

O APARELHO DOCIMOLÓGICO DA DISCIPLINA E O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE HISTÓRICA E LINGUÍSTICA DA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Silvana Silva*

Resumo: Este trabalho objetiva fazer uma análise linguística e histórica da disciplina de Língua Portuguesa na escola. São utilizados os conceitos da Linguística da Enunciação de aparelho formal da enunciação e de indicação de subjetividade (BENVENISTE, 1988, 1989; FLORES, 2013). Da História da Educação, utilizaremos os conceitos de aparelho docimológico da disciplina e construção histórica do currículo (MIRANDA, 1982; ANJOS, 2013). Entrevistamos uma professora de uma escola pública para verificar seu aparelho formal de enunciação, a partir dos movimentos de dois índices, *historização* ou resistência à formação continuada, e *referenciação* ou apropriação da formação continuada. Constatamos que tais processos acontecem de forma simultânea na fala da professora e lançamos a necessidade de novas entrevistas para corroborar tal hipótese enunciativa.

Palavras-chave: Disciplina de Língua Portuguesa. Aparelho formal da enunciação. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

■ Como professora de Língua Portuguesa e supervisora de Estágios Curriculares de alunos concluintes de curso de graduação em Letras, é meu dever refletir não apenas sobre a relação ensino/aprendizagem, como também sobre o impacto histórico que políticas públicas nacionais, especialmente os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, causaram na escola brasileira. Assim, este trabalho procura fazer uma relação entre dois campos de pesquisa: o campo da Educação, mais especificamente o campo da História da disciplina, e o campo da Linguística Aplicada em sua relação com

* Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Bagé – RS – Brasil. E-mail: ssilvana2011@gmail.com

as Teorias da Enunciação, as quais, segundo Flores (2013), analisam os fenômenos da linguagem como um *après-coup*, isto é, somente como um *efeito* das relações interlocutivas humanas.

Ainda sobre as Teorias Enunciativas, é importante destacar duas possibilidades analíticas: 1. uma leitura histórica projetiva, isto é, do presente para o futuro: corresponde à noção de referenciação (BENVENISTE, 1989) e depende da observação do *aparelho formal da enunciação* posto em funcionamento pelo(s) locutor(es), o qual cria uma visão e um horizonte de expectativas do “eu” ao “tu” sobre as concepções de língua, linguagem, ensino, aprendizagem e instrução, dentre outras; 2. uma leitura histórica retrospectiva, isto é, do presente ao passado: corresponde à noção de *vestígio* (BENVENISTE, 1989) e depende da observação das recorrências poéticas, constituindo uma espécie de “aparelho formal da (de)nunciação” o qual possibilita analisar as marcas culturais presentes na língua do locutor.

Nesse sentido, este trabalho tem os seguintes objetivos: 1. apresentar e discutir a noção de *disciplina* em perspectiva histórica e sua relação com os conceitos correlatos de ensino, aprendizagem, instrução, especialmente fazendo perceber que há um lapso entre o chamado *aparelho docimológico escolar* (MIRANDA, 1982; CHERVEL, 1990) e os relatos e resultados de exames de alunos submetidos a tal funcionamento escolar a partir das pesquisas dos autores já citados; 2. apresentar e discutir a noção de *língua* e de *enunciação* segundo a teoria linguística de Benveniste e sua relação com os conceitos de *indicação de subjetividade* e *aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1988, 1989; ARESI, 2011) de modo a constituir um aparato linguístico com a função de analisar a *subjetivação* e a *historicização* (DESSONS, 2006) da enunciação dos diferentes atores que constituem o sistema escolar.

O APARATO CONCEITUAL DA LINGÜÍSTICA: O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO A SERVIÇO DO ENSINO

A Linguística da Enunciação tem, entre outras possibilidades, no dizer de Flores e Teixeira (2005, p. 93), “a vocação descritivista das teorias da enunciação, herdada de Saussure”. Para este trabalho, é relevante explorar dois aspectos da noção de enunciação: 1. o aspecto *operacional*, isto é, a conversão da noção geral de “ensino de língua”, “aprendizagem de língua” e “avaliação de língua” na discursivização operada pelo locutor, no caso o professor entrevistado; 2. o aspecto *dialógico ou intersubjetivo*: isto é, a relação entre a fala do professor entrevistado e a fala dos alunos que pode ser apreendida da materialidade linguística oferecida por esse professor (ONO, 2007).

