de significar é a língua como trabalho social. Assim, vê a língua no seio da sociedade e da cultura porque, para ele (1968), o social é da natureza do homem e da língua.

O entendimento de língua, mostrado por Benveniste (1958), também vai refletir na concepção de linguagem que defende. Vale mencionar que, tanto, para Saussure (1958), como para Benveniste (1958), língua e linguagem são noções diferentes. Para Saussure (1975), a noção de linguagem é mais ampla que a de língua. Esta, assim como a fala, seria parte integrante da linguagem. No CLG (1975, p. 17), a língua assim está conceituada

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções

necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita.

Para Benveniste (1965), a língua é aquela que provê os falantes de um sistema formal de referências pessoais (espaciais e temporais) do qual se utilizam pelo ato de linguagem, convertendo-se em sujeitos. Assim sendo, a linguagem é que define o homem, definindo o sujeito. Além disso, segundo o autor (1968, p. 93), “(...) a linguagem é dada com a sociedade”. A existência de uma implicaria a da outra. A linguagem não é entendida como aquela que serve apenas de instrumento de comunicação ao homem.

Em seu estudo *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (1958, p. 285) questiona e critica essa noção de linguagem referindo que “Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”, mostrando que não podemos mais conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a”. De fato, essa concepção deixa o indivíduo à margem da linguagem, esconde o trabalhador de seu trabalho, mostrando apenas o produto dessa atividade nobre que é falar. O que propõe então é uma idéia de linguagem que dê ao indivíduo o status de sujeito e assim deve ser porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. Ou seja, o homem é um ser de linguagem. Mas não o é sozinho, precisa do outro. E é a linguagem que viabiliza a existência de eu – tu, enquanto sujeitos, mediante o respeito à condição de interação. Amorim (2001, p. 95), refletindo sobre as diferenças entre a linguagem humana e a comunicação animal, afirma que “não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de resposta.” A característica da linguagem humana é a interação, uma vez que ela “exige e pressupõe o outro”. (Benveniste, 1968, p. 93)

Dessa forma, a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito, uma vez que disponibiliza elementos dentro da língua para que isso aconteça, como é o caso da categoria de pessoa, da qual fazem parte os pronomes e o verbo (expressando pessoalidade), da categoria de tempo, com verbo e advérbios (expressando a temporalidade) e da categoria de espaço, com advérbios e pronomes (expressando a espacialidade). Assim sendo, a linguagem é a possibilidade da subjetividade, se entendida como discurso. Ela, quando

considerada como exercício assumido pelos indivíduos, é linguagem posta em ação. Essa noção perpassa toda a teoria da enunciação postulada por Benveniste, a qual direciona os estudos sobre a linguagem para uma nova situação.

2.1.2. A noção de subjetividade como elemento constitutivo da linguagem

Fazendo releituras e interpretações dos textos de Benveniste e de estudiosos de sua obra, conforme já referimos neste trabalho, quando discorreremos, em linhas gerais, sobre sua teoria da enunciação, percebemos que o autor não pretendia fazer uma teoria do sujeito, mas sim se preocupava com a questão da significação. Scotti Muzzi (1999, p. 202) afirma que

O centro de interesse da obra de Benveniste é a questão da significação, do sistema e do valor e o objetivo por ele visado é a constituição de uma antropologia da linguagem, construída a partir da noção de comunicação - não no sentido de transmissão de mensagens, mas de elaboração de valores constitutivos de uma sociedade.

Benveniste (1969) se interessa pela significação, tema de estudo de seu também mestre Bréal⁹. Segundo Bressan (2003, p. 54),

Ambos procuram o mistério que se esconde na significação da língua: Bréal dedicou uma obra inteira a essa ciência chamada semântica, e Benveniste a persegue pelo caminho da enunciação. São incansáveis no rastreamento da subjetividade.

Evidenciamos que a perspectiva de entendimento do sentido, por parte de ambos os autores, é distinta. Para Bréal (1992), o sentido é uma relação com o mundo, assim como é a subjetividade – uma relação homem-mundo. Ela não é intersubjetiva como em Benveniste (1958). Mas outras influências de Bréal (1992) em Benveniste parecem possíveis. Guimarães (1992) afirma que as considerações feitas por Bréal (1992) sobre a pessoa servem de inspiração a Benveniste (1946) para seus estudos sobre os pronomes e as pessoas verbais. Observemos uma

⁹ Bréal nasceu em Landau, na Baviera (Alemanha) em 1832 e morreu em Paris, em 1915. Entrou para o Collège de France, no ensino de gramática comparada. Entre seus alunos, esteve Ferdinand de Saussure. (Bréal, 1992)

passagem que permitirá visualizar tal afirmação, no capítulo XXV, intitulado de *O elemento subjetivo*, do livro **Ensaio de Semântica**¹⁰ de Bréal (1992, 161),

Sobre as três pessoas do verbo, há uma que ele se reserva de modo absoluto (a que se convencionou chamar a *primeira*). Desse modo ele opõe sua individualidade ao resto do universo. Quanto à segunda ela não nos distancia ainda muito de nós mesmos, já que a segunda pessoa não tem outra razão de ser que a de achar-se interpelada pela primeira. Pode-se, pois, dizer que só a terceira pessoa representa a porção objetiva da linguagem. (...) Uma observação análoga pode ser feita sobre os pronomes.

Podemos pensar então que o sujeito foi uma consequência do anseio de Benveniste pela descoberta da significação. Apesar disso, tornou-se referência, nos estudos da linguagem, e há quem reconheça que sua maior contribuição para a lingüística moderna é a questão da subjetividade. Outros pensam que o maior destaque não foi seu entendimento da subjetividade, mas sim a abertura do caminho para que ela fosse trabalhada à sua maneira ou não no seio da lingüística. E há os que o reconhecem como um lingüista. Normand (1996, p. 143) refere-se à questão da seguinte maneira

Eu evocarei somente o funcionamento do termo sujeito, já que se reconhece geralmente a Benveniste o mérito de ter lhe dado um lugar na teoria lingüística. (...) J. Kristeva (1971) a propósito do “sujeito em lingüística”, cita Buysens depois de Benveniste (1966) como permitindo introduzir o sujeito da enunciação e a autonomia língua/discurso”. (124)

A referida autora (1996) ainda atribui ao autor “a passagem (...) da noção não questionada do sujeito falante à noção explicitamente problemática de sujeito da enunciação.” (Normand, 1996, p. 143). A idéia de sujeito da enunciação é referida a Benveniste, apesar de não ter usado esse sintagma em sua obra, conforme Normand (1996), fato que podemos concordar, ao lermos os textos do autor. Talvez, isso se justifique pela razão de que Benveniste estava preocupado com a significação. Assim, é evidente o reconhecimento da autora (1996) a Benveniste por ter dado um lugar ao sujeito nos estudos lingüísticos.

¹⁰ Em nosso trabalho, utilizamos a tradução brasileira dessa obra de Bréal a qual foi publicada por primeira vez em 1897.

Já Pechêux trata Benveniste como um dos “seus lingüistas”, ao lado de Saussure, um reconhecimento tardio, porém manifestado, sem maior detalhamento. (Maldidier, 2003, p. 97)

Enfim, o sujeito veio à tona porque é inevitável sua presença quando estudamos o sentido na linguagem. Pelo significativo papel nos seus estudos, é possível sustentar que o sujeito se tornou o cerne da teoria da enunciação do autor.

Apesar de a subjetividade ser uma questão importantíssima para estudar e entender, no momento em que foi levantada por Benveniste (1958), ao lado de sua preocupação maior, o sentido na linguagem, não despertou o interesse dos estudos lingüísticos daquela época, em que os princípios do estruturalismo saussuriano ainda eram seguidos e defendidos. Como afirma Dosse (1994, p. 61), “acontece que Benveniste não é ignorado por desconhecimento: foi deliberadamente que a lingüística estrutural barrou na época o caminho de acesso ao sujeito”. Assim como o sujeito e o sentido, unidades da ordem exterior da língua, o próprio Benveniste também fora excluído. Na lingüística, não consegue lugar para mostrar suas idéias, o que o faz buscar caminhos fora dela, seja na filosofia, na psicologia, na sociologia, entre outros. Vai, segundo Dosse (1994, p. 61), “pregar no deserto”. Talvez esse contato que Benveniste teve com outras áreas das ciências humanas, principalmente, com a filosofia tenha influenciado seu modo de pensar e sua proposição de subjetividade, de linguagem, de discurso e de sentido. Segundo Normand (1985, p. 9)

Je souligne seulement que Benveniste a été mal connu (plutôt que méconnu) avant 1970, alors même que Jakobson, quando on le citait à propôs des embrayeurs, semblait le, souvent, à travers les analyses plus é clairantes da celu qui l'avoit précédé dans cette voie. Disons que *l'enonciation* comme ensemble théorique à référer à Benveniste n'est que peu ou pas connu des linguistes français avant 1970 et que les références, quando on en trouve, ne sont faites qu'a' Jakobson. D'autres théoriciens pourtant s'en réclament, psychanalystes et ohilosophes. Dans ce cas, Benveniste semble souvent mieux connu, explicitement développé par les philosophes, plus obscurément présent chez les psychanalystes.¹¹

¹¹ Eu sublinho somente que Benveniste foi mal conhecido (mais que desconhecido) antes de 1970, ainda que Jakobson, quando cita a propósito dos *embrayeurs*, parece ler, freqüentemente, através de análises mais claras, aquele que o teria precedido nesse caminho. Digamos que a enunciação como conjunto teórico atribuível a Benveniste é desconhecida ou apenas pouco conhecida dos lingüistas franceses antes de 1970 e que as referências, quando são encontradas, são feitas apenas a Jakobson. De outros teóricos que se ocupam ou que se declaram psicanalistas ou filósofos, Benveniste parece ser mais bem conhecido, explicitamente desenvolvido pelos filósofos, mais obscuramente presente nos psicanalistas. (Normand, 1985, p. 9) (Tradução da autora deste trabalho).

A noção de subjetividade, entendida como intersubjetividade, tal qual temos hoje, possível na e pela linguagem, pode ser novidade nos estudos lingüísticos em que Benveniste é o fundador, mas na filosofia essa idéia já era discutida e defendida.

Segundo Faraco (2000), é possível discernir que a relação eu-tu surge pela primeira vez no pensamento moderno, no séc. XVIII, com a filosofia alemã. Inclusive, um filósofo, Friedrich H. Jacobi (1743-1819), afirma ser o primeiro a propor o referido tema¹²,

No prefácio à edição de 1815 da obra de David Hume über den Glauben, em nota de pé-de-página, Jacobi (1994:554) declara explicitamente ter sido ele o primeiro a proclamar inequivocamente, na obra sobre Spinoza a apropriação "O Eu é impossível sem o Tu". (Faraco, 2000)

O tu a quem Jacobi se refere é Deus. Essa relação eu-tu é tomada depois por estudiosos como Fichte¹³, Hegel¹⁴ e outros.

Na lingüística, supomos que é pela filosofia do diálogo ou da relação de Martin Buber¹⁵ que se conhece a noção eu-tu. A base do princípio dialógico está nessa filosofia, que entende a palavra como dialógica e enquanto tal possibilita a relação entre os sujeitos e os faz viver a experiência da interação. Essa filosofia entende o homem não como um ser individual, mas sim uma relação dialógica entre

¹² Jacobi apud Faraco (1994, p. 66), em uma carta de 1775, fala

Os filósofos analisam e argumentam e explicam: até que ponto nós realmente experienciamos que algo existe fora de nós? Eu tenho de rir dessas pessoas, entre as quais eu mesmo estive incluído. Abro meus olhos e meus ouvidos, ou estendo minhas mãos, e naquele exato instante eu sinto o Tu e Eu; o Eu e Tu. Se tudo que está fora de mim, fosse separado de mim, eu mergulharia no insensível, na morte. Tu, tu me dás vida. (...) Deus, eu me conformo contigo e em ti, separado e um, Eu em Ti, e Tu em Mim. (Tradução de Faraco, 2000)

Justificamos o *apud* porque não tivemos acesso ao texto do próprio Jacobi.

¹³ Johann Gottlieb Fichte, filósofo alemão, nasceu em Rammenau, atual Alemanha, em 1762 e morreu em Berlim em 1814. Seu sistema filosófico abriu o chamado «idealismo alemão», exercendo notável influência em Hegel e Schelling, entre outros. (<http://www.escolar.com/biografias/f/fichte.htm>)

¹⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart, a 27 de agosto de 1770, e faleceu a 14 de novembro de 1831, em Berlim. É autor de um esquema dialético no qual o que existe de lógico, natural, humano, e divino, oscila de uma tese para uma antítese, e de volta para uma síntese mais rica. (Cobra, 2001) In: <http://www.cobra.pages.nom.br/fcp-hegel.html#vida>

¹⁵ Martin Buber nasceu em Viena, no ano de 1878, e morreu em Jerusalém, em 1965. A obra mais importante desse pensador é **Eu e Tu** (1923), na qual expõe a sua filosofia do diálogo, da relação. É uma obra que trata da existência humana. (Buber, 1974)

eu-tu. Para Buber (1977, p. 32), “O homem se torna eu na relação com o tu”. O eu individualmente não existe, é uma janela para o outro. O tu é condição *sine qua non* para o eu existir. Mas, como afirma Von Zuben (1977, p. XLIX), “o Eu se torna Eu em virtude do Tu. Isto não significa que devo a ele o meu lugar. Eu lhe devo a minha relação com ele”. Ou seja, a palavra chave é o entre, a relação, o lugar onde a palavra se revela pelo eu-tu. Nem o eu nem o tu existiriam fora dessa relação porque “toda vida atual é encontro” (Buber, 1977, p. 13). Essa relação, segundo o autor, é reciprocidade uma vez que um atua sobre o outro, é a concretização da interação. A relação estabelecida faz surgir as pessoas, mas evidentemente uma pessoa só aparece se tiver um encontro com outras, via palavra. E é daí que Buber (1977) defende a palavra como dialógica. Além disso, ela é que faz o homem existir enquanto ser e o coloca em relação com o outro no mundo e não o contrário. A palavra faz o homem surgir naquilo que Buber (1977) chamou de revelação. É por isso que defende a palavra como princípio da existência humana no mundo que se materializa no evento eu-tu. Segundo Von Zuben (2003, p. 87), “a categoria primordial da dialogicidade da palavra é o “entre”.

Buber (1977) entende que o eu vê o outro como único, e é só quando o eu distingue o tu dos demais que começa a conhecê-lo como sujeito. A consciência da unicidade, característica que Benveniste (1958) também atribui as pessoas do discurso, é fundamental no encontro “sujeito-sujeito”. Perceber o outro além da entidade espaço-temporal que representam também é importante para sustentar a interação sujeito-sujeito. (Stewart, 1986)

Se o eu tiver consciência da unicidade e da reversibilidade do outro, existirá a possibilidade de entender o outro como um ser que “decide” e não apenas como um “reagente”, para usar os termos de Stewart (1986). Nessas condições, é que a intersubjetividade é possível para Buber (1992). É um movimento entre eu-tu que acontece.

Portanto, não existe o eu sem o tu e sem o mundo e vice-versa. Eu-tu não são entidades individuais, mas relacionais¹⁶. Logo, o eu e o tu enquanto unidades individuais são posteriores à relação eu-tu. Mas eu-tu precede o eu-isso.

Sabemos que a reflexão sobre a existência do homem não começa com Buber (1992). Ela é uma questão anterior à própria configuração da filosofia. Na

¹⁶ Para Buber (1977), o eu enquanto individualidade não existe. Há somente o eu em relação ao tu de eu-tu e o eu em relação ao mundo de eu-isso.

obra **¿Qué es el hombre?**, editada pela primeira vez em hebreu, em 1942, Buber recupera o pensamento de alguns pensadores e filósofos acerca de como é que despertou no homem a curiosidade sobre o tema da existência humana e de como a trataram. Segundo Buber (1969), Kant se fez quatro perguntas¹⁷, entre elas, “O que é o homem?”. Esta questão foi tema de reflexão de muitos depois de Kant e ainda segue. Mas, a seu modo, o homem tenta respondê-la. No entanto, é dos estudiosos que temos respostas teóricas mais formalizadas sobre isso. Buber (1969), por exemplo, nessa obra, põe idéias que podem aproximar-se, segundo ele, à resposta da pergunta que dá nome ao seu livro. Porém, o autor nos alerta que isso só é possível se entendermos o ser em relação com outro ser, ou seja, “(...) en cuyo “estar-dos-recíproca-presencia” se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del “uno” con el “otro”¹⁸. (Buber, 1969, p. 151). É à “relação entre”, portanto, que eu-tu devem sua existência e, por tal, é que conseguimos responder o que é o homem na realidade. Assim, Buber (1969, p. 150) reitera

Únicamente en la relación viva podremos reconocer inmediatamente la esencia peculiar al hombre. También el gorila es un individuo, también una termitera es una colectividad, pero el “yo” y el “tú” solo se dan en nuestro mundo, porque existe el hombre y el yo, ciertamente, a través de la relación con el tú. La ciencia filosófica del hombre, que abarca la antropología y la sociología, tiene que partir de la consideración de este objeto: el hombre con el hombre. Si consideramos al individuo en sí, entonces llegaremos a ver tanto del hombre como vemos de la luna. Sólo el hombre con el hombre es una imagen cabal. (...) Si consideramos el hombre con el hombre veremos, siempre, la dualidad dinámica que constituye al ser humano (...)¹⁹

Talvez Benveniste tenha lido Buber (1969), no tempo em que caminhou pela filosofia, e pode ser que daí venha a sua proposição de pessoa, sujeito e sentido, uma vez que são notáveis as semelhanças. Acreditando nessa possibilidade, trazer essas idéias de Buber (1969) pode nos ajudar a entender também o que Benveniste

¹⁷ As quatro questões Kantianas são: 1) Que posso saber? 2) Que devo saber? 3) Que me cabe saber? e 4) Que é o homem?.

¹⁸ “(...) em cujo “estar-dois-recíproca-presença” se realiza e se reconhece cada vez o encontro do “um” com o “outro”¹⁸. (Buber, 1969, p. 151) (Tradução da autora deste trabalho)

¹⁹ Únicamente na relação viva poderemos reconhecer imediatamente a essência peculiar ao homem. Também o gorila é um indivíduo, também um térmita é uma coletividade, porém o “eu” e o “tu” somente se dão no nosso mundo, porque existe o homem e o eu, certamente, através da relação com o tu. A ciência filosófica do homem, que abarca a antropologia e a sociologia, tem que partir da consideração deste objeto: o homem com o homem. Se considerarmos o indivíduo em si, então chegaremos a ver tanto do homem como vemos da lua. Somente o homem com o homem é uma imagem cabal.(...) Se consideramos o homem com o homem, veremos, sempre, a dualidade dinâmica que constitui o ser humano (...). (Buber, 1969, p.150). (Tradução da autora deste trabalho)

(1958) defende acerca da subjetividade na linguagem, a qual existe pela intersubjetividade.

Certamente Benveniste leu filósofos como Kant, Hegel, entre outros, pois há quem o considere herdeiro dessas correntes filosóficas. Normand (1996) atribui ao autor o termo “hegeliano infeliz”, como podemos notar,

É a partir de comparações (...) que eu me permito ver em Benveniste um hegeliano infeliz, infelicidade da qual devemos nos alegrar já que ela impediu a voltar sem cessar a esta língua que escapa a uma descrição integral, bem como a uma explicação funcional. (Normand, 1996, p. 137)

Por sua vez, Flores (2004, p. 221) defende um kantianismo em Benveniste,

(...) o Kantianismo aparece em Benveniste precisamente no momento em que há a recusa do em si. O sujeito não é uma coisa. Independentemente do lado que se olhe, ele é uma condição formal para que o homem exista. Mas, para que exista como linguagem, porque opor o homem à linguagem é opô-lo a sua própria natureza. O sujeito é linguagem, e a intersubjetividade é a sua condição.

No entanto, com o passar dos tempos e a transformação dos modos de pensar a linguagem e os estudos sobre ela, não havia mais espaço para não tratar das questões levantadas por Benveniste (1946). Foi preciso, assim, admitir a entrada do sujeito e do sentido e reconhecer que a enunciação e as categorias a ela relacionadas são parte da visão de linguagem do homem moderno e também da sua história. Com isso, o autor é comedido valorizado.

Além da dificuldade de aceitação que Benveniste teve de enfrentar no lançamento de suas idéias, também fora criticado pela forma de entender o sujeito na linguagem. É combatido pelos que interpretam a visão de sujeito dessa teoria como aquele que é origem da enunciação e do sentido, como o dono do dizer. Contudo, neste trabalho, conforme poderá ser percebido com as análises, a discussão e interpretação dos dados, nos capítulos 4 e 5, não é desse modo que o sujeito é entendido. Recuperando a visão de língua e de linguagem, defendida por Benveniste (1958), como social, acreditamos que seria contraditório pensar no sujeito como fonte da enunciação.

Segundo Benveniste (1958, p. 286), a subjetividade é entendida como a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”, e essa proposição tem como condição a linguagem. “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”. Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e pelo seu status lingüístico. O fundamento da subjetividade é lingüístico, repousando representativamente na noção de pessoalidade, a qual Benveniste (1946) se preocupa em definir. Nela se ancoram as demais parceiras que demonstram o sujeito, a espacialidade e a temporalidade. A pessoa existe em qualquer língua e, por isso, a possibilidade da subjetividade na linguagem também. De acordo com Benveniste (1958, p. 287), “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntaríamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”.

Para se tornar sujeito, o locutor tem como condição necessária a linguagem, mas não só ela. É preciso também que o locutor tenha consciência do seu alocutário. Ou seja, entendemos que a subjetividade, pensada por Benveniste (1958), não é projetada no eu, mas sim na relação de intersubjetividade do par eu-tu, relação acontecida em um aqui-agora. Desse modo, a relação dos sujeitos é dialógica por natureza. Benveniste (1958), defende a idéia de que o sujeito, para se constituir como tal, precisa reconhecer o outro, não importando a gênese deste outro, que pode ser real ou imaginária. Essa relação é intermediada pelo social, pelo diálogo e disso nascem os sentidos. Para o autor (1958, p. 287), “é numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento lingüístico da subjetividade”. Enquanto locutor, podemos pensá-lo como fonte da enunciação, mas o sentido de sua mensagem, a natureza do dizer é heterogênea porque o eu pensa no outro para enunciar. Parafraseando Sobral (1999), pode ser que haja uma ilusão de ser o centro do dizer e do sentido, o que Benveniste reconhece, mas isso é a própria condição da enunciação. Desse modo,

Essa “posse”, essa posição de “centro”, é portanto um efeito necessário de apropriação coletiva de que a linguagem é objeto; trata-se de uma ilusão da “verdade” do discurso, da posse de um conhecimento “objetivo da realidade”. (Sobral, 1999, p. 108)

Na verdade, a relação de alteridade é evidenciada na constituição do sujeito, do sentido e do próprio processo de comunicação. Para Barthes (1974, p. 182), Benveniste “(...) funda uma lingüística nova, que não existe em nenhum outro autor

(...): a linguagem da enunciação; a linguagem, e, portanto, o mundo inteiro, articula-se sobre essa forma: eu/tu”. Não há como sustentar a posição de sujeito centro da enunciação.

Para Benveniste (1958), a subjetividade é percebida materialmente em um enunciado através de algumas formas que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar – a dêixis (as funções sintáticas também). Em o fazendo, transforma-se em sujeito. Classifica essas marcas lingüísticas, que têm o poder de expressar a subjetividade, em pronomes, verbos e advérbios. Assim, a língua comporta índices especiais, em seu interior, os reveladores da subjetividade, que se encontram à disposição de todo locutor que os deseje assumir e falar. É evidente que a existência da subjetividade se dá na e pela linguagem, mas é a atitude do locutor diante da língua que ativa essa propriedade e assim deve ser porque não haveria possibilidade de dispor, para cada indivíduo, signos específicos para marcar a sua subjetividade. Todos usam os mesmos, sendo que, cada vez concretizados, referem-se a quem os usou. Depois da enunciação, estão livres novamente e vazios de sentido e referência para que outro os possa assumir. De acordo com Benveniste (1958, p. 288), “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*.” Para o autor (1958), não há outra forma de o indivíduo legitimar sua subjetividade senão pelo testemunho dado por ele mesmo.