Inicialmente, faremos uma leitura de dois artigos de Benveniste, a saber, “A natureza dos pronomes” (BENVENISTE, 1988), onde está posta a noção de “operacionalização da língua”, por meio da noção de *dêixis* ou *indicador de subjetividade*, e o texto “A forma e o sentido na linguagem” (BENVENISTE, 1989), onde estão explicitadas as relações entre a *ordem semiótica* e a *ordem semântica da língua*. Em seguida, apresentaremos as definições de *agenciamento* e *apropriação*, apresentadas no *Dicionário de linguística da enunciação* (FLORES et al., 2009), as quais complementam o arcabouço teórico para a constituição da metodologia. Por fim, apresentaremos o conceito de “aparelho formal de enunciação”, como conceito-síntese do aspecto operacional da enunciação.

Em “A natureza dos pronomes”, Benveniste (1988) mostra que a língua apresenta dois planos: 1. o plano da sintaxe, que contempla os signos nominais, referenciais, e o paradigma da terceira pessoa, a chamada não pessoa; 2. o plano do discurso, que contempla signos “vazios”, autorreferenciais. A esse segundo plano pertence uma série de signos cuja “realidade” é algo de muito singular. Nas palavras de Benveniste (1988, p. 278), “*Eu só pode se definir em termos de ‘locução’, não em termos de objetos, como um signo nominal*”. Essa série de signos, que refere exclusiva e unicamente à *instância de discurso*, é chamada de “indicadores” e inclui várias classes, tais como pronomes pessoais, advérbios e locuções adverbiais. O *Dicionário de linguística da enunciação* (FLORES et al., 2009, p. 140) assim define os *indicadores de subjetividade*:

Indicadores de subjetividade. *Formas disponíveis na língua utilizadas para convertê-la em discurso, cujo emprego remete à enunciação. Nota explicativa. Os indicadores de subjetividade são formulados a partir da discussão de dêixis, redefinida por Benveniste como contemporânea da situação de discurso. Esses indicadores pertencem a várias classes de palavras – pronomes, verbos, advérbios, etc. – podendo ser divididos, de acordo com a noção que expressam, em indicadores de pessoa, tempo, lugar, objeto mostrado, etc. Sua condição de autorreferenciação deve-se ao fato de sua existência estar ligada à tomada da palavra, cuja realidade é a realidade do discurso.*

Aresi (2011), em estudo sobre a noção de indicador na obra benvenistiana, observa que há ampliação da concepção de indicador de subjetividade, desde o texto “A natureza dos pronomes” (1956), passando por “A forma e o sentido na linguagem” (1967), e culminando em “O aparelho formal da enunciação” (1970). Aresi (2011) pergunta-se: a que se refere a ideia de *índices específicos e procedimentos acessórios* da conversão da língua em discurso? Se os *índices específicos* incluem as clássicas designações de locutor/interlocutor, tempo e espaço, os *procedimentos acessórios* incluem todos os recursos da língua que passam pela atualização da língua pelo locutor, inclusive construções sintáticas.

Oferecendo uma resposta provisória para a questão inicial desse item, qual seja, *como o professor entrevistado singulariza sua fala sobre sua prática profissional?*, é possível dizer que devemos localizar os *índices específicos de pessoa, tempo e lugar* e os *procedimentos específicos de recursos sintáticos* em cada ato enunciativo que constitui sua fala e reconhecer, nesse sistema de indicação, se o ato de linguagem aponta um professor atrelado ou não ao processo histórico de constituição e reconstituição histórica da disciplina que ministra.

Com o objetivo de esclarecer a delimitação de unidades de análise e a relação entre indicação de subjetividade e domínio de aplicação, apresentamos uma breve retomada do artigo “A forma e o sentido na linguagem” (BENVENISTE, 1989). Como Benveniste percebe a noção de “forma”? Em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste (1989) atribui um “duplo sentido” ao termo (no sentido mais literal de “duplo sentido”, qual seja, o de indecibilidade de único posicionamento): 1. forma no sistema semiótico; 2. forma no sistema semântico. Benveniste (1989, p. 221) inicia seu trabalho fazendo um alerta: “a presente exposição é um esboço para situar e organizar estas noções gêmeas de sentido e forma, e para analisar suas funções fora de qualquer pressuposto filosófico”. Para o autor, “forma e sentido são noções gêmeas”, isto é, noções que nascem juntas mas que percorrem caminhos diferentes.

Em virtude da impossibilidade de enumerar, *a priori*, as funções da linguagem, Benveniste parte da noção de signo. Considerando a forma do signo, a saber, o significante, Benveniste distingue dois planos: a análise fonêmica (significante) e a análise semiótica (significante em relação ao significado). Sobre a análise semiótica, atrelada ao plano do significado, basta dizer que a língua está sujeita a análises da *estrutura formal do significante*. Interessa-nos sobretudo o signo no plano do significado, “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 227). Logo, no sistema semiótico, é suficiente dizer que a “forma” do signo está sujeita à *análise de sua estrutura formal* e que o “sentido” do signo é determinado por sua *existência* ou inexistência no uso feito ou ignorado pela comunidade falante. Considerando que “forma e sentido” são noções gêmeas, Benveniste parece nos informar que uma análise da estrutura formal só vale a pena quando determinados signos são aceitos pela comunidade falante. Em nosso caso específico, a relação interlocutiva entre professor e sua prática profissional efetiva só terá validade no confronto entre suas afirmações e a análise da indicação de subjetividade posta pelos alunos na materialidade coletada.

Benveniste (1989, p. 229) continua seu trabalho, afirmando que “há para a língua duas formas de ser língua no sentido e na forma. Acabamos de definir uma delas: a língua como semiótica; é necessário justificar a segunda, que chamamos de língua como semântica”. Essas duas formas indicam as “modalidades fundamentais da função linguística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (BENVENISTE, 1989, p. 229). Assim, embora seja impossível definir *a priori* as funções da linguagem, é possível dizer que as duas modalidades fundamentais, significar e comunicar, são ambas imprescindíveis para o emprego da língua. Para o autor, é apenas no nível semântico que se pode pensar a sociedade, pois “o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência” (BENVENISTE, 1989, p. 229). Logo, se é no âmbito da semiótica que a indicação da subjetividade deve ser *analisada, descrita*; é somente no âmbito da semântica que ela pode *servir* para orientar o desenvolvimento da escrita.

Se a unidade do semiótico é o signo, qual é a unidade da semântica? A frase. Segundo Benveniste (1989, p. 229-230), trata-se do “intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística do pensamento [...] a semântica resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação”. Ono (2007, p. 70), fazendo um estudo da palavra “frase” em diversos textos de Benveniste, constata que há três “noções associadas” a ela, a saber, *atualização, predicação e realização*. Esclarece ainda, com base no artigo de 1966, “A forma e o sentido na linguagem”, ora em exame, que *sintagmatização, predicação e atualização* são operações realizadas ao mesmo tempo pelo locutor (ONO, 2007, p. 70). A *realização* depende do tempo linguístico, isto é, da conversão da língua em discurso; logo, *sintagmatização, predicação e atualização* são operações necessárias para a *realização* da frase. A partir dessas afirmações, é possível fazer uma reflexão sobre as noções de “forma” e “sentido”. A forma da frase é o *sintagma*; o sentido da frase é a *ideia* que exprime, ou seja,

[...] a frase é cada vez um acontecimento diferente [...] ela não pode, sem contradição de termos, comportar emprego; ao contrário, as palavras que estão dispostas na cadeia e cujo sentido resulta precisamente da maneira em que são combinadas não têm senão empregos (BENVENISTE, 1989, p. 231).

Dáí constatamos que a “forma” da frase está a serviço do “sentido” da frase, ou, em outras palavras, que a “forma” da frase é o “sentido” da frase.

Como apreender o “sentido” da frase, esta unidade de análise semântica? É importante explicitar dois conceitos correlatos: *agenciamento* e *apropriação*. Após a explicitação desses dois conceitos, acreditamos ter estabelecido um arcabouço teórico suficiente para compor a metodologia de análise de relatórios de estágio. Vejamos:

Agenciamento. *Definição: processo de organização sintagmática pelo sujeito. Nota explicativa: Através do agenciamento, o sujeito organiza as formas da língua para transmitir a ideia a ser expressa em seu enunciado. Termos relacionados: apropriação, referência, sintagmatização* (FLORES et al., 2009, p. 47).

Apropriação. *Definição: processo de uso da língua pelo sujeito por meio da enunciação. Nota explicativa: Benveniste ressalta que o processo de apropriação ocorre com a tomada, por inteiro, da língua. É o estabelecimento pelo sujeito de relações com as formas da língua, de modo a selecionar aquelas que forem compatíveis com a ideia a ser expressa. [...] Termos relacionados: atualização, língua, subjetividade* (FLORES et al., 2009, p. 49).

Se os conceitos de *agenciamento* e *apropriação* parecem suficientes para dar conta do aspecto operacional da enunciação, o mesmo não pode ser dito do aspecto dialógico da enunciação. Precisamos recorrer, no mínimo, ao conceito de *correlação de subjetividade*. Vejamos:

Correlação de subjetividade. *Definição. Oposição entre as pessoas eu e tu. Nota explicativa: A diferença entre eu e tu é que eu é interior ao enunciado e exterior ao tu, no entanto, essa exterioridade não suprime a realidade humana do diálogo. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao eu e se invertem em tu* (FLORES et al., 2009, p. 71).