Desse modo, para entender como o sujeito se constitui e faz sentido em um estudo que tem por base a teoria da enunciação de Benveniste, podemos partir da observação e análise da categoria de pessoa, da categoria de tempo e de espaço, sendo que a primeira é o parâmetro para as demais. Isto é, quando fazemos um estudo enunciativo, o objetivo não é analisar o sujeito da enunciação em si mesmo, porém as suas marcas na enunciação. Nesta investigação, trabalhamos com a categoria de pessoa, uma modalidade das marcas, em razão do seu objetivo. Mas não descuidaremos de outros elementos da língua que venham a representar o sujeito professor no contexto observado. De acordo com Gomes (2004, p. 148), “a subjetividade é vista por Benveniste (1958) como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa”. Benveniste (1958) entende a subjetividade como inerente à linguagem. Portanto, é pertinente com nosso objetivo, uma vez que pretendemos verificar a constituição da subjetividade do professor, bem como as representações que se criam pelo seu testemunho enunciativo.

2.1.3. A dêixis

Entendemos que trabalhar com a noção de dêixis é fundamental para se fazer um estudo enunciativo da linguagem, pois ela contém elementos da língua, seja esta na sua modalidade oral ou escrita, que são muito mais que outros signos próprios do ato de dizer, no entendimento de que a sua existência e os seus sentidos são promovidos a partir de uma referência interna ao contexto de enunciação. De fato, a referência ao contexto discursivo em que se apresentam. Além disso, os dêiticos só existem porque um indivíduo no mundo os assume, e o faz pela necessidade que tem de comunicar-se com outro membro da comunidade. Ao tomar essas formas da língua, o homem dá vida a si próprio²⁰ e a esses elementos, também conquista a possibilidade de interação com o outro, já que também o instaura, e ganha de bônus a sua realização enquanto sujeito desse mundo no qual ele próprio testemunha sua existência ao proferir eu para um tu.

Por mais que acreditemos no que concluiu Benveniste (1970), no *Aparelho formal da enunciação*, que a enunciação está na língua inteira, pois toda ela é passível de ser enunciada, parece-nos que a dêixis é a forma mais representativa da enunciação e da subjetividade. Talvez consigamos melhor defender essa idéia se nos lembrarmos de como a dêixis surgiu. Ela tem origem no gestual. A capacidade humana de dizer mostrando, indicando. Esse ato é realizado por um eu na tentativa de relacionar-se com o mundo, em um momento inédito e irrepetível, em um contexto também particular. Por isso, tratamos a dêixis como categoria de linguagem, de enunciação: reveladora das subjetividades envolvidas.

Para Lahud (1979, p. 97), “(...) a verdade é que um novo palco onde a noção de dêixis desempenha um papel relevante – senão o principal – é constituído pela assim chamada “lingüística da enunciação”. Ela é uma figura de enunciação, uma vez que, quando a linguagem é escrita ou falada ou ainda pensada, ocorre em um lugar, em um tempo com pessoas específicas. A dêixis ganha estatuto de categoria de discurso com a teoria da enunciação de Benveniste, uma vez que, antes disso, era um fenômeno marginal da linguagem (Zandwais, 1999).

²⁰ Recordemos que Buber (1974) defende que a palavra é quem dá vida ao homem e não o contrário.

Como já foi adiantado na abertura desta subseção, à noção de dêixis remetem certos signos que se definem como marcas que mostram o sujeito no ato de produção do enunciado. Mas, para melhor entender o conceito de dêixis, é conveniente recorrer ao que nos oferecem as autoridades lingüísticas. Antes disso, parece-nos interessante repassar a terminologia usada na lingüística para o tema.

O termo dêixis é de origem grega e designa a ação de mostrar, indicar, assinalar. Mas, para os gregos, somente os demonstrativos faziam parte dessa categoria. Segundo Parret (1988), surge da noção de referência gestual, isto é, no fato de o locutor identificar o referente por meio de um gesto corporal. Vamos rapidamente aos termos usados para denominar essa categoria de linguagem.

Para Peirce²¹ (1977), os dêiticos são “Indexicals Symbols”, símbolos indiciais ou signos indicadores.

Também há termo *shifter*. Lahud (1979) afirma que foi Jerspersen²² (1922) quem introduziu o termo *shifters*, originário do verbo inglês “*shift*” que significa mudar, tocar. Este termo foi traduzido para o francês por *embrayeurs*, terminologia usada por Jakobson (1957)²³.

Benveniste (1958) e outros teóricos da enunciação denominam os dêiticos por “indicadores da subjetividade”, “índices da enunciação ou do discurso” ou “dêiticos” também. Este sintagma tem relação com a denominação de Russel. Segundo Lahud (1979), Bertrand Russel, no seu livro **An inquiry into meaning and truth** (1940), refere-se aos dêiticos por “egocentric particulars”. Nas palavras de Lahud (1979, 41), este termo “Devaux traduz para o francês por *circunstanciels égocentriques*, enquanto que Vuillemin prefere a expressão *indicateurs de subjectivité* que encontramos explicitamente em Benveniste”.

²¹Charles Sanders Peirce (1830-1914), estudioso dos Signos, é um dos fundadores da semiótica. (http://bocc.ubi.pt/pag/jpserra_peirce.html)

²² A obra em que Jerspersen usa pela primeira vez o termo *shifter* é **Langage: its Nature, Development and Origin** de 1922. (Lahud, 1979, p.87)

²³ Mantemos, no texto, a data original do estudo, mas nossa leitura é da obra: JAKOBSON, R. *Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe*. In: **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963.

Roman Jakobson nasceu em Moscou, Rússia, em 1896 e faleceu em Boston, EUA, em 1982. Lingüista considerado como um dos renovadores da lingüística moderna e criador da fonologia, pertenceu à escola formalista russa. Participou da fundação do Círculo Lingüístico de Praga. Em 1941, durante a segunda guerra mundial se deslocou para os Estados Unidos, onde foi professor nas universidades de Columbia e Harvard e também no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Para Jakobson, o estudo da linguagem devia ser abordado como uma estrutura que se organiza a partir de sua função como sistema de comunicação. (<http://www.escolar.com/biografias/j/jakobson.htm>). Quiçá isso possa justificar a menção em tom de homenagem de Barthes (1988, p. 177) ao autor: “Jakobson deu belíssimo presente à literatura: deu-lhe a lingüística”. Isto é, a função poética.

No dicionário **Aurélio**, a definição de dêixis é

[Do gr. Dêixis, "modo de provar", "demonstração"]. (...) Propriedade que têm alguns elementos lingüísticos, tais como pronomes pessoais e demonstrativos, de fazer referência ao contexto situacional ao próprio discurso (5), em vez de serem interpretados semanticamente por si sós; referência [A melhor forma para esse voc. é dîxis, mas a f. dêixis é a usual. V. anáfora (2), catáfora (2), endófora e exófora]. (1999, p. 617)

É notável que o conceito do dicionário²⁴ classifica como dêiticos apenas pronomes pessoais e demonstrativos. Sabemos que, com os estudos enunciativos, principalmente de Benveniste, a essa categoria integram outros elementos como advérbios, verbos, por exemplo.

Tomando a perspectiva lexical do **Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa** de Câmara Junior (2002, p. 90), por exemplo, temos que

Dêixis- faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar. A designação dêítica, ou mostrativa, figura assim ao lado da designação simbólica ou conceptual em qualquer sistema lingüístico. Podemos dizer que o SIGNO lingüístico apresenta-se em dois tipos – o SÍMBOLO, em que um conjunto sônico representa ou simboliza, e o SINAL, em que o conjunto sônico indica ou mostra (...). O pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema lingüístico das três pessoas gramaticais que norteiam o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte.

Essa definição de dêixis contém um entendimento do signo lingüístico que está de acordo com Benveniste (1939) e outros lingüistas como Peirce (1977) e Jakobson (1957), os quais são tratados na seção 2.1.4.1, deste mesmo capítulo, quando discorreremos sobre os pronomes como marcas efetivas, ao lado do verbo, da subjetividade na linguagem.

Para Cervoni (1989), os dêiticos “refletem” a existência dos signos que constituem a enunciação, que são o locutor/alocutário, o lugar e o tempo do uso da enunciação, sendo os mais representativos o eu-tu-aqui-agora.

²⁴ Talvez o que traz como definição de “exófora” melhor se relacione ao que entendemos por dêixis,

(...) S. f. E. ling. O conjunto das classes de elementos que fazem referência a pessoa, lugar e tempo, tais como pronomes pessoais, advérbios de lugar e de tempo. Formas como eu, esse, ali, agora são decodificados à medida que se sabe quem é falante, onde se situa espacialmente e quando proferiu o enunciado. (...) (1999, p. 860)

Kerbrat-Orecchioni (19 - -)²⁵, ao estudar a questão da referência dêitica, aponta para três tipos: a referência absoluta, a relativa ao contexto lingüístico e a relativa ao contexto comunicacional, ou seja, a referência dêitica, que interessa particularmente à perspectiva enunciativa. Para a autora, este tipo de referência considera os elementos internos e externos do discurso, do mesmo modo como defende Benveniste. Kerbrat- Orecchioni ([19 - -], p. 48) define os dêíticos e ainda alerta para o que deve ser considerado na comunicação:

(...) los deícticos son las unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial (...) implica tomar en consideración algunos de los elementos constitutivos de la situación de comunicación, saber:

- el papel que desempeñan los actantes del enunciado en el proceso de la enunciación.
- la situación espacio-temporal del locutor y, eventualmente, del alocutario²⁶.

Como podemos perceber há três integrantes da dêixis – pessoa, espaço e tempo – que Parret (1988) denomina “triângulo dêítico”. Neste triângulo, os pronomes pessoais têm papel privilegiado sobre os outros elementos, uma vez que funcionam como âncora para o sujeito inscrever-se na linguagem. Em torno da pessoa, organizam-se os outros indicadores da dêixis e dessa idéia compartilha Benveniste (1956). Na tese benvenistiana, a pessoa enuncia em um determinado espaço e tempo, e isso quer dizer que as categorias espacial e temporal dependem da categoria de pessoa ou como as denomina Cifuentes Horubia (1989) “dimensiones deícticas – local, temporal y personal²⁷”. Segundo Fiorin (1996, p. 42), assim acontece “porque a enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do “ego, hic et nunc”. A dêixis, que é também denominada, na obra de Benveniste (1958), por “indicadores de subjetividade” e, de acordo com o autor, contém a categoria de pessoa, o que dá a ela a característica de ser única, particular e pertencente ao discurso e não a uma realidade determinada. Benveniste (1956) define pois os dêíticos como signos vazios que só ganham plenitude, significação, no ato de

²⁵ A tradução francesa é de 1970, mas desconhecemos o ano da edição em espanhol que utilizamos neste trabalho.

²⁶ (...) os dêíticos são as unidades lingüísticas cujo funcionamento semântico-referencial (...) implica tomar em consideração alguns dos elementos constitutivos da situação de comunicação, a saber:

- o papel que desempenham os falantes do enunciado no processo da enunciação.
- a situação espaço-temporal do locutor e, eventualmente, do alocutário. (Kerbrat- Orecchioni ([19 - -], p. 48). (Tradução da autora deste trabalho).

²⁷ Cifuentes Horubia (1989) “dimensões dêíticas – local, temporal e pessoal”. (Tradução da autora deste trabalho.)

enunciação, quando assumidos pelos indivíduos; sendo, portanto, de natureza diferente da de outros signos lingüísticos que são plenos, os nomes, por exemplo. O contexto dêitico é sui-referencial. É o que afirma Parret (1988, p. 146) “o contexto dêitico não é exterior (ontológico) mas subjetivo”.

Notamos que, nos estudos de Benveniste (1958), há um detalhamento e uma ampliação da questão da dêixis já, em Jakobson (1957), existe uma referência ao pronome pessoal, fato que abre para a categoria de pessoa. No primeiro (1958), aparecem os três grupos de elementos dêiticos – as formas pronominais, verbais e temporais – que formam as categorias de pessoa, de espaço e de tempo, respectivamente. Além disso, aponta características de cada uma. Conforme Barthes (1988, p. 182),

(...) Benveniste amplia consideravelmente a noção de *shifter*, lançada com brilho por Jakobson; ele funda uma lingüística nova, que não existe em nenhum outro autor (e muito menos em Chomsky): a lingüística da interlocução; a linguagem, e, portanto, o mundo inteiro, articula-se sobre essa forma eu-tu.

Com isso, percebemos que o fenômeno dêitico mostra quem fala e com quem se fala (locutor-alocutário), a situação da enunciação, o tempo e espaço desses falantes. Como foi mencionado anteriormente, quando apresentamos os elementos fundamentais da teoria da enunciação de Benveniste (seção 2.1), a noção de dêixis é importante e expressa o sujeito na linguagem. Para o autor (1956), os elementos da dêixis são principalmente os pronomes pessoais e depois os pronomes demonstrativos, os advérbios e ainda o verbo, que é a classe de palavras mais “solidária” aos pronomes. Assim, a dêixis contém a categoria de pessoa, de espaço e de tempo. Passamos, a seguir, ao entendimento da categoria de pessoa nas teses benvenistianas.

2.1.4. A categoria de pessoa

Benveniste propõe a categoria de pessoa a partir do estudo feito com a pessoa verbal no texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946). Ele afirma, a partir de análises, que o verbo e o pronome são as únicas classes de palavras, na língua, que têm a categoria de pessoa. A pessoa pode representar-se

na linguagem por meio dessas duas classes de palavras que a língua, enquanto forma, empresta ao usuário. Mais que isso, a pessoa pode “escolher” a forma de aparição, seja ela de maneira explícita nos pronomes ou de forma implícita, escondida, oculta detrás da roupagem dos verbos. A categoria de pessoa elaborada por Benveniste (1946) advém do contraste entre as pessoas. É tomada como base a classificação proposta pelos árabes em que se obtém a atribuição de pessoa para as formas eu e tu, que são a primeira e a segunda pessoa, passando, por isso, a integrar a categoria de pessoa, e a de não-pessoa para a forma ele, a terceira pessoa. Pela oposição das pessoas, de herança árabe, notamos as diferenças entre elas. Temos o eu definido como aquele que fala; o tu como aquele a quem nos dirigimos; e o ele como aquele que está ausente. Então, em eu-tu há uma pessoa implicada e um discurso sobre essas pessoas enquanto que no ele não há uma pessoa, mas somente um discurso sobre esse ele. Assim, eu-tu são pessoas e ele não.

É importante mencionar que essa concepção de pessoa e não-pessoa não é única na lingüística. Cervoni (1989, p. 25), estudando a forma ele, aponta um caso em que tal elemento se torna mais importante que eu-tu “a terceira pessoa é pessoa fundamental por exemplo o caso dos verbos impessoais”.

Já Dufour (2000, p. 100) vai mais longe, afirmando que “para ser um (sujeito), é preciso ser dois, mas quando se é dois, já se é três. Um é igual a dois, mas dois é igual a três. Em suma, isso dá: um é igual a três.” Esse autor defende que a subjetividade obedece a ordem e a lógica da trindade. Sendo assim, o ele tem valor fundamental, pois “é necessário um terceiro, externo, para que dois, copresentes, sejam”. (Dufour, 2000, p. 106).

Defendemos, particularmente, que não podemos atribuir à não-pessoa um lugar secundário ou marginal dentro da teoria enunciativa de Benveniste uma vez que ela é necessária para a constituição da noção de personalidade. Ela é o outro de eu-tu. É pelo contraste entre as formas providas e não providas de personalidade que ambas existem. Desse modo, tem sim lugar singular e fundamental dentro dessa teoria. Weigert (2004, p. 197), em seu artigo *O lugar epistemológico da não pessoa no quadro teórico da enunciação*, discute a possibilidade de considerar a não-pessoa “não como espectadora enunciativa ocasional, mas como personagem necessária”. Ela é trazida à enunciação pelo par eu-tu, mas tem fundamental importância na definição da categoria de pessoa. Segundo Bressan (2003, p. 95),

Toda a língua, portanto, é passível de ser enunciada não só a parte subjetiva, ambas, pessoa e não-pessoa fazem parte da enunciação. A constatação de que a não-pessoa, o *ele*, merece olhar enunciativo trouxe gratas conseqüências para o aprofundamento de questões ligadas ao que era considerado aliado da possibilidade enunciativa.

Desse modo, a língua, seja a parte objetiva ou a subjetiva, pode ser tomada por eu-tu, pois é integrante da enunciação. Por isso, o ele merece estudo, ainda que não possa participar como enunciador.

Conforme podemos notar, para determinar a pessoalidade na linguagem, torna-se essencial recorrer a certas marcas como os pronomes. Benveniste dedicase a estudá-los em razão da sua importância, como observamos no texto *A natureza dos pronomes* (1956), tema que será tratado na seção seguinte deste trabalho (seção 2.1.4.1).

A categoria de pessoa é instaurada no momento da enunciação e essa é a sua condição de existência. Para conceber essa categoria de pessoa nos pronomes, por exemplo, devemos considerá-los, portanto, como fatos de linguagem, pois só nessa condição é que admitem a pessoa.

O eu-tu, locutor-alocutário, respectivamente, são considerados as pessoas do discurso, sendo que toda produção de um enunciado as pressupõe. Como afirma Koelling (2003), "(...) a categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se transforme em discurso". As pessoas eu e tu são caracterizadas, por Benveniste (1956), como formas vazias que têm referência necessária na instância discursiva e, por isso, aproximam-se dos outros dêiticos pertencentes do nível pragmático, sendo cada vez únicos e indicadores de uma realidade subjetiva.

O eu é, no processo enunciativo, quem fala de si mesmo, e conseqüentemente, constitui-se como pessoa no discurso e designa o tu, a segunda pessoa, que não pode existir enquanto tu senão a partir do eu e vice-versa. O eu profere o tu e é, em razão disso, que esse é dependente daquele; há hierarquia. Isso revela características das pessoas eu-tu que são a unicidade específica e a inversibilidade. O fato de serem únicos cada vez que aparecem – eu e tu – acarreta a subjetividade; e a possibilidade de inversão instaura a intersubjetividade e assim declara o papel ativo que desempenham, na enunciação, o eu e o tu em oposição a ele, que tem função passiva na linguagem.

A terceira pessoa é referida fora da relação existente entre eu-tu, sendo discriminada como uma não-pessoa. Entre a primeira e segunda e a terceira pessoa existe uma situação não “homogênea”. No dizer de Benveniste (1946, p. 250), “a forma dita de terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma “pessoa específica”. A forma ele só vai aparecer na fala de eu e tu, ou seja, sempre há alguém falando em seu lugar. Por isso, pertence ao discurso já que é enunciado pelo eu, mas a sua referência não pertence à instância de discurso do eu.

Com a forma ele, podemos designar ou nomear objetos, o que não podemos fazer usando as formas eu-tu, que, por essa razão, são caracterizadas como pessoas. Ou seja, a forma ele, que é concebida como uma não-pessoa, é a única pessoa a qual podemos predicar uma coisa verbalmente. A categoria de não-pessoa tem alguns traços que a particularizam e que Benveniste (1946) discute ainda nesse artigo. Mais tarde, em *A natureza dos pronomes* (1956, p. 283), define-os mais claramente. A referência de pessoa que exclui a relação eu-tu é nula; tem capacidade de combinar-se com qualquer objeto; não reflete a realidade discursiva; comporta “um número às vezes bastante grande de variantes pronominais e demonstrativas” e não é afim aos termos referenciais aqui-agora.

Amorim (2001), fala da não-pessoa na enunciação a partir da “posição enunciativa” que ocupa, fazendo uma analogia com o jogo de futebol,

O lugar do *ele* equivale àquele do impedimento e a terceira pessoa seria assim aquela que está impedida de jogar. Tal como no jogo, as posições mudam a cada lance; na enunciação seguinte, o *ele* pode perfeitamente roubar a palavra, mesmo sem ter sido designado para isto, e colocar-se no lugar de um eu. (Amorim, 2001, p. 99)

Certamente, o ele pode falar, mas, neste momento, torna-se eu. Portanto, há mudança do lugar de enunciação e de “pessoa” também.

Na maioria das línguas, a situação da terceira pessoa, caracterizada sem marca de pessoa, é a da objetividade, sendo usada para demonstrar impessoalidade e aparecendo como forma não-pessoal da flexão verbal. O ele pode designar vários sujeitos ou nenhum. Já as pessoas verdadeiras eu-tu, nas línguas, são marcadas pela subjetividade. Em suma, o que marca o eu-tu frente ao ele é a “correlação de personalidade”, e esta é a relação que une as diferentes pessoas.

Benveniste (1946) afirma que existe, apesar de estar caracterizada e definida pela marca da pessoa, uma relação de oposição entre a primeira e a segunda pessoa. A oposição se dá no que ele chama de “correlação de subjetividade”: “a pessoa eu” e a “pessoa não-eu”. O eu é quem fala, quem enuncia o tu e, por conseqüência disso, transforma-se na “pessoa eu”, na pessoa subjetiva, interna ao enunciado e externa a tu, de maneira tal que o diálogo permanece. A pessoa não-eu é a pessoa não subjetiva. Assim, essa é a primeira diferença que se estabelece entre a primeira e a segunda pessoa. Segundo Benveniste (1946, p. 225), “poder-se-á, então, definir o tu como pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que eu representa; e essas duas “pessoas” se oporão juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”)”.

A correlação de subjetividade, existente entre o eu-tu, proposta por Benveniste (1946), em um primeiro momento, recoloca-se como uma relação de intersubjetividade possível devido à propriedade de reversão que as pessoas admitem. A transcendência ou a reversibilidade é, pois, a segunda diferença do eu em relação ao tu. Isso acontece porque, quando alguém se manifesta e sai de si próprio, sempre imagina um tu. Por causa da capacidade de reversão, podemos recuperar que a interioridade e a transcendência, pertencentes ao eu, podem também ser tomadas pelo tu. Benveniste (1958) usa o termo transcendência, revelador de uma noção de hierarquia entre o eu e o tu, porque o eu teria sido o primeiro a surgir, mas que depende ainda do tu. No entanto, posteriormente, isso é mudado: entre o eu e o tu existe, na realidade, uma relação intersubjetiva e não subjetiva. Essa relação é marcada pelo diálogo que sempre prevê o interpessoal.

Com tais idéias de Benveniste (1958) sobre a origem do sujeito na linguagem, que oscilam entre pensar o eu como o primeiro a existir (a subjetividade), depois no fato de o eu existir em função do reconhecimento da existência do tu (a intersubjetividade) e, por fim, o de nascer da relação interpessoal e dialógica entre o eu e o tu, como poderíamos defender rigorosamente que o sujeito benvenistiano, na pessoa do eu, seria a fonte da enunciação e do sentido? Acreditamos, como já discutimos neste trabalho, na seção 2.1.2 do capítulo 2, ao percorrermos sobre a subjetividade na linguagem, que o eu pode pensar que é a fonte do dizer, uma vez que, enquanto locutor, ele é quem enuncia em primeiro lugar; podemos pensar também que é fonte do sentido, mas isso não passa de ilusão porque, antes mesmo

de dizer, o eu pensa no outro. O tu pode estar presente ou ausente enquanto pessoa física, mas está, segundo a vertente teórica que sustenta este trabalho.

As contraposições entre a pessoa e a não-pessoa (eu-tu e ele), que são as três formas do singular na maioria das línguas, traz como consequência a constatação de que a marcação do plural dos pronomes é diferente da dos nomes. Isso acontece porque o caráter único e subjetivo da pessoa (eu) impede tal situação. Essa questão Benveniste trata no artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946). Para ele, os pronomes pessoais, na forma plural, não significam somente a noção de pluralidade. Na verdade, em certas situações, podem estar marcando e denunciando a subjetividade, como é o caso do nós, cujo exemplo pode ser conferido na seção 2.2 do capítulo 2. É nesse momento que Benveniste (1946) vê o nós como dividido em inclusivo e exclusivo. A denominação inclusivo e exclusivo está calcada na categoria de pessoa, aliás, ela é fundamental, como já foi mencionando anteriormente, para muitas das teses de Benveniste (1946). O que é caracterizado por nós inclusivo é a junção da pessoa subjetiva eu com a pessoa não subjetiva tu ou vós, através de uma relação direta. Isso efetiva a correlação de subjetividade; já o nós exclusivo é a junção da pessoa subjetiva eu com a não-pessoa ele/s, através de uma relação indireta, efetivando a correlação de personalidade. Essa forma “nós” se opõe à forma “vós”, mostrando a correlação de subjetividade, que juntas se opõem a “eles”, revelando a correlação de personalidade.

Assim, dessa interpretação de Benveniste (1946) resulta que, em línguas como o português e o espanhol, por exemplo, ambas línguas indo-europeias, o nós não significa plural genuíno, apesar de apresentar-se com forma de plural porque integra em sua forma vários “eus” repetidos e não “quantificados” ou “multiplicados”. Muitas vezes, pode significar globalidade e, em outras, como no caso da transformação de tu a vós, costuma adquirir um sentido de polidez e também de coletividade. São um exemplo de um vós com expressão coletiva, os textos bíblicos. Sendo assim, o nós e o vós têm forma plural, mas não significam plural. Finalizando o raciocínio de Benveniste (1946), a forma ele, a terceira pessoa, é a única que pode exprimir um plural verdadeiro, podendo expressar quantificação, indefinição de seres e também não limitação, porque não tem a marca de pessoa em sua constituição.

Passamos, na seção seguinte, a discorrer sobre a questão pronominal, ao lado da verbal, pois é fundamental neste trabalho.

2.1.4.1 Os pronomes e o verbo como marcas da subjetividade na linguagem

Através de um estudo feito com os pronomes em 1956, o qual denominou *A natureza dos pronomes*, Benveniste mostra como essa classe de palavras vem a integrar, ao lado do leal verbo, a categoria de pessoa nas línguas e tornar-se a primeira a instaurar e representar a subjetividade na linguagem. Para o autor (1956), não há língua que não tenha em seu sistema a classe pronominal e, por conseqüência, que se conceba sem as marcas de sujeito na sua realização.

Na verdade, acreditamos que o estudo realizado por Roman Jakobson, em 1957, é de grande valia para entendermos melhor o estudo pronominal desenvolvido por Benveniste (1956). Em Jakobson (1957), não há um estudo específico sobre os pronomes, mas há um texto sobre os articuladores ou *shifters*²⁸, intitulado *Os articuladores, as categorias verbais e o verbo russo* (1957), em que estuda a pessoa. A partir daí, podemos entender sua idéia do pronome.

É necessário ter em mente que Jakobson (1957), em seus trabalhos sobre as funções da linguagem²⁹, que integram a sua teoria da comunicação, os articuladores e as afasias, perpassa uma visão de língua, fala, linguagem diferenciada da saussuriana e da corrente estrutural, ainda sendo um estruturalista, o que refletirá nas colocações do autor sobre a pessoalidade, os articuladores, os pronomes, suposições que se acercam às de Benveniste (1956). Conforme Flores (2001, p. 18),

Jakobson pode ser considerado um dos primeiros lingüistas a pensar sobre as questões da enunciação porque sua teoria das funções da linguagem e seu trabalho sobre os *shifters* são algumas das primeiras sistematizações que se tem em lingüística sobre o lugar do sujeito na linguagem.

Assim, aspectos de uma nova postura de análise lingüística, filha do estruturalismo, surgem nos trabalhos de Jakobson (1957) – a enunciação, que é estudada também por Benveniste (1956).

No texto já referido anteriormente, Jakobson (1957) faz um estudo propriamente enunciativo da linguagem e isso justifica aproximá-lo de Benveniste

²⁸ Recordemos que os articuladores em Benveniste (1958) são denominados dêiticos, indicadores ou índices de subjetividade.

²⁹ Jakobson (1956) não foi o primeiro a se dedicar às funções da linguagem. Bühler (1934) já as havia estudado, estabelecendo três funções – a representativa, a apelativa e a expressiva. Jakobson as renomeia e ainda propõe mais três: a metalingüística, a poética e a fática.

(1956) neste ponto do trabalho aqui desenvolvido. Em *Os articuladores, as categorias verbais e o verbo russo*, há duas partes, sendo que a primeira trata dos quatro tipos de relações existentes entre o código e a mensagem³⁰; a segunda parte classifica as categorias verbais a partir de certas distinções. Aqui a primeira parte interessa mais especificamente, o trecho em que Jakobson trata dos pronomes, chegando a uma noção mais ampla – a dêixis.

Jakobson (1957) propõe que a mensagem e o código podem servir como suportes para a comunicação, funcionando de maneira “desdobrada” como objetos de referência ou como objetos de utilização. Pode configurar-se, segundo o autor (1957), de quatro formas: a mensagem pode remeter ao código (M/C), é o caso da sinonímia e da tradução; a mensagem pode remeter a outra mensagem (M/M), é o caso do discurso citado; o código pode remeter ao código (C/C), é o caso dos nomes próprios e, por último, o código pode remeter à mensagem (C/M), é o caso dos articuladores (e também dos pronomes). Às duas primeiras situações, Jakobson (1957) chama circularidade e às segundas, encobrimento parcial. Dessa constatação, nascem as estruturas duplas, que são polissêmicas. O que interessa para entender a questão dos pronomes é o que Jakobson (1957) denomina “encobrimento parcial” em que o código possui uma classe de unidades gramaticais – os “articuladores” – que só ganham sentido se estiverem inseridos em um contexto, referidos à mensagem. Essa visão também é defendida por Benveniste (1956). Para justificar essa proposição, Jakobson (1957) recorre à noção tridimensional do signo lingüístico de Peirce (1977). Para este autor, os signos podem ser enquadrados como símbolos, índex (índices) ou como ícones.

Peirce (1977) entende que o índice designa uma relação causal entre um fato lingüístico e o objeto significado. Tal relação estabelecida é de contigüidade com a realidade exterior, pois fornece, como o próprio nome sugere, uma indicação, permitindo o raciocínio inferencial. O exemplo clássico dado é o da fumaça. “Se há fumaça, há fogo”. Aqui podemos notar a relação causa-efeito, bem como a questão da indicação e da inferência que é preciso fazer para entender. Na lingüística, tudo o que depende da dêixis é um índice. O símbolo é visto por Peirce (1977) como aquele que procede de uma convenção, refere-se a alguma coisa, mas perante força de uma lei. Assim, opera por contigüidade que já foi instituída e apreendida entre o

³⁰ Código e mensagem dizem respeito, respectivamente, à língua e fala na corrente saussuriana.

significante e o significado. É por uma regra já aceita que a “balança” representa ou simboliza a justiça. Os ícones são aqueles que operam pela relação de semelhança entre significante e significado, entre a representação e o que é de fato representado. Assim, o ícone seria aquele que reproduz fazendo uma transferência. O exemplo nítido disso seria uma foto. Há autores, e um deles é Jakobson (1957), que acredita que o signo lingüístico é constituído pelo símbolo e pelo índice (sinal), podendo mostrar e representar. Como exemplo, sugere os pronomes que mostram em vez de representar como fazem os nomes.

Segundo Jakobson (1957), os articuladores combinam as funções de índice e de símbolo porque podem ser associados a algo e apontar para outra coisa, e isso é que define seu caráter polissêmico. O pronome pessoal eu é citado como um evidente exemplo disso. O eu designa quem o enuncia e também pode apontar, de acordo com um tratado convencional, a outras formas, em outros códigos como “Yo, Ich, lo, I”. Funcionando assim, Jakobson (1957) afirma que eu é um símbolo, ou seja, ele representa, simboliza e conceitua a primeira pessoa. Mas, fora disso, “o signo eu não pode representar o seu sujeito se não estiver “em uma relação existencial” com esse objeto: a palavra eu, que designa o enunciador, está em uma relação existencial com a enunciação, funcionando, portanto, como um índice”, ou seja, é um sinal que mostra, indica quem enuncia.

Resumindo, podemos pensar que, na mensagem, os pronomes (por exemplo eu) funcionam como índice, por meio de um processo metonímico, e, no código, como símbolo, através de um processo metafórico. É por tal processo que, no código (langue), os pronomes podem funcionar como símbolos. Podem ser associados à outra forma em outros códigos e também porque o nome (locutor) pode ser designado pelo nome de um objeto semelhante (o pronome). Pelos fatores substituição e associação que existem nesse processo, consideramo-los sinônimos da denominação paradigmática dada por Saussure (1975). Os pronomes podem funcionar como índices pelo processo metonímico na mensagem (parole). Isso quer dizer que um objeto (nome) é designado pelo nome de um objeto semelhante que está associado na experiência, no uso. Assim, só tem razão de ser e funcionar como tal no contexto utilizado e essa é uma característica do processo metonímico. Sempre há entre o objeto designado e aquele que designa uma relação de dependência. Podemos designar o processo metonímico como sinônimo de sintagmático (Saussure, 1975).

Também é preciso ter claro que sua significação é determinada conforme a ocasião em que surgem, para que direção apontam e a quem se referem em um texto. De fato, os pronomes pessoais, assim como os dêiticos, a partir desse estudo, mostram-se como estruturas complexas, que funcionam de forma polissêmica, isto é, têm duplo sentido ou dupla função. Eles são símbolos-índices, em que código e mensagem se entrelaçam. Benveniste (1958), em seu estudo sobre os pronomes, considera essas afirmações de Jakobson (1957).

A posição de Jakobson (1957) sobre os articuladores (entre eles e os pronomes também) demonstra que é considerado o código e também a mensagem e, com isso, o sujeito, o contexto e o sentido, postura divergente da saussuriana e do estruturalismo. Isso o aproxima das idéias organizadas na teoria da enunciação de Benveniste. Inclusive, a corrente enunciativa propõe como seu objeto de estudo o ato de produção do enunciado e não o enunciado pronto (produto), conforme já mencionamos neste estudo, mostrando uma mudança de ordem, em que aqueles elementos, abandonados por Saussure (1975), agora se tornam fundamentais. Apesar de haver uma mudança de objeto na enunciação, não há desprezo pela língua enquanto sistema.

Para Jakobson (1957), os articuladores e os pronomes pessoais, por exemplo, têm significação, assim, eu designa o destinador e o tu, o destinatário da mensagem à qual pertencem. Isso mostra que o autor não vê os pronomes apenas como substitutos dos nomes ou indicadores das pessoas do discurso, mas como signos que têm sentido particular, ampliando, desse modo, a visão trazida pelas gramáticas normativas e dicionários de língua. Já mencionamos que Benveniste (1956) compartilha (no sentido de aproximar-se, uma vez que não o cita ou menciona) com Jakobson dessa caracterização dos pronomes, postura que também se encontra em dicionários de lingüística, conforme vimos no **Dicionário de Lingüística e Gramática: referente à língua portuguesa** de Câmara Junior (2002), na seção 2.1.3, deste trabalho quando tratamos da dêixis.

Benveniste, na sua teoria da enunciação, faz um estudo dos pronomes, de forma detalhada, que pode ser encontrado em: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956), também em *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965) entre outros. Esse autor(1946) mostra como essa categoria é a primeira a instaurar e representar a subjetividade na linguagem.

O primeiro fato a que chama atenção Benveniste em *A natureza dos pronomes* (1956) é que essa classe de palavras não deve ser mais considerada, e é habitualmente, como uma “classe unitária” quando se refere à forma e à função. É nesse ponto que as proposições de Benveniste (1956) fazem recordar Jakobson (1957). Diferencia o aspecto formal dos pronomes, pertencente à parte sintática da língua, do funcional, considerado característico da instância do discurso, ou seja, da enunciação. Os pronomes se configuram em uma classe da língua que opera no formal, sintático, e no funcional, pragmático. Sendo assim, os pronomes devem ser entendidos também como fatos de linguagem, pertencentes à mensagem (fala), às categorias do discurso e não apenas como pertencentes ao código (língua), às categorias da língua, conforme considerava Saussure (1975). Com isso, Benveniste (1956) amplia a visão estruturalista e caminha na mesma direção que Jakobson (1957). Essa visão dos pronomes, também como categoria de linguagem, é dada pela posição que nela ocupam.

Contrariando a visão saussuriana do signo, Benveniste (1956) constata que os signos nominal e verbal são diferentes do signo pronominal. Um nome de um objeto, por exemplo, “casa” possui um conceito ao qual todas as aplicações individuais podem ser remetidas. Já um pronome como eu não tem um conceito ao qual possam ser remetidos todos os “eus” que o assumem na enunciação. Isso acontece porque o signo eu (assim como tu e outros dêiticos) não denomina nenhuma entidade específica no mundo real, mas se refere à fala individual em que se coloca, marcando o lugar de quem enuncia, o lugar do locutor.

Assim sendo, Benveniste (1956) propõe outra dicotomia a partir dessa: nível pragmático e nível sintático. O lingüista caracteriza o nível pragmático como sendo lugar do par eu-tu e isso se justifica porque é no discurso, no uso da língua, que se constituem e se tornam cada vez únicos. No nível sintático, está a não-pessoa ele, já que não depende da situação do discurso para existir.

Benveniste (1956) caracteriza os pronomes que têm marca de pessoa (eu-tu) como categorias de discurso, formas vazias e disponíveis pertencentes ao nível pragmático, que só ganham plenitude e sentido quando assumidos por um falante na instância de discurso. Essa tomada é sempre única, móvel e reversível, representando a (inter)subjetividade na linguagem. O pronome de terceira pessoa, ao contrário, é um signo pleno, uma categoria da língua, pertencente ao nível sintático, que tem referência objetiva, e o seu valor independe da instância da

enunciação, declarando, portanto, a objetividade na linguagem. Essa postura benvenistiana sobre o pronome e os demais dêiticos é consequência do seu entendimento de signo. Recordemos que a dêixis, para Benveniste (1956), comporta elementos que se referem a três ordens: pessoa, tempo e espaço. Tem como elemento central a categoria de pessoa (pronomes) e os demonstrativos, advérbios e verbos (categorias de tempo e lugar) são dependentes da de pessoa. Os dêiticos de tempo e espaço assumem as mesmas características da pessoa e juntos desempenham um papel importante na lingüística enunciativa: dão roupagem para o sujeito se manifestar na linguagem.

Benveniste, em seu texto *Natureza do signo lingüístico* (1939), considera tal como Saussure (1975) as partes do signo, mas questiona a relação entre elas. Para esse autor (1939), o que une significante e significado é a relação de necessidade e não a de arbitrariedade. Para comprovar que o elo entre os dois elementos do signo é definido pela necessidade, Benveniste (1939) se apóia no conceito de oposição já usado antes por Saussure (1975) e pelos estruturalistas. O arbitrário está no significado e na sua relação com a realidade, portanto, o domínio da arbitrariedade está externo à compreensão lingüística porque não faz parte da constituição interna do signo. Segundo Benveniste (1939, p. 56), “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”. Por causa disso, esse teórico declara a inutilidade de continuar defendendo o princípio saussuriano da arbitrariedade do signo lingüístico.

Neste trabalho, os pronomes, juntamente com os verbos, são formas da língua e rastros fundamentais no discurso para entender a constituição, o sentido e a representação da subjetividade do professor observado, a partir do discurso do manual didático por ele usado com seu público. Mas não descuidaremos daquilo que pode ajudar a atingir nosso objetivo. Segundo Benveniste (1970, p. 86), “além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas.” O locutor quando assume a língua, influenciando-o de algum modo, tem à sua disposição modos para se manifestar, um aparelho de funções. Pode enunciar por meio de interrogação, intimação, asserção e outras modalidades formais (modos verbais), fraseologia, preservando os termos usados pelo autor (Benveniste, 1970).

Na função interrogação, existe uma enunciação que indaga e ela naturalmente suscita uma enunciação de resposta. O locutor “provoca” respostas ao

escolher esse modo de enunciar, pois tem um valor intersubjetivo. Ele não fecha o enunciado, apresentando decisões; deixa-o em aberto para que o alocutário participe do movimento. Talvez seja essa forma a que mais expresse a verdadeira relação existente entre o eu-tu. Supomos que esse modo é muito freqüente na enunciação na sala de aula porque o alocutário está frente a frente com o locutor.

A intimação é a categoria que compreende os apelos, as ordens, os vocativos e os desejos. Nesse caso, o locutor tem uma relação imediata com o alocutário, comunicando-lhe ordens e apelos. Defendemos que essa função seja muito usada na enunciação escrita do manual, uma vez que o alocutário é imaginado pelo locutor e também pelo fato de o manual mostrar-se como aquele que expõe saberes a serem aprendidos. Não estamos afirmando, com isso, que essa modalidade não se apresenta também na modalidade enunciativa oral.

Na função assertiva, encontram-se as afirmações e as negações, que acreditamos fazerem parte das enunciações escritas e orais. Nesse modo de enunciar, o locutor expõe ao alocutário certezas, validando o seu dizer.

Em resumo, Benveniste (1970) reconhece esses três tipos de frases – assertiva (declarativa), interrogativa e imperativa e associa a elas três funções pragmáticas discursivas principais que nada mais são do que reflexos dos três comportamentos do homem ao falar:

a) quando o ser humano tem a intenção de transmitir conhecimento, ele o faz por meio de um tipo de frase: a declarativa. A função do seu discurso é falar, afirmando sobre o outro e sobre o mundo;

b) quando deseja obter uma informação, usa uma frase interrogativa, questionando seu interlocutor sobre o assunto;

c) quando o homem quer dar uma ordem, a frase imperativa é o reflexo do seu comportamento lingüístico sobre o outro.

Esses tipos de frases são usados sempre pelo ser humano, havendo contextos e discursos em que se complementam ao ocorrerem na mesma mensagem.

Em vista disso, essas funções sintáticas também serão consideradas no momento da análise do *corpus*.

No entanto, antes de descrevermos a metodologia, apresentarmos os dados e fazermos a análise em si, julgamos conveniente recuperar brevemente o histórico do

ensino da língua espanhola no Brasil bem como a função desempenhada pelos manuais didáticos nesse processo. Assim, na próxima seção, tratamos desse tema.

2.2. O ensino de espanhol no contexto brasileiro e o papel dos manuais didáticos

Ao considerarmos a situação brasileira no que concerne à questão das línguas estrangeiras de interesse no país pelo viés da história, poderíamos pensar que a língua espanhola deveria ocupar o primeiro lugar, deixando em segundo plano a línguas dos imigrantes. Porém, ela não foi a língua de maior interesse no Brasil, em tempos passados, apesar do aspecto histórico da colonização, da questão geográfica e de ser o idioma oficial dos demais países integrantes da América Latina. Por essas questões, que se passaram, sob ação portuguesa e espanhola, pensar que o português e o espanhol poderiam ter circulado mais entre as nações latino-americanas, logo da referida conquista, parece lógico.

No entanto, no Brasil, antes do Tratado Mercosul (1991) e da década de 90, a língua castelhana era objeto de interesse de uma minoria de intelectuais que se esforçava para manter ou estender o estudo do espanhol ou de cursos de língua, como o Instituto Cervantes. Com o referido acordo, como sabemos, o espanhol passa a integrar, ao lado do inglês, ainda que de maneira não tão expressiva e de igual prestígio, os currículos de escolas de Ensino Fundamental e Médio bem como ganha espaço nas faculdades e nos cursos de línguas particulares. Dessa forma, parece correto pensar que essa súbita valorização do espanhol, no Brasil, (talvez processo parecido tenha ocorrido com o português nos países falantes de espanhol) seja estratégica. Parece mais um interesse determinado e movido por fatores políticos, econômicos e pela necessidade que isso ocasionou do que por qualquer outro fator. A língua espanhola parece ser um veículo para os negócios, para as profissões e para a Europa.

Com a criação das universidades públicas no Brasil, no séc. XX, os Cursos de Letras introduziram o espanhol como língua opcional e, em alguns casos, criaram a licenciatura com a habilitação no idioma e na respectiva literatura. De acordo com González (2001),

Esta última – muchas veces inicialmente limitada a la producida en España – ocupaba un lugar central en esos cursos, ya que las lenguas extranjeras eran vistas sólo como instrumentos que, fundamentalmente, permitían el acceso al universo de los textos literarios³¹.

Pensando assim, a introdução do espanhol como disciplina ou como licenciatura nas faculdades brasileiras, em muitas situações, fazia-se necessária porque serviria para os interessados conhecerem e estudarem as obras da literatura espanhola a qual tem singulares representantes para a literatura universal. Recuperando González (2001), o papel exercido pelo espanhol de servir como instrumento de acesso à literatura acontece, por exemplo, na Universidade de São Paulo (USP), primeira instituição do Brasil entre as que hoje têm espanhol até 1964. Isso significa que, nesse período, o estudo da língua espanhola girava em torno do texto literário já que Servia de acesso à literatura hispânica.

A inferioridade do idioma castelhano nas universidades perante outras línguas e também diante da própria literatura espanhola foi se reduzindo com a criação do sistema departamental nas Instituições de Ensino Superior do país, em 1970. A partir dessa década, em São Paulo, surgiram mais universidades, depois no Rio de Janeiro e em outras cidades do país. Com isso, novos cursos de graduação foram criados, e o interesse pela língua espanhola aumentou também. Porém, todo esse aumento de instituições com cursos de espanhol não tirou da literatura hispânica o lugar de prestígio frente à língua espanhola em si mesma. Talvez o *boom* da literatura hispano-americana dos anos 60 e 70 tenha ajudado a sustentar o antigo lugar de valor conquistado pela literatura da Espanha, com Miguel de Cervantes, Federico García Lorca, entre outros.

Nos dias de hoje, língua e literatura de cultura hispânica têm lugar e são estudadas no Brasil. Talvez a língua tenha mais prestígio na sociedade brasileira do que a literatura desse idioma (e se considerarmos o Ensino Básico, isso se confirma, pois há a disciplina de língua espanhola e não a de literatura). Na parte lingüística, são feitos estudos de dicionários, de gramática, de traduções (e até mesmo são realizadas traduções e publicações de livros por brasileiros), análise contrastiva

³¹Esta última – muitas vezes inicialmente limitada à produzida na Espanha – ocupava um lugar central nesses cursos, já que as línguas estrangeiras eram vistas somente como instrumentos que, fundamentalmente, permitiam o acesso ao universo dos textos literários. (González, 2001. In: GONZÁLEZ, M. M. **El hispanismo en Brasil**. In: II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2001, Valladolid. **Palestra**. Valladolid. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm>. Acesso em: Jan. 2005.). (Tradução da autora deste trabalho).

entre os idiomas português e espanhol, aquisição e ensino do castelhano como segunda língua, espanhol da Espanha e espanhol da América, entre outros. Inclusive, revistas para divulgação e publicação das investigações realizadas foram criadas como, por exemplo, *Anuario brasileño de estudios hispánicos* (1991), *Orellana* e outras.

Ainda, nos anos 60, mais um entrave à língua espanhola surgiu – a ditadura militar. Nesse período, no Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras, apenas uma língua estrangeira era exigida, e, quase sempre, o lugar era ocupado pelo inglês. Na época, algumas universidades continuaram formando profissionais habilitados para ensinar outras línguas estrangeiras que não o inglês; já outras instituições optaram por prover a demanda.

No ano de 1971, com a nova Lei de Diretrizes e Bases aprovada, as instituições de ensino tiveram de passar por reformas. Entre as modificações, estavam a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de introduzir a habilitação profissional para os alunos. Em consequência disso, muitas escolas mexeram na língua estrangeira, procedendo à sua extinção ou à limitação em apenas uma delas para as poucas instituições que ainda disponibilizavam duas ou mais nos seus currículos.

Nos anos 80, a questão do ensino das línguas estrangeiras é debate social no país. Fatores determinantes, como a instauração da democracia e as reclamações contra o monopólio da língua inglesa, forçaram o aparecimento e, em alguns casos, reaparecimento de outros idiomas, entre eles, o espanhol.

Paulatinamente, a língua espanhola retorna às escolas públicas (assim como outras línguas). No entanto, as instituições particulares de ensino, entre elas, escolas e cursos, adiantam-se e são mais ágeis na satisfação da demanda que traria o Tratado Mercosul futuramente.

Devido à expectativa acarretada pelo projeto Mercosul, muitos cursos de línguas de espanhol foram criados, universidades aumentaram seus cursos (um exemplo disso é graduação em espanhol da UFSM) introduzindo licenciatura na referida língua, e, inclusive, implantando cursos de especialização, mestrado e até o doutorado. No ano de 1991, o acordo foi assinado. Com isso, saber espanhol passou a ser uma necessidade para aqueles que queriam estudar nos países integrantes do tratado e também para os que desejavam ter negócios com os

referidos países; além disso, passou a ser, para muitos, alternativa de trabalho ou em empresas ou no próprio ensino do idioma. Na região sul do Brasil, a presença do espanhol é mais acentuada ainda.

Evidentemente que problemas com o ensino-aprendizagem da língua surgiram. Em primeiro lugar, o espanhol se deparou com leis que ainda previam apenas uma língua estrangeira nas escolas. Essa situação se altera com a colocação em vigor da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394/96.) e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais que prevêm ao menos uma língua estrangeira, não restringindo apenas a uma. Segundo a LDB, em seu artigo 26, parágrafo 5º,

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (1996, p. 73)

Além do aspecto legal, a significativa semelhança da língua espanhola com a portuguesa cria, no Brasil, a ilusão de que o castelhano é “fácil” e que não seria necessário estudá-lo para poder comunicar-se.

Fora isso, há a má formação dos professores do idioma, a falta de material didático, a produção massiva de material editado na Espanha, muitas vezes, inadequado à realidade de ensino de espanhol para brasileiros. Enfim, várias são as dificuldades.

Em agosto deste ano de 2005, presenciamos mais um avanço do idioma no país, já que foi aprovada a Lei nº 11.161 pelo governo brasileiro que estabelece a língua espanhola nas escolas. Assim declara,

O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos de ensino médio. O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei. (Art. 1º, § 1º)

Com isso, cresce a demanda de profissionais e de materiais para o ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE). Celada & Rodrigues (2005)³² consideram que a

³² CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. dos S. C. **El español en Brasil: actualidad y memoria**. IN: REAL INSTITUTO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y ESTRATÉGICOS. ÁREA: LENGUA Y CULTURA – ARI Nº 31. 2005. 10p. Disponível em:

falta de professores capacitados será a principal dificuldade que o sistema educacional brasileiro vai enfrentar a partir da implantação do idioma na educação básica. Para termos uma idéia da situação, as autoras (2005) nos trazem exemplos,

Veamos, en este sentido, el número aproximado de alumnos de los cursos de Letras (Español) de cuatro universidades públicas - todas formadoras de profesores de español y ubicadas en diferentes estados - a fines de 2004:

- Universidade de São Paulo (São Paulo): 340.
- Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro): 300.
- Universidade Federal de Santa Catarina (Santa Catarina): 200.
- Universidade Federal de Santa Cruz (Bahía): 250. (Celada & Rodrigues 2005, p. 7)³³

As pesquisadoras (2005, p. 7) comparam esses dados com o número de alunos do ensino médio “aproximadamente 10 millones de estudiantes en 15.000 escuelas públicas y 7.000 privadas”³⁴ e também do ensino superior no país

en los últimos ocho años han aumentado vertiginosamente las matrículas en ese nivel y el Censo de la Educación Superior de 2003 enumera 1.859 establecimientos públicos y privados en los que funcionan 16.453 diferentes cursos que cuentan con 3.887.771 alumnos³⁵.

Considerando que muitos destes estudantes não terminam o curso superior e que outros não exercem a profissão depois da conclusão da licenciatura, realmente a quantidade de profissionais mediante a demanda é inferior já que o interesse pelo estudo da língua espanhola vem aumentando. Moreno Fernández (2000) comenta

Una de las pruebas de la creciente vitalidad del español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada por el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen

<http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/celadayrodrigues.2005.10p>. Acesso nov 2005.

³³ Vejamos, neste sentido, o número aproximado de alunos dos cursos de Letras (Espanhol) de quatro universidades públicas – todas formadoras de professores de espanhol e localizadas em diferentes estados– ao final de 2004:

- Universidade de São Paulo (São Paulo): 340.
- Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro): 300.
- Universidade Federal de Santa Catarina (Santa Catarina): 200.
- Universidade Federal de Santa Cruz (Bahia): 250. (Celada & Rodrigues 2005, p. 7) (Tradução da autora deste trabalho).

³⁴ “aproximadamente 10 milhões de estudantes em 15.000 escolas públicas e 7.000 privadas”. (Celada & Rodrigues 2005, p.7). (Tradução da autora deste trabalho).

³⁵ “nos últimos oito anos têm aumentado vertiginosamente as matrículas nesse nível e o Censo da Educação Superior de 2003 enumera 1.859 estabelecimentos públicos e privados nos quais funcionam 16.453 diferentes cursos que contam com 3.887.771 alunos”. (Celada & Rodrigues 2005, p.7). (Tradução da autora deste trabalho).

«vestibular» prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada, por delante incluso del inglés en algunas universidades³⁶.

O autor (2000) também mostra que o avanço da língua espanhola está acontecendo no ensino superior, inclusive, apresentando números dessa realidade. Como podemos notar,

Existen en Brasil 26 universidades públicas y 24 privadas que ofrecen licenciaturas en español. También son 24 las universidades públicas que ofrecen posgrado en Letras o Lingüística, con la posibilidad de defender tesis o tesis doctorales sobre temas de Lengua Española o Literatura Española o Hispanoamericana; este tipo de posgrado es ofrecido por 6 universidades privadas. Por el momento, tan sólo las universidades de São Paulo y de Rio de Janeiro ofrecen un posgrado específicamente en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana³⁷.

E como é o ensino do espanhol? Na verdade, nos primeiros tempos do ensino da língua, no Brasil, parece que os livros didáticos eram a forma de contato mais comum e possível com o idioma. A produção desses manuais não ocorre aqui pela falta de condições e tampouco é hispano-americana. Eles vêm diretamente da Espanha que parece perceber a possibilidade de conquistar mais espaço para a sua língua oficial e mais divulgação da sua cultura. A inserção espanhola de tal forma já está presente desde a década de 60 no país. Segundo Sebold (1988), os primeiros e mais conhecidos, no Brasil, em ordem respectiva, foram **Español en directo** (1975), **Entre nosotros** (1982), **Antena** (1978) os quais eram estruturados conforme os métodos de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira da época. Depois desses, obviamente a produção dos manuais didáticos em língua espanhola

³⁶ Uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no ensino médio e no universitário brasileiros é dada pelo número de candidatos que realizam a prova de língua espanhola no exame «vestibular» prova de seletividade organizada pelas universidades para escolher aos seus novos estudantes. Em 1998 quase todas as universidades do país, federais e estatais, públicas e privadas, incluían nos seus processos de seletividade o conhecimento de espanhol, que chegou a ser a língua estrangeira mais demandada, à frente inclusive do inglês em algumas universidades. (Moreno Fernández, 2000. In: Moreno Fernández, F. **El español en Brasil**. Centro virtual Cervantes. Anuario 2000. http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm. Acesso nov 2005). (Tradução da autora deste trabalho).

³⁷ Existem no Brasil 26 universidades públicas e 24 privadas que oferecem licenciaturas em espanhol. Também são 24 as universidades públicas que oferecem pós-graduação em Letras ou Lingüística, com a possibilidade de defender dissertações ou teses de doutorado sobre temas da Língua Espanhola ou Literatura Espanhola ou Hispano-americana; este tipo de pós-graduação é oferecido por 6 universidades privadas. Até o momento, tão somente as universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro oferecem uma pós-graduação especificamente na Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. (Moreno Fernández, 2000). (Tradução da autora deste trabalho).

aumenta, e, hoje, a presença deles no país é expressiva. São coleções e mais coleções, que, muitas vezes, nem são pensadas para aprendizes brasileiros do idioma, que apresentam a língua peninsular da Espanha como modelo do bom, correto e genuíno espanhol. Moreno Fernández (2000), assinala que

en 1997 las importaciones de libros españoles alcanzaron una cuota de mercado de un 22 por ciento, situando a España como primer país de origen de la importación editorial. De ese volumen, la parte más sustancial correspondió al capítulo de «diccionarios y enciclopedias» Ante estas cifras, sólo cabe afirmar que el interés por el español y lo español, a través de sus libros, ha experimentado un desarrollo espectacular en Brasil. (...) Los libros españoles más utilizados en la enseñanza de la lengua (español como lengua extranjera, manuales universitarios, obras de referencia) son caros y no se encuentran con facilidad: los precios pueden fácilmente cuadruplicar los de España para el mismo producto; y algo similar ocurre con los libros de otros países hispanohablantes³⁸.

Na tentativa de reduzir o valor dos manuais e de adequar à realidade brasileira o ensino do castelhano, surgem produções de livros didáticos em outros países e até mesmo no Brasil. Conforme Sebold (1988, p. 36), “um dos mais antigos é o **Curso de español de Idel Becker** (1953) que constitui um marco para esta questão no Brasil”. Hoje alguns manuais são produzidos aqui³⁹: **Mucho** (Editora Moderna), **Hacia el español** (Editora Saraiva), **Español para Todos** (Editora Ática), **Español Ahora** (Editora Moderna), **Vale** (Editora Moderna), entre outros.

Devido às dificuldades encontradas para conseguir material em língua espanhola advindo de outras fontes, o livro passa a ser a “solução” para o trabalho do professor. Apesar da tecnologia que se desenvolve cada vez mais, com a Rede Mundial de Computadores e o processo de globalização, que alargariam o horizonte também no campo educacional, incluindo a situação das línguas estrangeiras, possibilitando mais materiais de outras fontes nas diferentes línguas, o livro didático

³⁸ Em 1997 as importações de livros espanhóis alcançaram uma quota de mercado de uns 22 por cento, situando a Espanha como primeiro país de origem da importação editorial. Desse volume, a parte mais substancial correspondeu ao capítulo de «dicionários e enciclopédias» Diante destas cifras, somente cabe afirmar que o interesse pelo espanhol e o espanhol, através de seus livros, tem experimentado um desenvolvimento espetacular no Brasil. (...) Os livros espanhóis mais utilizados no ensino da língua (espanhol como língua estrangeira, manuais universitários, obras de referência) são caros e não são encontrados com facilidade: os preços podem facilmente quadruplicar os da Espanha para o mesmo produto; e algo similar ocorre com os livros de outros países hispano-falantes. (Moreno Fernández, 2000. In: Moreno Fernández, F. **El español en Brasil**. Centro virtual Cervantes. Anuario 2000. http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm. Acesso nov 2005). (Tradução da autora deste trabalho).

³⁹ Alguns livros são de produção exclusivamente nacional, mas há alguns como **Mucho**, **Español para todos**, **Español Ahora**, cujas editoras brasileiras fazem parceria com editoras ou universidades espanholas.

ainda é muito utilizado para o professor preparar aulas, seja para alguém que deseja aprender o idioma, ou para ser usado eventualmente como consulta ou adotado na sala de aula e trabalhado na sua totalidade. Freitag (1993) já alertara que o livro didático é peça determinante na prática pedagógica, não sendo visto apenas como instrumento auxiliar nas aulas, mas como uma autoridade, o critério de verdade, o “modelo” a ser seguido. Sendo assim, atua como veículo condutor das ações dos professores e alunos na sala de aula, determinando o que deve ser feito.

Segundo Coracini (1999), mesmo quando os livros didáticos são substituídos por materiais elaborados pelos próprios professores, constrói-se a “ilusão do novo” porque se repetem os velhos esquemas presentes nos manuais. Há um “cotidiano fabricado” para a língua estrangeira (LE).

Na verdade, o livro didático não deixa de ser um aliado do professor no ensino, não importando a dimensão que ocupa na sua vida escolar e na do aluno. Muitas são as dificuldades encontradas, e o livro torna-se um ajudante, um facilitador. Conforme Salaberri Ramiro (1990, p. 109),

Si tenemos en cuenta que el profesor no tiene por qué convertirse en un experto diseñador de material, ni sobrecargar su tiempo de trabajo, lo ideal sería buscar un punto de equilibrio. (...) Es decir, transformar el material que proporcionan los libros de texto en material curricular adaptado.⁴⁰

Segundo Bohn (1988), a maioria dos professores de língua, nos lugares onde há limitação de recursos, fato comum em nosso país, usa um livro na sala de aula.

A presença dos manuais talvez possa ser justificada pela falta de materiais de outras fontes e falta de tempo do professor para preparar o seu material didático, pois, na maioria das situações, está sobrecarregado de horas de aula; também há a questão da formação do professor que, às vezes, não é de boa qualidade, os objetivos traçados, a supervisão da escola que elege o material, conforme sua filosofia educacional, não confiando ao professor essa escolha. Além disso, certos profissionais, ainda sem muita experiência, adotam um livro para se apoiarem e, com isso, terem a consciência mais tranqüila de que não estão fazendo nada “errado”. Dessa forma, existem muitos fatores que dão ao livro didático um lugar no ensino.

⁴⁰ Se temos em conta que o professor não tem por que se converter em um especializado criador de material, nem sobrecarregar seu tempo de trabalho, o ideal seria buscar um ponto de equilíbrio. (...) Quer dizer, transformar o material que proporcionam os livros de texto em material curricular adaptado. (Salaberri Ramiro, p.1990, p.109). (Tradução da autora deste trabalho).

Além disso, existe um mito em torno dos manuais didáticos, o qual, pode ser que tenha sido criado, em parte, pelo sistema educacional e também pelos seus próprios organizadores e criadores dos mesmos. Referimo-nos ao fato de defender, no caso do espanhol, a língua correta e genuína para ser aprendida, de serem a verdade; de dispor a maneira mais correta e rápida de aprender a língua. Essas idéias transformaram os manuais em objeto de crença dos professores, muitas vezes, mal preparados, inexperientes, pouco críticos e criativos, desmotivados para a busca; dos alunos, passivos, receptivos e à espera do *input* trazido pelo educador; e pelos pais, grupo que pensa ser “melhor” os filhos terem um livro para estudar, uma vez que podem observar e controlar o que aprendem. Assim, o livro didático tem lugar soberano e não é só na escola e com a língua estrangeira, pois parece que está marcado no pensamento de muitos, na sociedade, que o discurso do livro é um discurso de verdade. É um discurso de uma interpretação, de uma ou outra possibilidade de sentido, de única possibilidade de sujeito, a daquele que tem como imagem um repetidor. Para Grigoletto (1999, p. 88), “o autor do LD⁴¹ detém o poder sobre a interpretação e o que faz é imobilizá-la. Somente ele realiza gestos interpretativos. Ao professor, cabe repetir esses gestos e repassá-los ao aluno. Ao aluno, cabe segui-los”.

Os livros de texto já foram e seguem sendo objeto de discussão e estudo na área das letras, mas são vários os aspectos questionados. Considerando o caso dos manuais de língua espanhola, são pontos de reflexão: o método de ensino, a concepção de língua/linguagem, as relações da língua estrangeira (LE) com a língua materna (LM), o tratamento das habilidades e competências na LE, a gramática, os objetivos, o papel do professor e do aluno, entre outros.

Em razão do uso dos manuais no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, quando é seguido à risca (fato que acreditamos não ser o mais comum, devido à dificuldade, no momento buscado, de encontrar uma escola pública⁴² que adotasse um manual de E/LE) ou usado eventualmente como fonte de consulta ou adaptado (fato bastante comum) pelos professores, é que se justifica realizar mais uma investigação sobre os manuais didáticos de língua espanhola.

⁴¹ A sigla usada pela autora diz respeito ao livro didático (LD).

⁴² Não foi realizada essa pesquisa, mas, supomos que, em cursos de línguas e em escolas particulares, é mais fácil adotar um livro didático pela questão financeira. Sendo assim, nesses locais ele seria mais comum de ser encontrado. No ensino público, a menor presença dos manuais quem sabe seja consequência do fator econômico entre outros fatores.

Neste trabalho, que se caracteriza por um estudo de caso, o interesse é analisar o discurso do manual **Español Ahora 1** (2003)⁴³, trabalhado em uma escola estadual de Santa Maria, à luz da perspectiva teórica da enunciação, proposta por Benveniste, com o intuito de descobrir e comprovar como o sujeito professor se representa, buscando entender como se dá a constituição da sua subjetividade. Vamos observar a enunciação escrita do manual didático e a enunciação oral do professor ao usar o manual, bem como seu depoimento, o que será feito posterior à gravação e transcrição das aulas.

Nesse sentido, quais seriam as representações do sujeito professor no discurso do livro didático da língua espanhola **Español Ahora 1** (2003), considerando a teoria da enunciação de Benveniste? Esta é a problemática que perpassa este estudo, e, na tentativa de responder à questão, supomos as seguintes hipóteses para as situações de uso do manual didático, sendo que esperamos comprovar, com a coleta e posterior análise, discussão e interpretação dos dados, aquela que contempla o livro de texto adotado na escola.

Acreditamos que as representações do professor variam de acordo com o contexto em que o manual didático circula. Assim sendo, supomos que essas seriam outras representações do sujeito professor em outros contextos que não o estudado neste trabalho:

1) em um contexto ainda institucional em que o livro não seja adotado, mas consultado pelo professor para fazer suas aulas, e pelo aluno para sanar dúvidas, teremos um sujeito eu autor que diretamente chega a um sujeito tu que pode ser o

⁴³ **Español Ahora** (2003), cuja editora é a Santillana em parceria com a Moderna, é um manual didático com três volumes direcionado especificamente para o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, no Ensino Médio. Integram a obra o livro do aluno, o do professor e um CD de áudio. O volume 1, o usado pelo professor informante desta pesquisa, comporta dez lições temáticas com conteúdos comunicativos, gramaticais, lexicais, fonéticos e ortográficos e culturais, organizadas em 215 páginas. Nas aulas que assistimos e gravamos, o professor trabalhou a unidade 1 e parte da lição dois (p. 11 à p. 52). Sua concepção de linguagem, disposta no livro do professor, é

“(...) la lengua como vehículo de comunicación, como instrumento de que facilita la interacción humana - escrita y oral -, dinámico y en constante mutación, lo cual supone que su actualización sólo se da en el discurso, es decir, en contextos socioculturales variados y variables. Por lo tanto, la negociación de significados, el conocimiento de las diferentes estructuras y turnos del discurso (oral o escritos) y su funcionamiento, así como la aceptación de las distintas variantes lingüísticas del español (fonéticas, morfosintácticas y léxicas), son componentes que hacen factible la interacción entre los hablantes. (2003, p. 4)

professor ou o aluno. Nesse caso, sendo o tu o professor ou o aluno, ambos não são repetidores do discurso do autor;

2) em uma situação de aprendizagem fora do espaço institucional, ou seja, naquelas situações em que alguém deseja estudar e aprender o idioma sozinho e procura um guia didático, teremos também um sujeito eu-autor que está em contato direto com o sujeito tu-aprendiz;

3) em um contexto de ensino-aprendizagem formal (escola ou outro estabelecimento de ensino como cursos de línguas), em que o livro didático seja adotado pelo grupo, poderemos ter o sujeito eu na função de autor do livro didático, o sujeito eu professor e o sujeito tu aluno. Nesse caso, é possível pensar no sujeito professor, atuando como um intermediário entre o autor e os alunos.

Delimitando nossas suposições para a hipótese levantada para a situação estudada nesta oportunidade, a qual analisa o livro adotado na sala de aula pública de espanhol língua estrangeira, conjecturamos duas possíveis representações do sujeito professor:

a) se ele seguir as tarefas do livro tal qual estão postas, ou seja, o que notamos quando as enuncia fielmente, percebemos um sujeito professor que nada mais é que um repetidor de um discurso posto, de um ponto de vista que é o do autor do manual;

b) no entanto, se o professor modifica enunciados de tarefas ou até os refaz, deixa de ser um imitador e expõe seu ponto de vista, do qual ele é responsável.

Pensamos que essa atitude do sujeito eu-professor venha em função de refletir sobre a relação que trava com o outro, ou seja, com o tu-alunos. A manifestação do eu na linguagem, de acordo com Benveniste (1958), dá-se justamente em consequência de pensar no tu, dessa relação que se constitui. Pode ser que o professor faça as alterações, no discurso do manual didático, no momento de sua enunciação, em consequência de pensar no tu, nos seus alunos, na relação entre professor-aluno, desejando adequá-lo à situação do grupo. Mas, é possível também que ele haja assim de forma inconsciente. Afinal será que nós paramos, no momento do diálogo com o outro, para escolher qual forma da língua usaremos para nos referirmos a ele?

Começamos a refletir sobre a representação do professor como repetidor, mas, para tal, é conveniente antes pensar no autor. Entendemos o autor como uma das possibilidades de atuação do sujeito, uma de suas facetas, ou ainda, voltando a

Foucault, no seu texto **O que é um autor?** (1969), um dos papéis que o sujeito pode assumir.

No livro didático, a figura do autor está relacionada à representação do sujeito escritor, organizador do livro, que tem responsabilidade pelo discurso posto. Segundo Sousa (1999, p. 29),

A noção de autor do livro didático e que faz parte da crença predominante entre professores o configura enquanto aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor é, geralmente, medida pelo caráter e clareza didática, avaliada em termos de linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de traduzir de modo acessível ao aluno, o que dissera “os grandes nomes” do saber.

A representação de autor construída versa sobre a idéia de um facilitador, um tradutor, um intérprete, um porta-voz, um mediador entre o que deve ser estudado e aprendido e quem aprende. Se essas são as características do autor no discurso didático, podemos inferir que a representação feita dele é a de um indivíduo que domina o saber e que tem responsabilidades, deixando de ser quem escreve, quem junta idéias de sujeitos outros e dá unidade à dispersão, conforme Orlandi e Guimarães (1988), que tem como resultado o texto, assinado por esse autor. Perguntamos: quem vê o autor no discurso do manual didático, onde o vê?

Podemos pensar que, em razão dos estudos teóricos que estamos fazendo e sobre os quais se sustentam esta pesquisa, as marcas do autor no discurso didático estariam no pronome, no verbo, na dêixis e nas funções sintáticas, categorias que, para Benveniste (1946), revelariam a presença da pessoa e da subjetividade. Assim sendo, em um primeiro olhar, é possível imaginar que a figura do autor e do professor se confundem no discurso do manual, pois ambas tomam da língua as mesmas formas para se manifestarem. Mas, por esse raciocínio, todos os usuários de uma língua, ao tomarem esses signos para se constituírem seriam um. Confundir-se-iam? Haveria um só locutor? Acreditamos que, no discurso escrito do manual didático, o sujeito professor, na posição de eu, não existe, é excluído. Talvez exista enunciativamente na posição de ele, de não-pessoa, uma vez que o autor do manual, na posição de eu, dirige-se a um tu que é o aluno. Agora, ao usar o manual, ele tem a oportunidade de se constituir. E o faz ao tomar a palavra. Fazendo isso, muda seu lugar de enunciação e coloca os autores do manual na posição de ele. O

cenário muda: o professor é o eu, o aluno é o tu e os autores, o ele. É o movimento da enunciação que confirma o que Benveniste (1958) dissera: é na e pela linguagem, pelo ato de falar que o homem se torna sujeito. Esse testemunho a pessoa só pode dar por ela mesma.

Mas como é que o professor procede? Ele pode repetir o discurso do autor e pode mudá-lo, ministrando suas aulas. Se o professor repetir fielmente o discurso do autor, poderíamos pensar que o professor, enquanto sujeito, não existiria. No entanto, supomos que ele “escolheu” ser um sujeito intermediário repetidor. Ao optar por alterar o discurso do autor do manual, o sujeito professor deixa de ser um repetidor. Mas é inegável que, fora da enunciação escrita do livro, a única forma de o professor surgir é pelo testemunho que tem de dar de si mesmo, via linguagem. Quando pensamos no discurso referido, notamos que alguém fala por nós, porém, se nós não tivéssemos falado anteriormente, e por meio desse ato marcado, nossa existência enquanto sujeitos não seria possível. Desse modo, a enunciação, fazendo uma extensão de pensamento, estaria para a subjetividade na linguagem como estão a carteira de identidade e o passaporte para a pessoa na sociedade em que vivemos.

No caso do manual analisado, o autor aparece, nas formas verbal e pronominal, defendidas por Benveniste (1970) como marcas da pessoalidade e da subjetividade, é, no que ele denomina, nós inclusivo. Por exemplo: “Para indicar la posesión, *usamos*⁴⁴ las siguientes formas, llamadas adjetivos posesivos”. (**Español ahora 1**, 2003, p. 40). Nesse caso, o autor ou o professor poderia estar abrigado na forma verbal “*usamos*”, que guarda o pronome oculto, somado aos alocutários: os alunos. É o caso do nós inclusivo (eu autor/eu professor + tu aluno), que acentua um discurso direto entre os sujeitos. Parece-nos importante comentar isso, uma vez que observamos a totalidade do manual, mesmo não sendo o objetivo proposto, de que há apenas quatro (4) enunciados-ordens que apresentam a forma nós inclusiva.

Nos demais enunciados, as marcas pronominal-verbal da primeira pessoa não aparecem, elas devem ser inferidas. O que notamos é como o alocutário é chamado. São as formas: “tú” e “ustedes”⁴⁵. Esta é considerada pela gramática da língua espanhola como pronome de terceira pessoa do plural, sendo usada, na

⁴⁴ Neste trabalho, as formas verbais e pronominais do *corpus* serão apresentadas em itálico.

⁴⁵ Na América espanhola, o pronome de segunda pessoa do plural “vosotros” não é usado. Foi substituído por “ustedes”. Já na Espanha, os dois são empregados.

América espanhola, como um pronome de segunda pessoa do plural, no lugar de "vosotros". Além de estar sendo empregado como pronome de segunda pessoa, "ustedes" também é usado na língua geralmente como forma de tratamento respeitosa.

No caso do manual analisado, a forma pronominal mais usada é "tú", no modo verbal imperativo, que predomina, conforme o exemplo: "En parejas, *haz* dos preguntas sobre el texto a tu compañero. *Él tendrá* que contestarlas y luego te *hará* otras que *tú deberás* responder." (**Español ahora 1**, 2003, p. 13). Nesse caso, o locutor eu (professor ou autores) não aparece explicitamente, mas, na forma como se refere ao alocutário tu (aluno), mostra uma representação de autor (ou de professor), de aluno tu em que ambos se encontram em posições isoladas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se o professor, que mais parece um intermediário nesse tipo de discurso, enuncia o enunciado como se encontra, a imagem que se constitui é a de um repetidor de um discurso alheio. Além disso, há uma postura discursiva autoritária, isto é, o locutor é quem sabe, e o tu aluno quem aprende, ainda não sabe, uma representação contrária à da educação, vista hoje no processo. Isso é demonstrado com a predominância das formas verbais imperativas, em frases intimativas, já que, raras vezes aparece um presente do indicativo, por exemplo.

Quando o discurso do locutor se refere a mais de um alocutário, no manual **Español Ahora 1** (2003), a forma presente é "ustedes". Por exemplo: "*Analicen* los datos y *contesten* oralmente: ¿Quién es el mayor? ¿Y el menor? ¿Quién tiene más hermanos? ¿Y menos?" (**Español Ahora 1**, 2003, p. 35). (Ver Anexo E) "En grupos, *Ustedes* son los técnicos de la Selección de fútbol de Brasil ¿Qué jugadores *van a convocar* para formar el equipo?" (**Español Ahora 1**, 2003, p. 114). Recuperando que a forma como o locutor se dirige ao seu alocutário, no singular, é "tú", poderíamos pensar que, ao se referir a seus interlocutores, o tratamento seria "vosotros" que é naturalmente a forma pronominal pessoal de segunda pessoa do plural. Por que será que há a escolha por "ustedes"? Pode ser por uma intenção mais formal e respeitosa ou em razão da influência do espanhol americano. Isso é possível, pois o manual foi elaborado para aprendizes de espanhol brasileiros e é um dos seus objetivos, segundo a sua apresentação, mostrar a variedade que a língua apresenta, mesmo que seja produzido em parceria pela editora Moderna,

brasileira, como sabemos, e a Santillana, espanhola. Resumindo, a forma "vosotros", naturalmente tida como plural da segunda pessoa, não aparece.

Como notamos, as formas pronominais de primeira pessoa e os verbos nessa pessoa podem abrigar o autor do manual e o professor. Também sustentamos que podemos inferir, a partir da forma pronominal e / ou verbal que o locutor usa ao se dirigir aos seus alocutários, qual é a sua representação.

Nos livros didáticos de língua espanhola e de língua estrangeira em geral, outras questões entram na constituição da representação do sujeito autor: é o binômio autor - editora. Na maioria das vezes, o livro é conhecido pela editora e não pelo autor. Isso mostra que o autor nem sempre tem autonomia para configurar seu texto. Nesse momento, a imagem do autor desaparece, morre, relembrando Foucault (1969). Então, conforme Souza (1999, p. 31), “parece que a autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”; ilusão necessária mesmo que seja dispersa, moldada pelo aparato editorial (...)”. Dessa forma, a representação da autoria no livro didático é configurada pelos professores, como aquela responsável por seu dizer, aquele que domina tal saber. Quem sabe tal representação seja assim tecida porque os guias didáticos se apresentam como um discurso de verdade e, conseqüentemente, de poder, o que se estenderia ao autor. Tal fato pode ser percebido quando os manuais trazem respostas para as questões, as quais podem parecer estranhas, mas não são questionadas. Além disso, a autoria é imagem ilusória, destituída de autonomia, anônima. Fazendo extensão a outra referência teórica, poderíamos pensar no que Ducrot (1998, p. 6) classifica como o “sujeito empírico (SE)”, autor efetivo do enunciado.

Sendo essas as representações construídas do autor dos manuais didáticos na escola, é bastante comum o professor repetir o discurso dos manuais quando ensina. Isso equivale a enunciar as tarefas tal qual estão postas (na realização de exercícios e correção é muito comum ler (enunciar) fielmente os enunciados das tarefas), uma vez que têm aquele dito como correto, adequado, verdadeiro. Ou ainda enunciar a tarefa, referindo-se de tal forma: “o livro pede”, “a questão x pede”, entre outros. Quando isso acontece, de acordo como Carmagnani (1999), o sujeito eu professor é visto como um reproduzidor da enunciação e dos conteúdos do livro didático, e o sujeito aluno (tu), como um receptor. Eles, parecem seres sem muita atitude no processo de ensino-aprendizagem, agindo mecanicamente; parecem seres neutros ideologicamente e sem ação política. Desse modo, no discurso

didático, o sujeito se desmembraria nas representações de um eu – autor, um eu – professor e um tu – aluno. O autor teria a função de um “narrador onisciente”, nas palavras de Carmagnani (1999, p. 131), que domina tudo, e o professor e o aluno seriam apenas personagens, dominados pela figura do autor.

Outra leitura do tema pode levar a pensar nas diferentes categorias, atribuídas ao sujeito falante por Ducrot (1988), na sua teoria polifônica da enunciação. Para ele (1988), o autor de um enunciado não se expressa abertamente, mas põe em evidência personagens, que poderiam ser desdobramentos daquela figura produtora do dito. Isto é, “El sentido del enunciado nace de la confrontación de esos diferentes sujetos: el sentido del enunciado no es más que el resultado de las diferentes voces que allí aparecen.”⁴⁶(1988, p. 16). Haveria um autor efetivo do enunciado, denominado como sujeito empírico (SE); um locutor (L) que seria o responsável direto pela enunciação do enunciado, e este é um ser do discurso que deixa suas marcas no enunciado (a dêixis, por exemplo), podendo ou não coincidir com o autor real (é o caso do discurso do livro didático analisado); o enunciador (E) definido por Ducrot como “(...) los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino “puntos de perspectivas” abstractos.” (1988, p. 20)⁴⁷. Aqui estaria a argumentação que, segundo Ducrot, é intrínseca ao uso da linguagem, via língua. Fazendo essa extensão teórica, poderíamos atribuir ao professor a função de locutor e ao sujeito empírico, além de autor real do enunciado, a função de enunciador no manual didático analisado? Seria o professor então um repetidor do ponto de vista dos autores-produtores dos manuais didáticos? Seguindo o raciocínio de Carmagnani (1999), acreditamos que sim. Então, nesse caso, o professor seria um intermediário com “pouca” atitude enunciativa entre autores e aprendizes. Mas não podemos perder de vista que, enunciativamente, ele existe como sujeito porque tomou a palavra e falou, mesmo que tenha escolhido repetir o discurso de outro.

Quando o professor não repete o discurso do autor, acreditamos que outra representação se configura. Por exemplo, quando usa um exercício que está no livro, mas muda a forma de enunciar-lo ou estende as alterações para o enfoque, o

⁴⁶ “O sentido do enunciado nasce da confrontação desses diferentes sujeitos: o sentido do enunciado não é mais que o resultado das diferentes vozes que aí aparecem.” (Ducrot, 1988, p. 16). (Tradução da autora deste trabalho)

⁴⁷ “(...) as origens dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado. Não são pessoas mas sim “pontos de vista” abstratos.” (Ducrot, 1988, p. 20). (Tradução da autora deste trabalho.)

objetivo, a metodologia, ele mostra seu ponto de vista, deixando de ser um imitador, ainda que não se torne independente do discurso base. Fazendo a relação com a teoria de Ducrot, não é mais a argumentação do autor que está presente, e, quando isso acontece, enunciador e sujeito empírico não mais coincidem. Pode ser exemplo disso, quando o professor diz: apesar de no livro estar assim, vamos fazer diferente. Ou seja, o ato de o professor enunciar um enunciado, diferente do que está posto no manual, que nos parece tão simples e natural, revela a sua subjetividade, porque é assim que conquista o referido estatuto.

Além disso, entendemos que, se o educador fizer uma alteração mínima no nível do enunciado apenas e depois for realizada a tarefa tal qual é pedida, ele já não imita, não repete o ponto de vista do autor – enunciador. Há mudança. Desse modo, o sujeito professor pode ser um intermediário entre autor e aluno, mas é um intermediário que conquista sua subjetividade, criando um discurso seu que lhe dê a possibilidade de se constituir enquanto tal. Mais uma vez percebemos que isso é possível na e pela linguagem como defende Benveniste (1958).

Resumindo, trabalhamos com duas representações do sujeito eu-professor que se formam no contexto institucional em que o manual didático é adotado: a de um sujeito repetidor, com um discurso de outro, mas que de igual modo mostra sua subjetividade e a de um sujeito também conquistador de seu lugar, mas que mostra seus pontos de vista, seu jeito de interpretar o enunciado do outro (autores), alterando assim o discurso escrito do manual. São essas hipóteses que buscamos confirmar com a coleta e análise dos dados.

Esta seção tratou, portanto, da revisão teórica que consideramos relevante para este estudo. Discutimos questões ligadas à subjetividade, ao discurso e à enunciação, linha em que este trabalho está inserido. Também tratamos de aspectos referentes ao livro didático de língua espanhola e sua vigência no Brasil, a fim de que pudéssemos entender sua permanência na escola, bem como o lugar do sujeito professor nesse discurso.

Após discorrermos sobre trabalhos teóricos relacionados às questões que consideramos importantes à análise, apresentamos, a seguir, no capítulo 3, a descrição do material analisado e a forma como foi selecionado. Também relatamos a metodologia adotada para a coleta dos dados e os seus procedimentos de análise.

3. DESCREVENDO O MATERIAL E A METODOLOGIA

No capítulo anterior, através da revisão da literatura, apresentamos as bases teóricas norteadoras desta pesquisa: a teoria da enunciação de Émile Benveniste. Pensamos que tal suporte poderá nos ajudar a responder aos questionamentos feitos no princípio do trabalho. Neste capítulo, buscaremos explicitar os critérios adotados em relação à escolha e delimitação do *corpus* bem como fazer sua descrição (seção 3.1). Além disso, descreveremos o processo de seleção, levantamento de dados e os procedimentos gerais de análise (seção 3.2).

3.1. Seleção e descrição do *corpus*

O manual didático passou a ser parte do estudo pela razão de ainda ser muito usado no sistema de educação brasileira, não fugindo disso o ensino de língua estrangeira, no caso, o espanhol. Ademais, determo-nos, nesse discurso, na questão da constituição da subjetividade do professor, despertou interesse. Afinal, qual é a representação do educador no discurso do manual, partindo de uma análise enunciativa? Como se representa essa figura que enuncia tal discurso? Questões dessa natureza estiveram e estão presentes, impulsionando a realização deste trabalho. Optamos por realizar um estudo enunciativo, e, em razão disso, pareceu-nos que a metodologia do estudo de caso qualitativo viria a ser uma opção adequada. Seguimos a caracterizada por Lüdke & André (1986), no concernente ao entendimento do que seria um estudo de caso, que prevê uma fase exploratória, a fase de coleta e a fase de análise. Além disso, as dificuldades para encontrar escolas que adotassem manual didático foram significativas. Esses fatores direcionaram esta pesquisa para o estudo de caso.

Desde o momento da escolha do tema de estudo, passando pelas leituras e escritura do referencial teórico desta dissertação, até chegar à metodologia, que coincidiu com parte da etapa de coleta dos dados (uma parte já tinha sido coletada quando estávamos redigindo o capítulo 2), incomodava-nos a questão metodológica. Benveniste é um fundador, como Saussure, e apresentou uma visão de língua, mas

não propôs um modelo de análise⁴⁸. Então as questões: o que é metodologia em enunciação? Qual é a metodologia na teoria de Benveniste? A resposta se torna clara conforme o nosso trabalho se desenvolve. Benveniste fornece a teoria, mas cabe a nós, os que nos aventuramos neste campo teórico, fazermos um modelo próprio. Evidentemente que isso dá ao estudioso a liberdade, mas, ao mesmo tempo, não temos um referencial e a sensação do “E agora?” é inevitável no momento exato da definição da metodologia de análise principalmente. Mas parece lógico o raciocínio: se toda a enunciação é única e é sui-referencial, em razão de que é realizada por um sujeito em um instante de tempo e em um determinado lugar, que nunca se repetem, então o modelo de análise de um enunciado também deve ser.

Depois disso, definimos, como unidade de análise enunciativa, os enunciados ordens das tarefas propostas pelo manual didático **Español Ahora 1** (2003) porque acreditamos que eles são os desencadeadores da interação professor-alunos na sala de aula.⁴⁹ Assim, é por eles que o sujeito professor introduz seu dizer e estabelece com os estudantes um compromisso, pelo menos até o final da aula – o ensino-aprendizagem – através da interação estabelecida, a qual está ancorada na e pela linguagem. Daí a possibilidade de constituição das subjetividades do professor e dos alunos, via relação eu-tu, a intersubjetividade.

Após esses esclarecimentos, passamos a empreender a constituição do *corpus*, realizando a coleta de dados que foram obtidos por meio de visitas, previamente agendadas, a uma escola estadual de Santa Maria.

Os instrumentos utilizados para a análise foram visita, dentro da fase exploratória, (contato inicial com o professor de língua espanhola da escola para saber qual livro era adotado bem como convite para participar como informante); análise do manual **Español Ahora 1** (2003), dentro da fase exploratória e analítica; observação e análise das aulas (fase de análise) e entrevista com o professor do idioma, através de um questionário elaborado para o fim deste trabalho (Quadro 5), o qual foi feito depois da observação das aulas.

⁴⁸ Talvez, no texto de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, tenha, em sua constituição, a tentativa de criação de um modelo, mas não podemos sustentar essa idéia.

⁴⁹ Para definir o enunciado do professor, tomamos como parâmetro o enunciado do autor do manual (a ordem dos exercícios). Aí está o começo e o fim dos enunciados analisados. Fora isso, outros enunciados não nos interessam nesta oportunidade.

A pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira, em 2004, destinou-se ao primeiro contato com a escola para saber qual era o livro didático adotado, nas aulas de espanhol, e a sua observação. Nesse período, decidimos estudar os enunciados escritos das ordens das tarefas do manual⁵⁰. Feito isso, voltamos à escola. É a segunda etapa da pesquisa, feita em abril e maio de 2005, a qual se refere ao período de observação e gravação das aulas, isto é, a coleta da enunciação oral das ordens das atividades presentes no manual pelo professor. Observamos onze (11) horas de aula, uma vez que acreditamos que esse número já seria satisfatório para traçar a representação do professor, constituída em sua enunciação, devido ao fato de obedecer a uma regularidade. As onze (11) horas foram observadas e gravadas e todos os enunciados ordens das tarefas foram transcritos. Desse número total, que apresentamos, transcritos e tabulados nos quadros, no capítulo seguinte deste trabalho, optamos por trabalhar efetivamente com alguns deles, sendo estes os que tomamos como amostras para o nosso trabalho de análise enunciativa propriamente. Para que houvesse condições de organizar o material da enunciação oral, lançamos mão do procedimento metodológico da gravação e posterior transcrição das aulas, no que nos ajudou o trabalho de Lüdke & André (1986). Na última etapa, fizemos uma entrevista com o professor mediante questionário.

A realização da pesquisa em três etapas possibilitou o estudo detalhado das marcas do eu no enunciado escrito do manual didático em um primeiro momento, as marcas do eu professor na enunciação oral, em um segundo momento e, por fim, as explicações do professor a respeito do seu dizer. Pudemos analisar, dessa forma, as particularidades da enunciação escrita (do manual) e da enunciação oral do professor.

Os dados de interesse da pesquisa referem-se às representações do sujeito professor, deixadas pelas marcas lingüísticas no discurso didático, isto é, os pronomes e o verbo, classes integrantes da categoria de pessoa, conforme o aporte teórico utilizado, a teoria enunciativa de Benveniste. Para se chegar à constituição das representações do sujeito professor nos enunciados, foram observadas as classes pronominal e verbal. Mas não ficamos somente na categoria de pessoa porque a enunciação está na língua inteira de acordo com Benveniste (1970). Além disso, pode ser que ela não seja suficiente para observar e analisar todas as

⁵⁰ Os manuais adotados na escola observada são **Español Ahora 1** (2003) e **Mucho 2 e 3** (2001), mas, ao adotarmos a metodologia do estudo de caso, trabalhamos apenas com o primeiro.

representações que o sujeito professor possa ter de si mesmo a partir de sua enunciação. Assim, vamos observar, se notarmos necessário, as funções sintáticas, bem como palavras que venham a marcar a subjetividade do professor.

E o tu? Suas enunciações serão analisadas? Já aclaramos que a nossa unidade de análise, no referido aqui-agora, não é a enunciação oral dos alunos (do tu), porque não é a representação da subjetividade do aluno que queremos verificar. No entanto, sabemos que, para Benveniste (1946, 1956, 1958, 1970), assim como para Buber (1927), o eu só pode ser entendido na relação com o tu. Então, a enunciação dos alunos, no diálogo com o professor, interessa sim, pois é importante para a constituição de ambos e também para o objetivo deste trabalho. Sendo assim, poderemos ter uma idéia de como o aluno se representa enunciativamente em razão de sua interação com o professor.

No entanto, em se tratando de enunciação oral entre um eu professor e mais ou menos 30 alunos, a situação se complica para o próprio entendimento, o que vai ser refletir nas gravações e nas transcrições. No espaço da sala de aula observado, aconteciam situações variadas. Havia vezes que os alunos não interagiam com o professor oralmente. Mas, isso não quer dizer que, nesses momentos, sempre havia silêncio, pois eles também cochichavam com colegas ou falavam alto. Nessas situações, não era possível entender para transcrever essas conversas simultâneas (alguma frase, algumas palavras se entendia...), ficando um zunzum. Nessas conversas entre eles, o professor não está como eu ou tu, ele fica fora dessa interação, tornando-se o ele. Acontecia também de o professor estar interagindo oralmente com o grupo, tendo como fundo quase sempre um zunzum, e um aluno responder, dar uma explicação, fazer um comentário, perguntar alguma coisa. Nesses casos, que foram poucos em que foi possível entender a enunciação oral do aluno, vamos analisar evidentemente. Esse “zunzum”⁵¹ já era esperado, uma vez que sabemos bem, enquanto professores, que são raras as situações de silêncio total na sala de aula. Além disso, com muitos interlocutores, a “desejada” organização dos turnos de fala é difícil de acontecer.

Outro fato a ser considerado é a resposta por escrito ao professor, pois, muitas vezes, os alunos interagem com ele, que havia se manifestado oralmente,

⁵¹ De modo algum estamos questionando a conduta do professor e do grupo com relação a isso, apenas esclarecemos que foi em razão disso que as enunciações dos alunos são transcritas, muitas vezes, como inteligíveis ou falas sobrepostas. Além disso, a existência do barulho não pode levar a pensar que não estavam trabalhando.

através da enunciação escrita, realizando as tarefas pedidas. Dessas enunciações escritas não tivemos acesso e domínio.

Perante essas circunstâncias, não podemos precisar quem interagia de modo oral com o professor. Era o aluno, mas não sabemos quantos de fato. Assim, pode ter acontecido de haver aluno que não tenha interagido com o professor oralmente. Pode ser que tenha feito isso, em voz baixa, quando o professor passava de classe em classe. São várias, portanto, as situações a serem consideradas não existentes entre o eu e o tu, naquele contexto observado.

Com o detalhado posteriormente, quisemos apenas esclarecer que não descuidamos da enunciação oral dos alunos, apenas tivemos problemas de ordem natural de conversas entre vários interlocutores. Assim, as enunciações dos alunos que conseguimos entender serão consideradas para o objetivo deste trabalho.

Acreditamos que a análise desses dados permite perceber as representações do sujeito da enunciação que pode ser representado como professor, deixadas através de marcas lingüísticas no discurso do professor que usa o livro didático **Español Ahora 1** (2003), em suas aulas de espanhol, na escola estadual, que

ordens, elegidos para análise, foram determinados pelo professor, respeitando a seqüência de conteúdos das aulas assistidas, as quais foram gravadas e transcritas, como já dissemos. Desse modo, não tivemos poder de sugestão ou escolha, além do que, na sala de aula, éramos apenas observadores, ou seja, o nosso lugar era o da não-pessoa. A delimitação para alguns enunciados justifica-se pela regularização do discurso. O critério usado para definir quais aulas, dentre as onze (11) horas observadas e gravadas, integrariam o *corpus* e seriam analisadas, foi somente a observação minuciosa. Atentamos para aquelas que poderiam melhor servir ao nosso objetivo e também para novidades surgidas em relação à enunciação, no referente ao uso de formas lingüísticas, diferenciadas das propostas por Benveniste (1970), para se dirigir às pessoas do discurso. Aí percebemos que essas outras formas que surgiram merecem ser estudadas e, mais ainda, podemos ir comprovando o que Benveniste (1970) dissera. Ou seja, existe o aparelho formal da enunciação, mas a enunciação está na língua inteira. Além disso, pode ser que só a categoria de pessoa não seja suficiente para alcançarmos o objetivo deste trabalho.

3.2. Procedimentos de análise

Ao definirmos o *corpus* de estudo deste trabalho e após essa opção haver recaído sobre os enunciados-ordens das tarefas ou ordens de textos, pertencentes ao manual didático **Español Ahora 1** (2003), o próximo passo foi estipular os critérios de análise.

Esclarecemos que a análise, mostrada no capítulo 5, será organizada a partir da divisão em dois momentos, buscando atender dos objetivos do trabalho, os quais se denominam: enunciação escrita do manual e enunciação oral (discurso do professor com o manual).

Nesse caso, em um primeiro momento, discorreremos a respeito das implicações referentes ao tópico enunciação escrita do manual. (ver seção 5.1 do capítulo 5 deste trabalho.).

Já em um segundo momento, trataremos da enunciação oral (discurso do professor com o manual). (ver seção 5.2 do capítulo 5 deste trabalho.).

Dessa forma, nas enunciações, o foco analítico serão o pronome e o verbo – a categoria de pessoa – e outras marcas que possam ajudar na constituição da representação do sujeito professor.

4. APRESENTANDO, ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar, discutir e analisar os dados, obtidos através da metodologia adotada para o trabalho, com base nos objetivos propostos e com o intuito de confirmar as hipóteses iniciais e, assim, responder à questão-problema que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

Os dados levantados, ao analisar o manual didático **Español Ahora 1** (2003), antes de estar na sala de aula, isto é, a enunciação escrita do manual, estão tabulados nos Quadros 1, 2, 3, 4, ao lado da enunciação oral do professor, transcrita, após gravação das aulas. Adotamos essa sistemática uma vez que nos propomos analisar cada enunciação. Não vamos comparar enunciações porque isso seria contraditório à teoria enunciativa, mas a disposição da análise pode corroborar o que Benveniste afirma sobre a unicidade e a irrepetibilidade do ato de enunciar e do sujeito. Não há como comparar enunciações, pois não temos dados da mesma natureza. Assim, segundo Flores & Teixeira (2005, p. 100), “cada análise da linguagem é única também”, porque a cada enunciação da língua as condições de pessoa, espaço e tempo mudam. Cada quadro corresponde à hora de aula assistida⁵². Já os dados referentes as demais aulas assistidas e gravadas estão transcritos e podem ser encontrados nos Anexos B, C, D e E.

Neste capítulo, portanto, serão mostrados os dados que constituem propriamente o *corpus* nos quadros. Faremos a descrição, discussão e análise dos mesmos tomando como referência a categoria de pessoa, que, segundo o suporte teórico usado, é uma reveladora da subjetividade na linguagem. Além disso, se outras marcas se mostram importantes para a construção das representações desse sujeito enquanto professor, mesmo que fujam à categoria de pessoa, serão observadas. Assim sucedendo, acreditamos que não estaremos desvirtuando a análise do referencial teórico escolhido, pois Benveniste, no texto *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, defende que a totalidade da língua é passível de ser enunciada. Mas temos a categoria de pessoa como referência uma vez que acreditamos ser ela, dentro da totalidade da língua, a mais representativa da subjetividade, conforme já tratamos na subseção 2.1.3 deste trabalho.

⁵² Usaremos para a transcrição da enunciação oral do professor as normas propostas por Marcuschi (2001) no livro **Análise da Conversação**. Tomaremos o quadro resumo dessa proposta, exposto em Mussalín & Bentes (2001), em razão da objetividade e clareza. (Ver em Anexo A)

Como podemos notar no Quadro 1, disposto abaixo, temos oito (8) enunciados-ordens de atividades propostas pelo manual **Espanhol Ahora 1** (2003) e apresentamos as correspondências enunciativas do professor⁵³ na sala de aula, com seus alunos.

⁵³ Como vamos notar, nas enunciações orais do professor, ocorre uma mescla de idiomas, isto é, o professor ora fala em português e ora em espanhol.

Aula 1 07/04/05	Enunção escrita dos autores	Enunção oral do professor
E 1	<i>Observa</i> los siguientes cuadros y después <i>pon</i> el artículo adecuado a cada palabra. (Español Ahora , 2003, p. 18)	P. <i>Cómo vamos a poner</i> los artículos ahí? ((zunuzum; alunos respondem, ora não; ora há consenso, ora não))
E 2	Los nombres de letras son siempre femeninos en español. Ahora <i>observa</i> estas palabras y <i>trata</i> de formular una regla sobre le género. (Español Ahora , 2003, p. 18)	P. Bueno acá abajo hay unas palabras así:ó... <i>Miren</i> ahí.... <i>Miren</i> las palabras: la legumbre la costumbre la cumbre la pesadumbre y la muchedumbre... [(.)] ((há comentários inteligíveis dos alunos)) 4.2 <i>Encontraron?</i> A. <i>Não::</i> P. <i>Sí?... Encontraron</i> las palabritas aí, olha? A. () Todas as palabras terminadas en umbre son femininas. P. Eso... <i>Miren</i> ahí que los artículos que están delante de esas palabras legumbre costumbre...cumbre pesadumbre muchedumbre...qué artículo es? A: femenino P: Por lo tanto esas palabras son... A: femininas P: femininas ((explicação)). <i>Olhem</i> aqui ((segue a aula)). P: <i>Completen</i> ahí la regla... las palabras que terminan en ((segue a aula)) A: [()]
E 3	Estas frases están desordenadas. <i>Intenta</i> ordenarlas en tu cuaderno. (Español Ahora , 2003, p. 18)	P. Bueno, el 4.3... pide para ordenar las frases. Ah::... Yo voy a hacer la frase B... no <i>Voy a hacer</i> la A. porque... A. A A é a mais fácil. P. La B. Como vai ficar? ((alunos falam e é inteligível)) P. Entonces... <i>hay que hacer</i> las demás ((segue a aula))
E 4	La profesora transmite un mensaje por micrófono. <i>Complétalo</i> con los artículos adecuados. (Español Ahora , 2003, p. 19)	P. Bueno... <i>hay</i> entonces un mensaje... para completar con los artículos... A. Nós já fizemo P. <i>Hicieron?</i> ((segue a aula))
E 5	<i>No te confundas.</i> (Español Ahora , 2003, p. 19)	P. Bueno en la página... 19...pide entonces para/a que no se <i>confundan</i> con la palabra “encantado encantar”...((professor explica)) Encontraron el ejemplo? A. () ((os alunos falam juntos; inteligível))
E 6	<i>Anota</i> cuatro cosas que te encantan y cuatro cosas que te fastidian. (Español Ahora , 2003, p. 19)	P. <i>Quem é</i> que fez o da página 19? A. Eu fiz sora... ((outros respondem juntos, o que deixa inteligível)) P. <i>Qué les encanta? Llegamos a ver</i> los ejemplos? A. No:: ((segue a aula)) P. E daí o que <i>vocês gostam</i> e o que <i>vocês não gostam?</i> Vamo vê se a gente faz aqui ó ... ((todos falam juntos e a professora vai escrevendo no quadro o que dizem))
E 7	<i>Abre</i> el oído. <i>Escucha</i> el diálogo y <i>síguelo</i> en el texto. (Español Ahora , 2003, p. 19)	P. Pessoal...agora sim ó... <i>eu quero</i> 3...1... 2...3 voluntários A. [() eu ()] A. [(eu que não ())] ((segue a aula com a negociação de quem vai ser quem))
E 8	<i>Lee</i> de nuevo el diálogo anterior y <i>marca</i> las respuestas adecuadas. (Español Ahora , 2003, p. 20)	A. <i>Pessoal, vamos ver se a gente faz</i> junto isso daqui ó... tá...? Haber... <i>yo pregunto...</i> y... <i>todos responden</i> ((segue a aula e alguns alunos respondem juntos, outros copiam))

QUADRO 1 – As marcas da enunção escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunção oral do professor – Aula 1

Na primeira situação, os autores se dirigem aos alocutários por meio das formas verbais *observa* e *pon*. Ambas estão em segunda pessoa do singular, tú, e no modo imperativo, mais especificamente no imperativo afirmativo. Notamos que a forma pronominal se apresenta de maneira oculta⁵⁴ no verbo. No discurso do professor, no qual percebemos a alteração da enunciação dos autores do livro, aparece a referência aos seus alocutários (alunos), embutida na forma verbal *vamos a poner*. Notamos a mudança de pessoas, pois o discurso do autor é direcionado a um singular, a uma pessoa em particular, e o do professor é estendido ao plural, a mais de uma pessoa. O que se conservou, segundo o quadro, é a opção por se dirigir ao alocutário através do pronome oculto no verbo, ou seja, da forma verbal. O foco muda porque, no discurso do autor, não há envolvimento deste, enquanto locutor, com os alocutários (alunos). Já, na enunciação oral do professor, o uso do pronome nós oculto no verbo caracteriza o que Benveniste (1946) denomina nós inclusivo. Há, portanto, uma relação direta de comprometimento entre locutor e alocutários no que tange ao assunto falado. Além disso, a enunciação escrita do manual acentua uma ordem, isto é, alguém pede e alguém obedece. Na enunciação oral, a forma *vamos a poner* parece mostrar que todos os envolvidos na aula vão juntos fazer a atividade. Não parece haver uma pessoa superior à outra, pelo menos do ponto de vista enunciativo. O locutor que, nesse caso, coloca-se no lugar de professor se dirige ao alocutário esperando uma resposta à sua pergunta. Há uma interação que percebemos pela relação eu-tu estabelecida.

Acreditamos que outro aspecto importante a ser avaliado é o tipo de enunciado em que o eu se coloca, a forma como o locutor se dirige ao alocutário. No livro, há um pedido autoritário, o que reflete que a intenção dos autores do manual é ordenar algo a alguém, agindo de tal modo sobre o outro, enquanto que, na enunciação do professor, há uma pergunta. Ao fazer um questionamento, mesmo que saiba a resposta, o professor instaura, pelo seu jeito de enunciar, uma relação, uma espera de resposta, e isso se reflete na idéia de fazer e aprender junto. Da interação eu-tu, produz-se o saber metalingüístico, e o sujeito professor se representa como um reproduzidor do saber lingüístico, o conteúdo “artigos” na língua, situação que se repete no enunciado 2, 3 e 4 como poderemos constatar.

⁵⁴ O termo “oculto”, neste trabalho, é pensado da mesma forma que é usado na gramática normativa da língua portuguesa.

Na situação dois, as formas *observa* e *trata*, que caracterizam a enunciação escrita do manual, mostram novamente o uso do pronome tu, segunda pessoa do singular, oculto no verbo dessa pessoa, na forma imperativa, reiterando o que aconteceu no primeiro caso, porém o professor, em sua enunciação, mudou, refere-se aos alocutários através da forma verbal no imperativo. Nesse caso, temos *miren*, *encontraron*, *olhem*, *completen*. É interessante recordar que se usa o verbo na terceira pessoa do plural do espanhol que é “ustedes” (e não em vosotros, 2ª pes.pl) e na terceira do plural português que é “vocês”. Ambas as enunciações denunciam que o locutor ordena algo ao seu alocutário.

Apesar de fazer alguma pergunta, na tentativa de atenuar a modalidade autoritária com que interage com seus alunos, o professor mostra-se autoritário na sua enunciação, o que se reiterou na entonação que deu aos enunciados. Nesse caso, as formas da língua preferidas pelo locutor são outras, e a representação dele não mudou.

Na terceira enunciação, temos o discurso do autor novamente na forma pronominal oculta no verbo, na segunda pessoa do singular, no modo imperativo, conforme podemos perceber por *intenta*. A enunciação oral, por sua vez, apresenta diferenciações. O professor usou a forma *pide para ordenar* e depois *hay*, em uma tentativa de neutralizar o comprometimento dele e dos alocutários. Ao usar *pide*, há a idéia de que está cumprindo uma ordem de alguém. Não é o professor que pede, e sim o livro. Aqui podemos recordar Carmagnani (1999), quando afirma que o livro didático é respeitado como o que contém a verdade, o correto. Nesse caso, isso se traduz na forma como é tratado, isto é, ele é antropomorfizado. Então, em *pide*, aparece a não-pessoa: o livro didático e seu discurso. Como então não observá-lo, se, nesse caso, é importante para descobrir as representações do sujeito professor? Ele não participa ativamente da enunciação enquanto tal, ou seja, não tem a capacidade de se colocar cara a cara com um eu e viver a relação dialógica. No entanto, está na enunciação, funcionando e, conseqüentemente, fazendo sentido. Por isso, por mais que não faça parte da categoria de pessoa, é observado.

A forma *hay que hacer* é usada para a expressão da impessoalidade em espanhol, segundo a gramática tradicional. Há na forma lingüística *hay*, a nosso ver, apenas aparência de impessoalidade porque, na verdade, nós sabemos quem é que deverá realizar a tarefa. Ela pode ter sido usada como uma forma de atenuar o discurso imperativo, pois, no espanhol, a forma *hay* tem esse valor. Já a forma *voy a*

hacer mostra claramente a figura do locutor (professor) aparecendo na linguagem, ainda que o pronome esteja oculto no verbo. Ou seja, há uma interação pura entre eu-tu. Eu faço uma e vocês fazem as demais.

Na quarta situação, também é mostrado, na enunciação escrita do manual, através da forma *complétalo*, que o alocutário é tratado como “*tú*”, de modo oculto no verbo, no modo imperativo, acentuando o pedido (intimação, termo de Benveniste, 1970). Na enunciação do professor aparece, outra vez, uma forma verbal impessoal. Será impessoal mesmo? É *hay*. Já a forma *hicieron*, usada no caso, mostra que o professor alterou o discurso dos autores do livro, para uma forma verbal do passado (pretérito indefinido), na terceira pessoa do plural – *ustedes*. Essa escolha não parece mais denotar ordem, mas um questionamento, em que o locutor (professor) deseja interrogar, obter uma informação dos seus alocutários (alunos). Com isso, há uma modalização do discurso.

Na quinta enunciação dos autores do manual, conserva-se a forma imperativa, na segunda pessoa do singular, como podemos notar pelo quadro, com a forma *no te confundas*; já, em *pide que, no se confundan e encontraron*, um imperativo e um pretérito indefinido, respectivamente. Ambas as formas verbais refletem o pronome *ustedes* oculto e também o modo como o professor (locutor) se dirige aos seus alunos (alocutários). Neste caso, a intenção dos autores e do professor é ordenar e, para tal, assumem o tipo de frase da língua que viabiliza isso.

No sexto caso, o discurso dos autores mostra como tratam os alocutários. É pela segunda pessoa do singular, na forma imperativa, conforme *anota*. O professor, através de sua enunciação, faz alterações, trata os alocutários por *ustedes* *gostam* diretamente. Nesse caso, estão explícitos pessoa e verbo na terceira do plural. Aqui a forma usada pelo professor é a interrogativa o que caracteriza o seu discurso como uma atenuação. A interação que eu trava com seus alunos, via enunciado interrogativo, coloca-o no lugar de professor e reproduz um saber cultural desencadeado pelo saber metalingüístico e normativo.

Nos enunciados 5 e 6, os saberes que resultam da interação dos sujeitos professor e alunos é um saber cultural. Mas ele resulta de um saber primário, o normativista e o metalingüístico.

Já na sétima enunciação, no que diz respeito ao livro, reitera-se a referência ao alocutário pela segunda pessoa do verbo, oculta nele. É o que notamos com

abre, escucha, síguelo. A enunciação oral do professor, *eu quero*, mostra sua subjetividade explicitamente na forma de primeira pessoa pronominal e verbal. Disso se subentende que ele trata os alunos por “*tú*” ou “*ustedes*”. O discurso assertivo afirmativo mostra seu modo autoritário em relação ao tu, pois ele perfeitamente poderia ter perguntado aos interlocutores quem gostaria de ler. Isso quer dizer que a relação eu-tu é marcada pela ação autoritária e superior do eu em relação ao tu.

Por fim, na última atividade dessa aula, perceberemos que a enunciação escrita do manual segue tratando o alocutário por “*tú*”, oculto nas formas verbais *lee* e *marca*, na forma imperativa. Isso nos mostra que o locutor se considera como “*yo*”. Na enunciação oral do professor, aparece novamente o nós inclusivo em *vamos ver*, que expressa a idéia de que o professor e os alunos realizarão a atividade juntos, em uma parceria, o que depois se desmembra nas formas *yo pregunto* e *todos responden*. Mas não é apenas isso. O locutor usa as formas *personal* e *a gente*⁵⁵ para se referir aos alunos e a si próprio, ou a todos os que estão na sala de aula naquele momento, envolvidos no ensino-aprendizagem da língua espanhola. *Personal* indica um vocativo ao(s) tu(s). Já, ao escolher a frase assertiva *vamos ver se a gente faz junto* para enunciar, muda o foco da relação, acentuando-se assim uma suposta igualdade de posições e obrigações dos interlocutores. Mas, seguindo a análise do que é dito a seguir, comprovamos a superioridade do eu. Fazer juntos não significa eu perguntar e os tu(s) responderem, pois isso denuncia que quem fez foram os alunos apenas. Sabemos que o professor, estando nesse lugar, “deve” saber mais da língua que seus alunos, mas, nesse caso, isso se revelou e comprovou enunciativamente.

Notamos que o saber metalingüístico é resultante da relação intersubjetiva concretizada entre os alunos e o professor.

Perceberemos, pela observação e descrição dos dados do Quadro 1, que as formas verbais na segunda pessoa do singular do modo imperativo são as usadas na enunciação escrita do manual didático **Espanhol Ahora 1** (2003). Na enunciação oral do professor, a forma verbal em terceira pessoa plural no imperativo (*ustedes*) também é predominante em relação à pronominal. No entanto, outras formas também ocorrem. Além disso, há, no livro didático, apenas enunciados afirmativos,

⁵⁵ Vale lembrar que há estudos sobre essas formas lingüísticas, indicando-as como referência à pessoa e como indicadoras de subjetividade, por exemplo, estudo de Borges (2003). *A personalização do pronome a gente sob a perspectiva da teoria da Enunciação de Émile Benveniste*. Mas não rejeitamos a possibilidade de estar funcionando como um indefinido.

enquanto que, na enunciação do professor, há a mescla da afirmação e da interrogação. Essas questões que o professor faz parecem ser tentativas de interagir com os alocutários e fazê-los participar, assumindo a posição de eu-nós, fato que, no livro, raramente existe, quiçá pelo fato de o tu estar na situação de imaginado pelo eu e não frente a frente com ele. Além disso, notamos que predominantemente o resultado da interação intersubjetiva de eu-tu (vocês/outros) é um saber normativista e metalingüístico de conteúdos da língua espanhola que estão sendo estudados. O professor faz uso de um discurso metalingüístico para explicar as normas da língua. Já o aluno, para aprender a norma, também necessita fazer uso da metalinguagem, de forma oral ou escrita, e é incentivado a isso pelo professor. Aliás, entendemos que não existe uma linguagem pura quando assumimos a língua. Falamos por metalinguagem.

Observando os dados da aula dois, dispostos no Quadro 2, notamos que a forma lingüística mais usada (e podemos assim dizer, devido à observação da totalidade do livro), na enunciação dos autores do manual para se referirem aos alocutários, é a segunda pessoa do singular no modo imperativo.

Aula 2 08/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Fíjate bien.</i> (Español Ahora , 2003, p. 21)	P. <i>Pessoal</i> : uso de tú o de de usted ((segue a aula explicando oralmente e escrevendo no quadro e com zunzum de fundo))
E 2	<i>Fíjate en las formas de tratamiento y completa los huecos.</i> (Español Ahora , 2003, p. 21)	P. <i>Observen</i> los verbos ahí abajo y <i>completen</i> lo que: falta en los/en los espacios. ((Alguns alunos estão em silêncio, outros conversando baixo. Alguns segundos depois, o professor pergunta como ficou e eles repondem))
E 3	<i>Escucha las frases y anótalas</i> debajo de cada dibujo, según corresponda. (Español Ahora , 2003, p. 23).	P. <i>Encuentren</i> para cada dibujo una frase... <i>Entendieron?</i> Sí?... ((segue a aula; zunzum))
E 4	<i>Escucha</i> los siguientes diálogos. Luego, <i>habla</i> con tu compañero y <i>anota</i> si son conversaciones formales o informales. (Español Ahora , 2003, p. 23).	P. <i>Pessoal</i> , baseado no que <i>vocês</i> já têm de conhecimentos de/de discurso informal e formal... <i>completen</i> com formal o informal. Claro que antes <i>tendrán que leer</i> ... no?... ((segue a aula; zunzum))
E 5	<i>Fíjate bien.</i> “Señor”/”señora”/”señorita” se usan antes de apellidos o de títulos. (Español Ahora , 2003, p. 24)	P. Cuando <i>vamos a utilizar</i> señor señora señorita? A. () ((zunzum))
E 6	<i>Completa</i> las siguientes frases con señor/señora/don/doña/usted, según convenga. (Español Ahora , 2003, p. 24)	<i>Observen</i> y <i>completen</i> ahí...A ver se <i>han contestado</i> ((segue com a correção com alunos conversando simultaneamente))

QUADRO 2 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor – Aula 2

É o que acontece em todos as ordens de atividades do Quadro 2: *fíjate; fíjate, completa; escucha, anótalas; escucha, habla, anota; fíjate; completa*, mostrado a seguir.

Já o discurso do professor é variável. No primeiro caso, percebemos o aparecimento da forma *personal* novamente. Seria ela somente um vocativo? Talvez seja um vocativo indefinido. Mas, olhando o enunciado inteiro *Personal ...uso de tú y de usted*, a forma parece abarcar algo parecido a *vamos ver el uso de tú o de usted*. Nesse caso, é visível que o professor usa a metalinguagem para ensinar a norma.

Na segunda enunciação, os alunos são tratados por meio das formas verbais *observen, completen* que declaram a terceira pessoa do plural na modalidade imperativa. Nesse caso, evidenciamos uma ordem de um *yo* para *ustedes*. Ou seja, interpretamos que os alunos, do ponto de vista enunciativo, terão que realizar a atividade sozinhos. O locutor está no outro extremo em relação ao *tu*, isto é, há uma superioridade do eu em relação ao *tu* que é assegurada pelo lugar de onde esse locutor fala: o de professor.

O mesmo ocorre na terceira enunciação, conforme podemos notar pela forma *encuentren*. Já a forma *entendieron* (pretérito indefinido indicativo) revela uma necessidade de constatação que também parte do locutor para os alocutários. Assim, depois do pedido, existe a necessidade de atenuar o dito. Nessa situação, há a ocorrência de dois tipos de frases,

Resumindo os dados do Quadro 2, notamos que há reiteração de uso das formas verbais de segunda pessoa do singular do modo imperativo, na enunciação escrita do manual didático. Na enunciação do professor na sala de aula, a terceira pessoa do plural no verbo no imperativo (*ustedes*) é a predominante. Notamos também tentativas, por parte do professor, de modalizar seu discurso autoritário. Também, em todos os enunciados, o discurso da interação entre os sujeitos revela um saber normativo da língua, exigido pelo professor, via metalinguagem. Ele altera o discurso também metalingüístico dos autores do manual didático por outro, mas a finalidade é a mesma.

Descrevendo os dados da aula três, tabulados no Quadro 3, abaixo apresentado, encontramos novamente o alocutário referido pela segunda pessoa do singular do modo imperativo (*tú*), na enunciação dos autores do livro didático.

Aula 3 14/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Completa</i> las siguientes frases con señor/señora/don/doña/usted, según convenga. (Español Ahora , 2003, p. 24)	P. A ver se <i>han contestado</i> ahí... Letra A? A. () señora ((os alunos respondem, sendo que um deles fala mais alto de todos. O professor segue a aula corrigindo o exercício, sendo que pergunta e os alunos contestam, mas há sempre um zunzum))
E 2	<i>Completa</i> las frases con el artículo que convenga, según el sentido y el uso. (Mucho 1 , 2001, p. 17)	P. <i>Eu vou</i> passar umas frasezinhas no quadro no quadro para vocês ta... la da página 18, vocês vão não ta no livro, mas é dali que <i>vocês vão</i> vê as respostas. Tá? ... (zunzum entre alunos) A (.)
E 3	<i>Observa</i> las diferentes formas de tratamiento. (Español Ahora , 2003, p. 25).	P. En la página 25...habla de tú y vos... <i>Yo había explicado</i> en otra clase.. no? El uso de tú y vos...no?... ((alguns respondem sim outros não; conversas)) tú y vos son tratamientos formales o informales? A. Informal A. Informales P. Informales. Muy bien ((segue a aula))
E 4	<i>Escribe</i> la frase al lado de la foto que le corresponde. (Español Ahora , 2003, p. 26).	P. <i>Tentem encontrar</i> assim em cada foto e colocar uma frasezinha que combine com ela... ((os alunos fazem; há silêncio; há zunzum em outros momentos))
E 5	<i>Elabora</i> diálogos con las frases siguientes y <i>añade</i> otras que se te ocurran. (Español Ahora , 2003, p. 28)	P. Então na página 28.... <i>a gente tem</i> o que aqui o?... Um montão de frase solta...né? A. Ahã:: ((um ou outro diz isso)) P. Que a gente vai fazer aqui ó?... <i>Vamos organizar</i> em diálogos essas frases aqui ...um diálogo com sentido... né? Bem organizadinho... <i>não precisa colocar</i> nome de pessoa...só <i>vão colocando</i> pergunta resposta e assim vai. <i>Tentem colocar</i> o máximo de expressões que que <i>vocês encontrarem</i> , tá? A. <i>Dá pra repiti o não?</i> ((um dos alunos pergunta)) P. Pode ()... <i>Eu vou ajudando</i> vocês, tá? Como é a gente que começa o diálogo? Come que começa? ((segue a aula; períodos de silêncio e outros de ruído))

QUADRO 3 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor – Aula 3

Todas as formas seguintes comprovam tal afirmação: *completa; completa; observa; elabora, añade*. Vale comentar que a atividade dois da aula se refere ao manual didático **Mucho 1** (2001), já que o professor a retirou dele; sendo assim, não será analisada.

Na enunciação do professor, há variações frente à enunciação escrita do manual. Por exemplo, na primeira situação, o locutor usa a forma verbal do pretérito

perfeito *han contestado* para interrogar os alocutários. Nesse caso, o pedido, a ordem, mascara-se. Os alunos são tratados novamente pela terceira pessoa do plural – *ustedes* – oculta no verbo.

No segundo caso, mostram-se, através da enunciação do professor, de forma explícita, as pessoas do discurso eu e vocês (tu), quando ocorrem *eu vou passar* e *vocês vão vê*. Essa forma enunciativa, concretizada na frase declarativa, mostra as pessoas do discurso separadas em pólos, diferente do que mostraria o nós inclusivo, por exemplo.

Na terceira enunciação, o professor usa a forma *había explicado* e através dela se mostra, de modo oculto, a forma verbal de primeira pessoa do singular – *Yo* – em um tempo passado. *Había explicado* declara o lugar em que esse sujeito se coloca – o de professor e, nas perguntas que faz aos interlocutores, busca comprovar a sua ação. Além disso, a forma *habla* usada traz à enunciação o ele, a não-pessoa. Isso atenua o discurso do professor, pois não é ele que traz o assunto, e sim o livro, que é respeitado.

Na atividade quatro, o professor se dirige aos alunos – alocutários por meio da terceira pessoa do plural (*ustedes*) oculta no verbo. Em *tentem encontrar* usa um tempo presente e em *encontrem*, ordena. O diminutivo “frasezinha” parece modalizar a ordem dada.

Na última enunciação, o professor se refere aos alunos, duas vezes, com a *gente*. Essa forma parece abrigar tanto o locutor quanto os alocutários. Seria ela apenas um indefinido ou um tipo de nós inclusivo? Também aparece a forma *vamos organizar*, que é o nós inclusivo e estabelece a relação direta entre as pessoas do discurso. Já, quando usa a frase declarativa *eu vou ajudando*, desfaz essa relação e se coloca em outra posição. O professor também usa a forma pronominal *vocês* e verbos conjugados nessa pessoa - *encontrarem*, *tentem*, *vão colocando* – para falar com seus alunos. É interessante notar o uso de *não precisa colocar*, uma perífrase verbal de infinitivo. Ela mostra que o professor conversou com o aluno, tratando-o por você, que parece uma terceira pessoa, mas, na verdade é uma segunda pessoa. Dessa forma, o alocutário é tratado na forma singular, nesse caso, separado de seu grupo de colegas. Ao usar *não precisa colocar*, *tentem colocar*, mais parece haver um conselho que um pedido. Talvez, esse eufemismo seja possível pela locução verbal. *Eu vou ajudando* é uma forma motivadora para os alunos que dão retorno, o

que pode ser visto pelo que disse sempre um aluno. O gerúndio dá idéia de movimentação, de progressão.

Pelo Quadro 3, percebemos que, na enunciação dos autores do manual didático, a forma pronominal “*tú*”, no singular e no imperativo, é a forma usada para dialogar com o alocutário, mostrando que o locutor é “*yo*”. Isso coloca as pessoas do discurso separadas. Na enunciação do professor, na sala de aula, prevalece também a forma verbal de terceira pessoal do plural, nem sempre no imperativo. Apresenta-se também a forma *a gente, yo, habla* (não-pessoa) e o nós inclusivo.

Notamos também, nessa aula, que o professor atenua o imperativo (você/ustedes) com outras formas, alternando com afirmações e com indagações, dependendo da sua intenção. Além disso, os enunciados 3 e 5 parecem estar revelando um saber cultural, produzido pela intersubjetividade de professor-alunos, através da relação interativa que estabelecem. No entanto, o saber metalingüístico é a base daquele outro saber. Nessas situações, acreditamos que o professor cria outra representação de si mesmo que não a de um reproduzidor de saber normativo.

Passamos, neste momento, à descrição dos dados apresentados no Quadro 4, disposto a seguir.

Aula 5 29/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Abre el oído.</i> (Español Ahora 1 , 2003, p. 32)	P. <i>Pessoal, vamos começar</i> então...Ah... <i>Tú vas a ser María de los Ángeles solo tendrá que empezar...</i> el diálogo y los demás... haber...Rodrigo... (Marcos)...y tú () [()] los demás callados... y los demás CALLADOS... ((ruidos, conversas)) A. Cala boca ((Um aluno fala)) P. ()... <i>Puede empezar...</i> ((alunos fazem a leitura oral; silêncio por parte dos demais)) A. [[()]] P. <i>Pessoal...vamos escutar</i> agora para <i>vocês anotarem</i> bem como é que é a pronúncia então ((segue a aula; silêncio))
E 2	<i>Señala</i> la alternativa correcta de acuerdo con el texto. (Español Ahora 1 , 2003, p. 32)	P. El ejercicio de/del diálogo en la página 33... A ver que <i>han contestado...ahí?</i> ((segue aula com muito zunzum; o professor pergunta e os alunos respondem juntos em voz alta)).
E 3	<i>Abre el oído.</i> Escucha los textos y completa los espacios en blanco con las profesiones de los personajes. (Español Ahora 1 , 2003, p. 34).	P. <i>Tenemos que escuchar:</i> la página 34... y <i>vamos empezar a/a ver</i> las profesiones... tá? <i>Escuchen y completen...</i> ahí...((segue a aula; ruído no início, depois silêncio))
E 4	<i>Escucha</i> y <i>anota</i> la relación familiar que los personajes tienen con Rodrigo. (Español Ahora 1 , 2003, p. 35).	Na página 35... <i>observem</i> aqui a família do Rodrigo... né? Tá o Rodrigo... a mãe dele. E do lado da mãe dele provavelmente seja quem? A. Padre...abuelo...abuela
E 5	En grupos, <i>utilicen</i> los datos del ejercicio anterior para completar el siguiente cuadro. (Español Ahora 1 , 2003, p. 35)	P. No:: exercício número dois...aonde tem um quadrado aqui ó...vamo escutá e vamo colocá assim ó, as afirmações que vão ser dadas sobre o Rodrigo, sobre o pai dele a mãe dele e avó ((segue a aula; silêncio))
E 6	<i>Analicen</i> los datos y <i>contesten</i> oralmente: ¿Quién es el mayor? ¿Y el menor? ¿Quién tiene más hermanos? ¿y menos?	P. Dá pra entender tudo... né? <i>Vocês viram</i> como é bem fácil Espanhol...né? <i>Vamo vê...Rodrigo...Cuántos años tiene?</i> A. 15 A. [[()]] P. <i>15 años</i> ((segue a aula com zunzum; professor pergunta e os alunos respondem o que escutaram))

QUADRO 4 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor – Aula 5

Na enunciação dos autores do manual **Español Ahora 1** (2003), de novo, ocorre o uso da segunda pessoa pronominal oculta no verbo, no modo imperativo, como podemos notar em: *abre; señala; abre; escucha; completa; escucha, anota*. No entanto, há uma particularidade na quinta e sexta enunciação. Nelas, os alocutários são tratados por “*ustedes*”, ou seja, na forma plural, como podemos notar em

utilicen; analicen, contesten, o que não muda em nada a representação dada pelo discurso autoritário.

A enunciação oral do professor, na primeira situação, mostra o uso de *peçoal (duas vezes)*, que parece estar atuando como um vocativo em relação ao grupo de alunos. Depois, usa o nós inclusivo em *vamo começar, vamos escutar*, incluindo a todos nessa atividade. As formas *tú vas, tendrá que empezar, tú, puede empezar* são usadas porque o locutor está se referindo a um alocutário em particular, está dialogando diretamente com ele, através de uma frase assertiva. Usa também as formas *vocês anotarem, observaron*, reiterando a preferência pela terceira pessoal plural do verbo.

Na segunda atividade, o professor volta a usar a forma plural para os alocutários, com *han contestado*. Enuncia de forma interrogativa indireta, declarando sua intenção de questionar os alunos.

Na enunciação três, o uso de *tenemos que* expressa a forma de nós inclusivo, que é a obrigação de o locutor e de os alocutários escutarem o texto. No entanto, ao enunciar *escuchen e completen*, o professor revela quem é que tem de fazer a atividade de completar, mais precisamente. Ou seja, *tenemos que* é uma atenuação do que vem depois *escuchen e completen*. Há, portanto, mistura de funções pragmáticas.

Na atividade quatro, o professor também se refere aos alunos através da terceira pessoa do plural na forma verbal imperativa. É o caso de *observen*, que é seguido por frases interrogativa, assertiva e interrogativa, respectivamente.

No exercício seguinte, a escolha enunciativa é por *vamo escutá, vamo colocá*, isto é, o nós inclusivo na forma verbal. Talvez a professora, tenha usado essa forma porque realmente fez a atividade junto com os alunos. Observamos outras situações em que isso aconteceu. Nesse caso, não aparece a ordem, já que há uma espécie de negociação.

Na última enunciação, o professor interage com seus alunos através da forma *vocês viram e vamo ver*, enunciada através de perguntas o que requer um enunciado de volta, ou seja, espera-se a resposta. É o tipo de enunciado que revela a faceta da interação eu-tu, pois, ao ser enunciado, suscita naturalmente um outro de retorno.

Resumindo os dados do Quadro 4, percebemos que, na enunciação dos autores do manual didático, a pessoa tu, no imperativo, é a forma usada pelo locutor

“yo”, para o alocutário. Na enunciação do professor, há mudanças, pois aparecem, muitas vezes, o nós inclusivo e as formas da terceira pessoa do plural. Mas as evidências mostram o saber normativo veiculado pelo saber metalingüístico, enunciado pelo eu, que se torna sujeito professor, na referida situação, que vai ao encontro do tu; estes são convidados a manifestar suas intenções através das possibilidades de frases existentes na língua – intimação, asserção e interrogação, de acordo com Benveniste (1970), a participar do encontro, da interação como eu.

Notamos, a partir dos dados em geral, que o locutor, na enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** (2003), trata o alocutário pela forma verbal de segunda pessoa do singular, isto é, “tú”. Inferimos, assim, que o locutor é “yo”. A enunciação do professor na sala de aula revela que ele trata o alocutário de modo variado e está entre a terceira pessoa do plural, *ustedes*, nesse caso, entendemos que ele é “yo” também; as formas *a gente*, *nós inclusivo*, e, nessa situação, acreditamos que ele é “yo” que está integrado aos alocutários. Eventualmente, quando se refere a um aluno em particular o trata de tú. Quando trata os alunos por *pessoal*, entendemos que o professor é “yo”⁵⁶. Serve-se, assim, das três funções

⁵⁶Realizamos também uma entrevista realizada com o professor, através do questionário, a qual está, no Quadro 5, abaixo. Pelo que podemos constatar através do questionário realizado com o informante, percebemos que ele não sente necessidade em repetir o discurso dos autores do manual uma vez que alega conhecer muito bem o manual. Isso é um fator determinante porque a professora tem, na referida escola, oito (8) turmas de primeira série do Ensino Médio, o que significa que ela terá de ministrar a mesma aula para todos. Tal situação, aliada ao fato de que ainda observa o material a ser trabalhado antes de entrar na sala de aula propriamente, acaba fazendo-a saber muito bem, quase de memória, o que tem que trabalhar e como. Então a leitura ou o enunciar fiel do discurso do livro didático não acontece.

Questão	Respostas do professor
1- Pelo que constatei, com a observação das aulas, você muda os enunciados do autor do livro didático. Por que faz isso?	P. Na verdade... eu não sei:...eu acho desnecessário repiti:: aquilo ali e/e/ e como eu conheço esse livro eu acho assim...eu sempre dô uma olhada em casa antes o quê que eu vou trabalhá e daí na hora então eu não preciso tá lendo ali de novo... né? Eu acho que só....
2- Você pensa que essa mudança é consciente ou inconsciente?	Não eu nem me dô conta conforme o que Às vezes eu mudo é...às vezes assim ó numa turma pra outra fica diferente. Pena que tu não pôde avaliá de uma turma pra outra assim:: Mas eu acho que eu devo mudá não sei... nunca gravei assim pra vê comé que eu fico... né... como é que eu falo...

QUADRO 5 - Instrumento para coleta de dados utilizados na escola: questionário

O professor altera a enunciação dos autores do manual **Español Ahora 1** (2003), mas afirma, conforme a transcrição feita no Quadro 5, que não se dá conta de quando e como faz isso. É uma atitude espontânea, natural, podendo variar de um grupo para outro. Evidentemente que isso

sintáticas, presentes na língua, para o ser humano manifestar seus desejos conforme Benveniste (1970), ao contrário dos autores que usam a intimação em quase todas as situações. Isso significa que seu comportamento lingüístico oscila, apesar de afirmar que o expressa sem se dar conta.

Após assistir às aulas e fazer as transcrições dos enunciados-ordens dos exercícios, descrevemos, observamos mais detalhadamente e chegamos a algumas conclusões:

- 1) na enunciação do manual, o alocutário é imaginado pelo locutor enquanto que, na enunciação do professor, ele é real e presente fisicamente;
- 2) existem diferenças significativas entre uma enunciação escrita e uma oral;
- 3) o professor não repete o enunciado tal qual o posto no manual;
- 4) o professor tem um discurso autoritário, refletido na preferência pela frase na modalidade da asserção e da intimação, termos de Benveniste (1970), no uso do modo imperativo (intimação), vocativos, nos pronomes pessoais de segunda pessoa para se dirigir aos alunos;
- 5) o professor faz tentativas para atenuar seu discurso autoritário através da interrogação, que, para Benveniste (1970, p. 86), “é uma enunciação construída para suscitar uma resposta”. Além disso, faz uso de pronomes como o nós inclusivo, a gente, de formas “impessoais”, e da não-pessoa também formas verbais nos modos indicativo e subjuntivo;
- 6) o manual didático usa a função sintática da intimação predominantemente e, talvez, por ainda ser respeitado como discurso de verdade venha a influenciar na freqüência da enunciação imperativa ou apelativa do professor;
- 7) foi necessário analisar os elementos fora da categoria de pessoa para atingir o objetivo. Com isso, podemos comprovar que a enunciação está na língua inteira, conclusão que Benveniste formaliza em 1970, com *O aparelho formal da enunciação*. Apesar disso, defendemos que os dêiticos são representantes mais aparentes e inconfundíveis da subjetividade na linguagem, pois se originam do ato de enunciar;

acontece, apesar de acreditarmos que existe uma regularidade na enunciação do professor que lhe é característica.

Esclarecemos que a questão dois foi feita em consequência da resposta à questão um. Com ela, na verdade, buscávamos entender se as mudanças que o professor faz dos enunciados do autor do manual didático eram intencionais ou não, pensadas ou não pensadas.

8) representações e saberes se constroem a partir da enunciação. Dependendo delas, podemos ter um locutor que se coloca no lugar de sujeito professor, criando, com isso, determinados saberes. Por exemplo, o saber metalingüístico, o normativista, o cultural;

9) conforme a sua enunciação na sala de aula, o professor se representa subjetivamente. Essa enunciação não é livre, pois, para que possa ser, necessita de outras enunciações de retorno vindas do tu, que se constitui nos sujeitos alunos, nesse espaço. É a interação do eu com o tu, responsável pelo surgimento do sujeito professor e dos sujeitos alunos. Mas ainda falta o ele. Esse é a terceira pessoa, que não é pessoa, para Benveniste (1946), já que não pode estar frente a frente fisicamente com um eu. Ela só pode aparecer em uma enunciação quando interpelada pelas verdadeiras pessoas. A não-pessoa, nessa interação entre professor e alunos, é o manual didático. Sendo respeitado a tal ponto de ser adotado, pensamos que norteia a relação eu-tu. Podemos pensar uma tirania do Ele para com o eu-tu. A referência é que determina as ações das pessoas envolvidas;

10) pensando nas hipóteses levantadas para o trabalho, podemos dizer que o professor, em nenhuma das situações analisadas, repete fielmente, na sua enunciação oral, a enunciação dos autores do manual. É normal, pois a oralidade tem características diferentes da escrita. O professor muda a metalinguagem (e é aí que aparecem formas como pronomes nós, ustedes, a gente, verbos, funções sintáticas), mas não muda muito a postura apelativa, autoritária de interagir com os aprendizes, presente também na enunciação dos autores do manual. Não mostrou independência do livro e do saber normativo da língua⁵⁷ que propõe. Assim, o professor se representa como sujeito mediador não repetidor, na interação com os seus alunos, que também se tornam sujeitos ao participarem desse encontro, como aquele que veicula, por meio de um saber metalingüístico, um saber normativo da língua, na maior parte das vezes. O discurso metalingüístico também é usado pelos alunos.

⁵⁷ Ainda que trate de questões culturais e das variantes lingüísticas, conforme declara nas páginas introdutórias do livro do professor, parece ser a modalidade da língua espanhola padrão a que predomina e a que o livro propõe que seja ensinada e sabida.

5. PALAVRAS FINAIS

É chegado o *hic et nunc* deste *ego* terminar a interação com este texto. E esta enunciação escrita concretiza essa realidade. Passando este momento, esse mesmo *ego* em um *hic et nunc* diferentes passa a dialogar com outros alocutários – os leitores deste trabalho. É a realidade da enunciação. O movimento, o deslocamento, possibilitado por um aparelho formal de enunciação. É um caminho interessante este que o ser humano percorre para sair da escuridão e entrar no mundo da linguagem. Isso tem como condição tomar a palavra e enunciá-la. Mais fantástico ainda é que desse ato nascem o eu e o tu, sendo que o tu já existe na intenção do locutor antes mesmo de falar. De fato, nós falamos porque necessitamos, queremos interagir com o outro, não importando a natureza deste outro, pode estar presente fisicamente ou não, pode ser realmente outra pessoa do mundo real ou criada pelo nosso imaginário ou pode ser ainda o nosso outro eu. E o lingüista que apresentou uma teoria sobre o assunto foi Benveniste e talvez seja por isso que gostamos dele apesar de termos de ler outros lingüistas (Barthes, 1988).

Ao chegar a esta parte do nosso estudo, podemos dizer que nossas questões foram respondidas (é o desejo de cercar o sujeito e defini-lo que está se manifestando neste momento), mas não temos a pretensão de que este trabalho tenha esclarecido tudo sobre o sujeito professor e o discurso didático, pois sabemos que, em se tratando de sujeito, sentido e linguagem, não cabe a palavra fechamento (e aqui a consciência da ilusão). Além disso, estudar um tema pelo viés de uma corrente enunciativa implica tratar de unicidades teóricas.

A presente pesquisa teve três momentos que merecem destaque nestas palavras finais. O primeiro deles tem duas partes: a recuperação de conceitos fundamentais para este trabalho dentro da teoria da enunciação de Émile Benveniste e o percurso sobre o ensino de espanhol no país e o papel dos livros didáticos.

Inicialmente, a interação com a teoria enunciativa de Émile Benveniste, acerca da subjetividade na linguagem, é viabilizada por categorias da língua: a dêixis - categoria de pessoa (pronomes e verbos), espaço e tempo – entre elas, principalmente a de pessoalidade e as funções sintáticas. Tais categorias foram exploradas para a análise enunciativa, proposta no início do trabalho, que pretendia

verificar as representações do sujeito professor no discurso do manual didático de língua espanhola na sala de aula, bem como os saberes surgidos da interação com o aluno. Para atender a esse propósito, realizamos uma leitura atenta de alguns textos de Benveniste, organizados nos **Problemas de lingüística geral 1 e 2**.

A seguir, efetuamos uma pesquisa bibliográfica sobre o percurso histórico do E/LE no Brasil e o papel dos manuais didáticos nesse contexto, com o objetivo de situar o nosso objeto de análise e explicar a razão de merecer estudo científico.

Em um segundo momento, descrevemos o nosso material de estudo e apresentamos a nossa proposta metodológica de análise desses dados.

No terceiro momento do percurso desta pesquisa, mostramos os dados coletados detalhadamente, através das transcrições das enunciações escritas do manual e enunciações orais do professor. Além disso, buscamos observar, nas enunciações, os elementos lingüísticos - categoria de pessoa (pronome e verbo) e modos de enunciar (asserção, interrogação e intimação), já destacados na discussão teórica, que pudessem mostrar a subjetividade do professor e as suas representações.

Vale ressaltar que, além de analisarmos a categoria de pessoa, sentimos a necessidade de considerar também as funções sintáticas da língua – asserção, intimação e interrogação (Benveniste, 1970) – porque nos ajudaram a perceber as representações subjetivas do professor na sala de aula, já que elas propiciaram, a sua maneira, uma visualização mais concreta do tipo de interação que se estabelece entre professor e alunos. A partir dessa interação, instala-se a intersubjetividade, que parece comportar as subjetividades. Temos de caminhar com nossa análise do entre para chegar ao um e entender o sujeito por esse caminho.

A discussão travada neste trabalho, no vai e vem entre a teoria enunciativa de Benveniste e os dados analisados, leva-nos a entender que:

- 1) o professor torna-se sujeito na linguagem quando assume a língua e fala eu para um outro. Para tal, tem à sua disposição um aparelho formal que, de acordo com o proposto por Benveniste (1970), são determinados pronomes, verbos, certos modos frasais;
- 2) as representações que se constroem desse sujeito professor no discurso do manual didático de espanhol em sala de aula é a de um mediador divulgador de um saber já existente. A forma como o divulga é sempre metalingüística, através da repetição ou alteração do discurso “base” dos autores do manual;

3) o saber que o aluno e o professor desejam ter sobre o idioma espanhol é um saber predominantemente normativo da língua, vindo da enunciação do sujeito professor, que sempre ocorre por meio de um saber metalingüístico;

4) o professor representa-se, assim, como um mediador entre o livro e o aluno, e, isso pode justificar o fato de que é ensinada e aprendida a norma da língua. A cultura, a história, os outros aspectos referentes ao idioma e os países que o têm por oficial são estudados por meio disso;

5) e para concluir, o livro didático é o parâmetro seguido nas aulas. O professor não faz todas as atividades propostas, mas, através das observações das aulas que fizemos, ele considera quase todas. Logo, o contexto vivido pelo professor e pelos alunos é regido pelo que está no livro. É a soberania do ele, porque, mesmo ausente como pessoa física, está presente na interação entre eu-tu. É dessa relação, nesse contexto, que surgem professor e aluno. O professor como um mediador entre o ele (livro) e o tu (alunos). Mas parece-nos que ambos, professor e alunos, agem como figuras dependentes do discurso do livro.

É com satisfação que finalizo minha enunciação escrita sobre as inquietudes que me acompanharam nestes dois anos de mestrado - como o professor de E/LE se representa na sua enunciação, enunciação esta que tem por base uma outra, a do manual didático? Mas não cs ndo mual É o.7(d)Tw[(q)de od0.05o(Tc0g)1

Parar de falar sobre a enunciação e a subjetividade, é difícil, principalmente, quando já dissemos que é um movimento. Estamos sempre interagindo. Assim, que entendamos este ponto final de modo simbólico. Antes disso, é preciso reconhecer o fundador da teoria lingüística que se preocupou com o tema do sujeito, do dizer e do sentido desse dizer na linguagem e na sociedade: Benveniste. Pensamos que o fez com maestria já que conseguiu, pelos próprios textos, exemplificar o que é realmente a intersubjetividade na linguagem, pois cria e estabelece, conosco, seus leitores, o movimento enunciativo revelador de subjetividades, envolvendo-nos de modo que se torna difícil parar. Mas é preciso calar. Calo-me e morro enquanto sujeito de linguagem. A minha enunciação termina aqui e deixo de existir.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. **O pesquisador e o seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001. 304p.

BARBISAN, L. B. *Língua e fala: conceitos produtivos de teorias enunciativas*. In: **Revista Letras de hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 67-78.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 372p.

BENVENISTE, E. *A natureza do signo lingüístico*. (1939) In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 4. p. 53-59.

_____. *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. (1946) In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 18. p. 247-259.

_____. *A natureza dos pronomes*. (1956) In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 20. p. 277-285.

_____. *Da subjetividade na linguagem*. (1958) In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 21. p. 284-293.

_____. *Semiologia da língua*. (1969) In: **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 3. p. 43-67.

_____. *O aparelho formal da enunciação*. (1970) In: **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.

_____. *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*. (1968) In: **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 6. p. 93-104.

_____. *A linguagem e a experiência humana*. (1965). In: **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989. cap. 4. p. 68-80.

BOHN, H. *Avaliação de materiais*. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs). **Tópicos de lingüística aplicada**. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 292-313.

BORGES, P. R. S. *A pessoalização de a gente sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 163-162.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN**. Lei Federal n. 9.394/96.

_____. **Lei n. 11.161**. Agosto de 2005.

BRÉAL, M. **Ensaio de Semântica**. Ciência das significações. São Paulo: Pontes, 1992. 223 p.

BRESSAN, N. T. W. **A tríade enunciativa: um estudo sobre a não-pessoa na teoria da enunciação de Émile Benveniste**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. 118p.

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Español Ahora**. Libro del alumno 1. São Paulo: Moderna/Santillana, 2003. 215p.

_____. **Español Ahora**. Libro del professor 1. São Paulo: Moderna/Santillana, 2003. 215p.

BUBER, M. **Eu e Tu**.

<http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/celadayrodrigues.2005>. 10p. Acesso nov 2005.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989. 104p.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. **Lengua y espacio**. Introducción al problema de la déixis en español. Universidad de Alicante. Edição eletrônica: Espagrafic, 1989. 478p.

Cobra, Rubem Q. **Hegel. Filosofia Contemporânea**. 2001. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/fcp-hegel.html#vida>. Acesso em: out 2005.

CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. 175p.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. O Canto do cisne, de 1967 a nossos dias. São Paulo: Editora Ensaio, 1994. cap. 4. 61- 72. v. 2.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. 222p.

_____. **Polifonia y argumentación**. Conferencias del seminario. Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Universidad del Valle. Cali, 1988. 190p.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da Trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000. 435p.

FARACO, C. A. Fundamentos de uma teoria dialógica do discurso. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 4., 2000. Curitiba. **Anais...**Curitiba: 2000. 2p.

FERREIRA, A.B. H. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J.L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996. 318p.

FLORES, V.N. *Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: Uma introdução (primeira parte)*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 36, n. 4. dez. 2001, p. 7-65.

_____. *Por que gosto de Benveniste?* In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 4. dez. 2004. p. 30-217.

_____; TEIXEIRA, M. **Introdução à Lingüística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005. 125p.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 3. ed. Passagens, 1992. 160p.

FREITAG, B. *et al.* **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 160p.

HAK, T.; GADET, F. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. 318p.

GIACOMELLI, K. *Benveniste e a noção de disciplina: o espaço da lingüística da enunciação*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 55-66.

GOMES, N. M. T. *Em Busca de um conceito de língua em teorias da enunciação*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 137-150.

GONZÁLEZ, M. M. El hispanismo en Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2. 2001, Valladolid. **Palestra**. Valladolid. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm>. Acesso em: Jan. 2005.

GRIGOLETTO, M. *Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?* In: CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. Parte II. cap. 2. p. 79-92.

GUIMARÃES, E. *A Lingüística é uma ciência histórica*. In: BRÉAL, M. **Ensaio de Semântica**. Ciência das significações. São Paulo: Pontes, 1992. 223p.

JAKOBSON, R. *Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe*. In: **Essais de linguistique générale**. Paris: Minuit, 1963.

LAHUD, M. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979. 138p.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

KOELLING, S. B. Os dêiticos e a enunciação. In: REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – REVEL. Ano 1, n. 1. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net.>. Acesso em: set. 2002. p. 1-12.

KERBRAT ORECCHIONI, C. **La enunciación de la subjetividad en el lenguaje**. Buenos Aires: Librería Hachette S. A., [19--]. 295p.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re) ler Michel Pêcheux hoje. São Paulo: Pontes, 2003. 110p.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001. 94p.

MELLO, R. *Intersubjetividade e enunciação*. In: MARI, H., MACHADO, I. L., MELLO, R. (orgs.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001. p. 227-238.

Moreno Fernández, F. **El español en Brasil**. Centro virtual Cervantes. Anuario 2000. http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm. Acesso nov 2005.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística. Domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. 238p.

MUZZI, E. S. *Do enunciado à enunciação: Benveniste*. In: MARI, H. MACHADO; I. L., MELLO, R. (orgs.). **Fundamentos e dimensões da AD**. Belo Horizonte: Carol Borges – Núcleo de AD – UFMG, 1999. p. 201-210.

NORMAND, C. *Os termos da enunciação em Benveniste*. In: OLIVEIRA, S.L. PARLATO, E. M. RABELLO, S. (orgs.). **O falar da linguagem**. São Paulo: Lovise, 1996. p. 127-152.

_____. *Le sujet dans la langue*. In: Langages. n. 77. Paris: Larousse, 1985. p. 7-19.

ORLANDI, E. *et al.* (Apres.) **Sujeito e texto**. São Paulo: Educ, 1988. 88p.

PARRET, H. **Enunciação e pragmática**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (*et al.*) Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. 247p.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. cap. 4 e 5. p 47-89.

SALABERRI RAMIRO, S. *El libro de texto: selección y explotación*. In: BELLO, P. et al. **Didáctica de las segundas lenguas**. Estrategias y recursos. Madrid: Santillana, 1990. cap. 5. p. 109-123.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975. 279p.

SEBOLD, M. M. R. Q. *A produção editorial para o ensino/ aprendizagem de espanhol LE no Brasil*. In: **Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos**. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España en Brasil, 1998. p. 33-38.

SOBRAL, A. U. **A Escola francesa de Análise do Discurso: elementos para um resgate crítico da noção de lugar social**. São Paulo. 1999. 231f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, 1999.

SOUSA, D. M. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. Parte I. cap. 2. p. 27-32.

STEWART, J. *O insigth central de Martin Buber: implicações para a sua filosofia*. In: **Cadernos de estudos lingüísticos**. n. 11, 1986. p. 89-102.

TROIS, J. F. M. *O "retorno de Saussure" de Benveniste: a língua como um sistema de enunciação*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 33-44

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura de apresentação de monografias, dissertações e teses - MDT**. 6. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004. 48p.

ZANDWAIS, A. *A noção de dêixis: da lógica formal às teorias enunciativas*. In: **Nonada**. Porto Alegre: Ritter dos Reis. Ano 2, n. 3. 1999. p. 77-87.

ZUBEN, N. A V. **Martin Buber**. Cumplicidade e diálogo. São Paulo: EDUSC, 2003. 232p.

WEIGERT, T. *O lugar epistemológico da não-pessoa no quadro teórico da enunciação*. In: **Revista Letras de Hoje**. v. 39, n. 138. dez. 2004. p. 197-208.

ANEXO A
Normas da Análise da Conversação usadas para a transcrição da
enunciação oral do professor



12. Simultaneidade de vozes	[[M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá, vô, ahã, mhm

ANEXO B

Aula 4 15/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Elabora</i> diálogos con las frases siguientes y <i>añade</i> otras que se te ocurran. (Español Ahora , 2003, p. 28)	P. O diálogo...como é que organizaram o diálogo...vamo lá. Vocês vão me dizendo o que colocaram porque eu não vou dizê nada não...comé que começa?... come que vocês começaram A. Hola [()] ?((segue a aula com os alunos respondendo às perguntas da professora))
E 2	En grupos, un estudiante <i>lee</i> las tres frases siguientes con la entonación que corresponde y el grupo debe explicar si há observado la diferencia y en qué consiste. (Español Ahora 1 , 2003, p. 28)	P. Pessoal aqui tem os tipos de de frases comé que a gente vai lê ó...com que entonação que a gente vai lê..quem é que qué lê a frase da letra A? encima da da fotinho da Isabela e do Rodrigo?...Hum? ((professor explica algo e pede silêncio; alunos conversam e questionam)). Lê a A pra nós. ((aluno lê e professor repete e explica))...E agora na letra B? ((aluno lê, o professor repete))... e a letra C? ((aluno lê e segue aula))
E 3	<i>Abre el ojo</i> . Lee con atención el texto siguiente y conocerás un poco de Madrid. (Español Ahora 1 , 2003, p. 29)	P. Y entonces...ese texto que habla sobre el Parque de Buen Retiro... que está cerca del Museo del Prado. Y dónde está el Museo del Prado? En? Adónde?... <i>miren</i> ahí el dibujo... el dibujo no... la foto... Abajo... qué dice? A. [()] A. Madri. P. Madri... <i>Pessoal... a gente tem que procurar</i> algumas palavrinhas. Eu vou lá buscá os dicionários para vocês. A. [()]
E 4	<i>Subraya</i> en el texto y <i>busca</i> en el diccionario el significado de las palabras que no entiendas. (Español Ahora , 2003, p. 29).	P. <i>Vão lendo</i> o texto e <i>vão sublinhando</i> as palavrinhas que vocês não <i>entendem</i> . Ta? Já <i>fizeram</i> isso em casa ou não? <i>Tinha pedido</i> para vocês <i>darem</i> uma lida? ((alunos fazem o exercício outros não)). A Eu fiz profe. P. Ta.

QUADRO 6 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor - Aula 4

A aula 6, correspondente ao dia trinta de abril, foi uma festa na escola. Nas aulas sete(7) e oito(8), correspondentes aos dias seis e sete de maio de dois mil e cinco, os alunos realizaram as provas escrita e oral trimestral.

ANEXO C

Aula 9 12/05/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Observa</i> la familia de Isabela y luego <i>haz</i> el árbol genealógico de tu familia. <i>Incluye</i> a tus padres, hermanos, abuelos, tíos... y claro! A tí también! (Español Ahora 1 , 2003, p. 36)	P. ((comentários iniciais)) <i>Eu pedi</i> para vocês pesquisarem aquelas informações... né? () ((aula segue; zunzum)) A. [[()]]
E 2	<i>Oberva</i> el cuadro y <i>completa</i> las formas que faltan. (Español Ahora 1 , 2003, p. 37)	P. O verbo que está no presente. <i>Dão</i> uma olhada aí.... 37... <i>Vamo vê</i> se vocês <i>sabem</i> os espacinhos que tá pra completá ((professora pergunta e os alunos respondem, mas ao mesmo tempo, outros conversam; não se entende)) A. [[()]].
E 3	<i>Observa</i> que algunos pronombres interrogativos tienen femenino y plural, mientras que otros poseen una única. <i>Anota</i> al lado de cada uno el correspondiente en portugués, cuando exista. (Español Ahora 1 , 2003, p. 37).	P. <i>Pessoal</i> , aí <i>a gente tem</i> os interrogativos ali embaixo...[(.)] Os interrogativos que equivalem em português. Quién em espanhol como é que fica em português? Ah... A. [[(.)]]. ((silêncio; professor repete as questões))
E 4	<i>Observa</i> el árbol genealógico, luego <i>completa</i> las frases y <i>responde</i> a las preguntas. (Español Ahora 1 , 2003, p. 37).	<i>Me gustaría</i> que <i>hicieran</i> un árbol genealógico... en casa y:: para la próxima clase...sí...? A. sí P. Tá. (explicações) <i>Pessoal...</i> na página 38... as primeiras pessoas <i>você</i> s <i>vão respondê</i> da página 37, da árvore genealógica.((segue a explicação))

QUADRO 7 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor – Aula 9

ANEXO D

Aula 10 13/05/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Intenta</i> descubrir las relaciones de parentesco de los personajes y <i>completa</i> las frases. (Español Ahora 1 , 2003, p. 38)	P. Quem já fez esse...na página 38... aí embaixo das fotos, foto de Susana... Javier Célia Vicente Silvia e de Angel. <i>O que que vocês vão fazê?</i> Não tem dado nenhum sobre ninguém. <i>Vocês vão te que descubri quem é o que de quem?</i> ((segue a aula)) A. () A. [[()]]
E 2	Observa las fotografías y <i>escribe</i> de cada una la profesión que corresponde. (Español Ahora 1 , 2003, p. 41)	P. Aí <i>vocês façam</i> a 41 quem é o quê. <i>Olhá</i> as frases aí e <i>vejam</i> qual foto que dá certo em cada frasezinha (alunos estão sozinhos na aula).
E 3	Los sustantivos y adjetivos, como en portugués, tienen flexión de género (masculino y femenino) y de número (singular y plural. <i>Observa</i> los siguientes ejemplos y <i>fíjate</i> en los cambios ortográficos que se producen al convertir en plural algunas palabras. (Español Ahora 1 , 2003, p. 39).	P. <i>Pessoal...</i> aqui ó na página 39 tem o plural dos substantivos e dos adjetivos e... <i>Eu vou colocar</i> umas palavrinhas aqui no quadro... e <i>a gente vai colocar</i> essas palavrinhas no plural. <i>Vamo vê</i> sem vê regra nenhuma. ((segue a aula))
E 4	Seguramente ya te <i>habrás fijado</i> en que hay muchas palabras en español y portugués que se escriben parecido. Pero ¡Cuidado!, porque hay algunas diferencias importantes. <i>Fíjate</i> en los siguientes ejemplos. (Español Ahora 1 , 2003, p. 51).	-----
E 5	<i>Anota</i> el plural de las siguientes palabras. (Español Ahora 1 , 2003, p. 51).	P. <i>Pessoal...</i> <i>vocês têm</i> um exercício sobre isso na página... na página 51/na página 51 o número 2.... bem aqui/ aqui no meio tudo com Z...tudo termina com Z..... <i>Tentem fazê</i> esses aí... Página 51... ta? A. Tá. ((segue a aula; zunzum))

QUADRO 8 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor - Aula 10

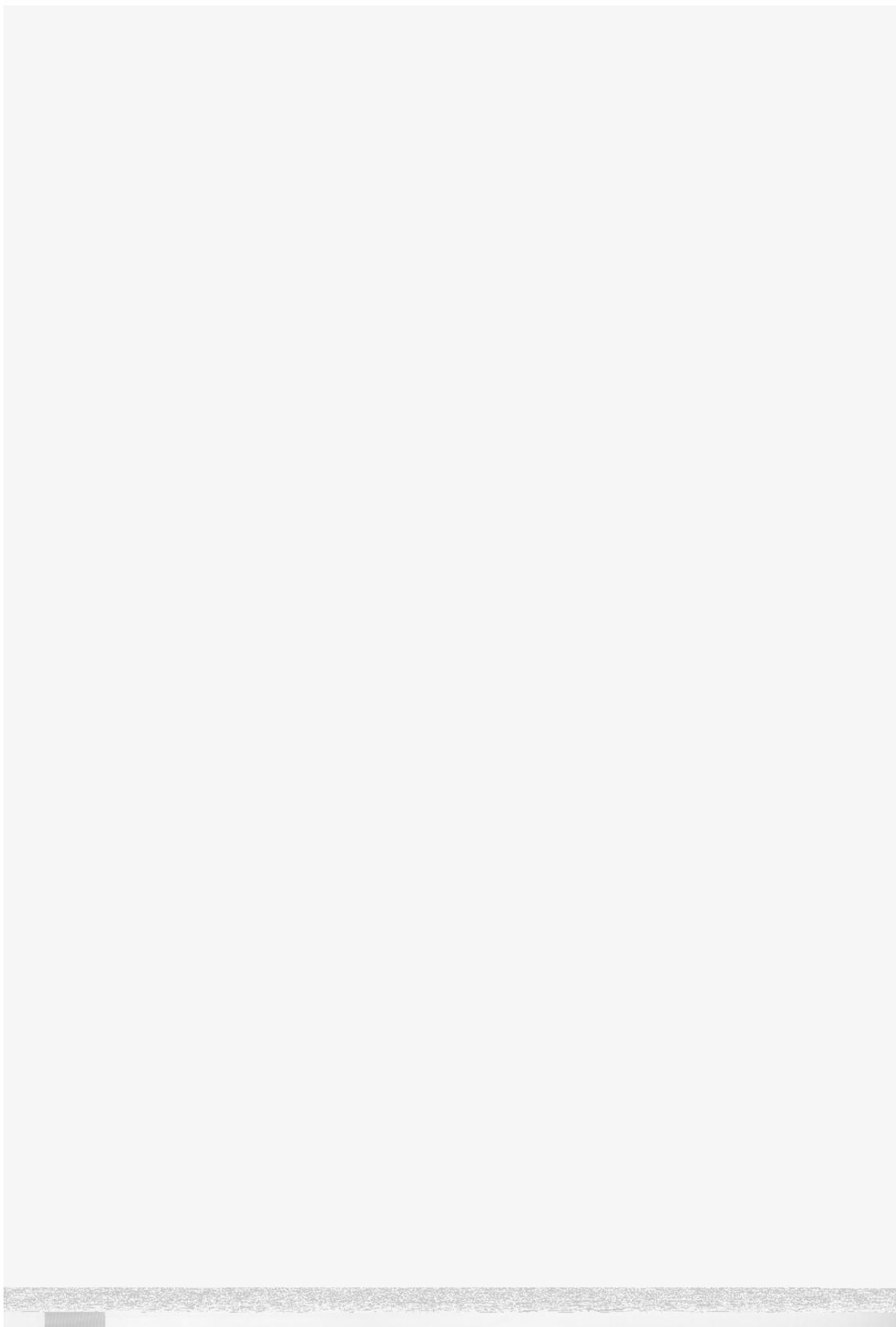
ANEXO E

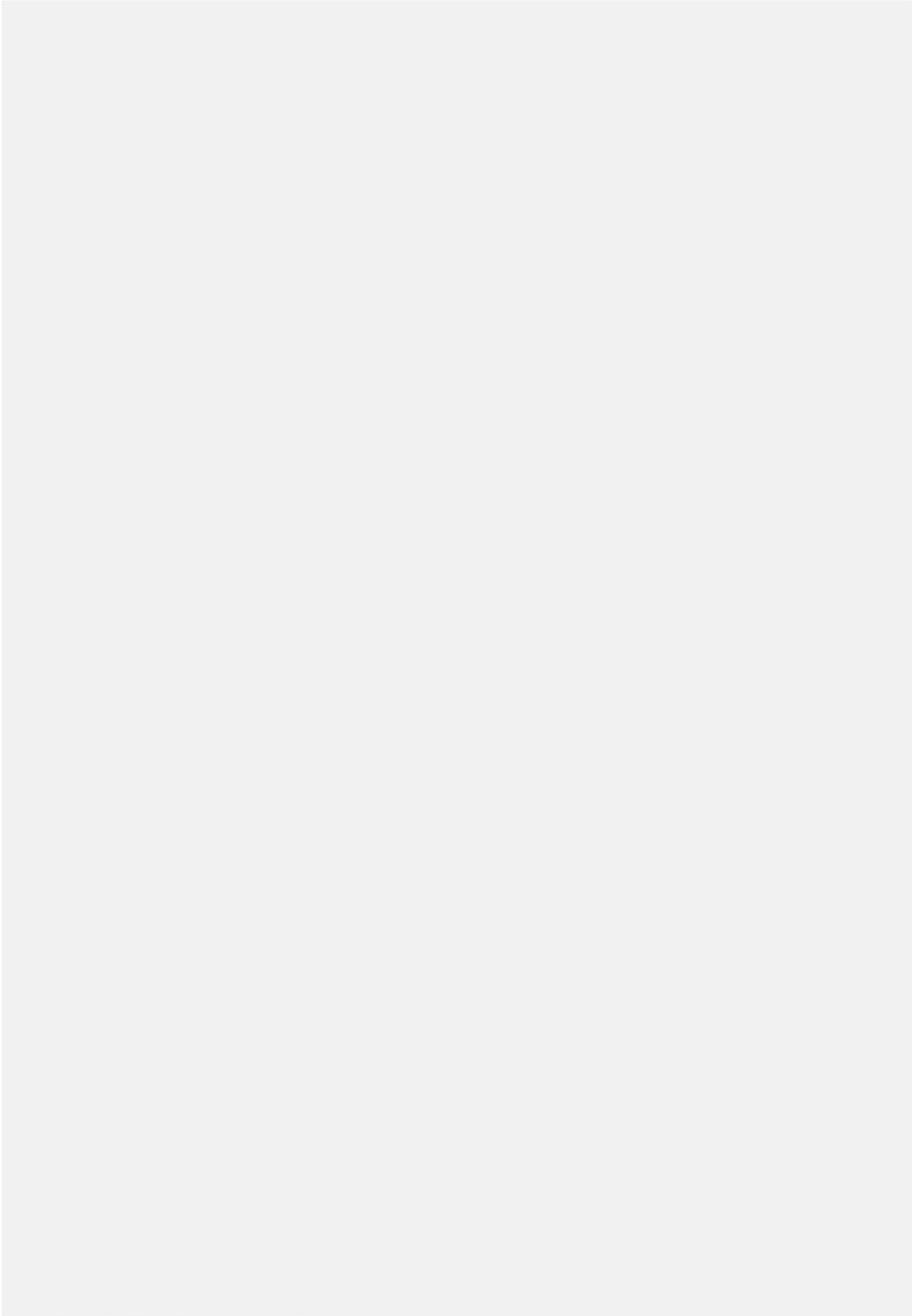
Aula 11 19/05/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	No siempre coincide el género de las palabras en portugués y en español. Se llaman "heterogénicos". <i>Observa:</i> (Español Ahora 1 , 2003, p. 39)	P. Aí bem embaixo na 39... <i>nós temos</i> palavrinhas que são chamadas de heterogénicas...Heterogénicas são chamados por quê?... Quem é que sabe? A. () P. Por que a que a gente diz heterogénico? Gênero diferenete do quê?... A. Porque hetero é quando gosta dos dois...bi é quando gosta... não A2. Não () A. Hetero é quando gosta do oposto e bi é quando gosta dos dois e homo quando gosta de si próprio. ((risos e muito ruído)) P. Comé qui é? ((o aluno repete)). Isso... (professor explica o assunto para o grupo) Aí a <i>gente tem</i> algumas palavrinhas, <i>olhem</i> ali. ((segue a aula))
E 2	Para indicar la posesión, <i>usamos</i> las siguientes formas, llamadas adjetivos posesivos: (Español Ahora 1 , 2003, p. 40)	P. Depois na página 40... <i>tem</i> os adjetivos possessivos, mais adiante <i>a gente vai vê</i> os pronomes possessivos. ((há alunos conversando, outros estão em silêncio))
E 3	<i>Lee</i> los números siguientes y <i>observa</i> cómo se escriben. (Español Ahora 1 , 2003, p. 40).	<i>Vocês têm</i> os números também aqui, né? De 0 a 20. <i>Pessoal</i> , na casa do 20, depois do 20 <i>se escreve</i> tudo emendadinho, ó, tá?. Ai <i>a gente escreve</i> assim ó. ((segue a aula))
E 4	<i>Traduce</i> las siguientes frases al español. (Español Ahora 1 , 2003, p. 42).	P. Como é que vai ficar essa frase aqui... ó? O meu irmão é arquiteto? ((alunos tentam responder, mas é inteligível)) Aqui diz assim ó: <i>Traduz</i> as seguintes frases ao espanhol. ((segue a aula))
E 5	<i>Completa</i> las siguientes frases. (Español Ahora 1 , 2003, p. 40).	Na página 40... <i>vocês tentem fazer</i> assim ó sem <i>eu dizer</i> nada... <i>Tentem completá</i> essas frases... tá.
E 6	<i>Abre</i> el oído. ?En quién está interesado Rodrigo? <i>Escucha</i> el diálogo para descubrirlo.(Español Ahora 1 , 2003, p. 42).	En la página 42...Então tá. <i>Vamo lê?</i> Quem é que vai ser. <i>Acompanhem</i> el diálogo. En quién está interesado Rodrigo? (zunzum)

QUADRO 9 - As marcas da enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** e da enunciação oral do professor – Aula 11

ANEXO F

Amostras das atividades do manual Español Ahora 1 usado pelo professor.







f) ¡_____ Don _____ Antonio! ¡Abra la puerta, por favor!

24

veinticuatro

Subraya en el texto las palabras que no comprendes, búscalas en el diccionario y anota el significado en tu cuaderno.