Assim, o lapso entre *eu* e *tu* é o chamado “limite do diálogo”. Que instâncias discursivas são necessárias para apreendê-lo? Na área da linguística e observando o processo do ensino de escrita na universidade, Silva (2013) observa que o lapso entre a instância discursiva do arquivo, isto é, o conjunto de materialidades institucionais que constituem o fazer docente, a *cena*, isto é, a aula do professor, e o *testemunho*, isto é, o depoimento do aluno sobre a aula, é um bom indicador dessa diferença. Assim, o aluno que não consegue refazer a leitura de seu próprio arquivo e reenunciar na “cena” sala de aula fatalmente estará aquém (ou “além”) do diálogo professor-aluno, podendo ser reprovado ou avaliado com pouco apreço na disciplina.

O APARATO CONCEITUAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O APARELHO DOCIMOLÓGICO DA DISCIPLINA A SERVIÇO DO ENSINO

Miranda (1982), assim como Chervel (1990), é uma das autoras que conceituam a noção de docimologia. Segundo Miranda (1982, p. 39), a docimologia é o

“estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, fatores subjetivos, etc.), cf. Piéron, 1972”. Informa ainda que os primeiros estudos docimológicos procuravam demonstrar “medidas de atenuação de diferenças entre avaliadores” através do estabelecimento, nos anos 1970 e 1980, de provas estandardizadas com respostas objetivas e de critérios rigorosos e padronizados de avaliação. Apesar de focalizar sua atenção no estabelecimento de padrões regulares de avaliação e com baixa variação interindividual, Miranda (1982) observa que a docimologia deve ser um método *crítico* que tem se aproximado nas últimas décadas paulatinamente mais de *teorias de aprendizagem*, portanto de teorias que privilegiem e valorizem as diferenças de saberes.

A fim de construirmos uma visão crítica sobre a organização curricular e sua avaliação, faremos a apresentação de Anjos (2013) sobre diferentes paradigmas de construção curricular. O autor nos informa que existem quatro abordagens historiográficas sobre o currículo, quais sejam: 1. o paradigma britânico (representado por GOODSON, 1981 apud ANJOS, 2013, p. 282); 2. o francês (representado por CHERVEL, 1990 apud ANJOS, 2013, p. 282); 3. o espanhol (representado por VIÑAO, 2008 apud ANJOS, 2013, p. 282); e 4. o latino-americano (representado por DUSSEL, 1993 apud ANJOS, 2013, p. 282). Em síntese, o paradigma britânico pode ser definido da seguinte forma:

Se fizéssemos um esquema da proposta investigativa ela poderia ser representada por um tríptico: a peça do centro seria o currículo prescrito, ladeado pela etapa de construção (lado esquerdo do tríptico) e pela etapa de realização (o lado direito do tríptico). A partir do currículo prescrito é possível avançar diacronicamente na compreensão das experiências históricas em torno dele. Para Goodson, a produção do currículo não se dá por meio de acomodações, mas disputas ocorridas tanto entre agentes no interior da escola como externos a ela (ANJOS, 2013, p. 284, grifo nosso).

Assim, o estabelecimento do currículo é constituído de etapas históricas. Inicialmente, o currículo estabelece-se internamente como três etapas: 1. invenção; 2. coalisão; 3. estabelecimento. Em seguida, o currículo é estabelecido externamente como as seguintes etapas: 1. invenção; 2. promoção; 3. legislação; 4. mitologização.

O paradigma francês é representado por Chervel (1990 apud ANJOS, 2013, p. 287), para quem:

Como campo historiográfico precisa dar conta de três problemas: o da gênese das disciplinas (como a escola age para produzi-las), o da sua função (para quê servem as disciplinas escolares) e do seu funcionamento (como elas agem sobre os alunos) (CHERVEL, 1990, idem). Ao encarar a História das Disciplinas Escolares desta maneira, o historiador francês quer colocar em evidência, como ele próprio afirma, o caráter criativo da escola, que ao produzir as disciplinas produz também uma cultura própria, as culturas escolares.

Chervel atribui um funcionamento específico à disciplina e um papel central aos atores da escola, professores e alunos, como verdadeiros produtores das disciplinas escolares. Assim, a escola é a grande responsável por inserir, criar, valorizar e “escolarizar” alguns conteúdos, tais como a ortografia, por exemplo. Em síntese, segundo Anjos (2013), enquanto o paradigma britânico observa o movimento do currículo para a disciplina, ou de movimentos externos à escola em direção a internos à escola, o paradigma francês observa o movimento oposto.

O paradigma espanhol, representado por Viñao (2008 apud ANJOS, 2013, p. 291), tem duas vertentes de pesquisa: 1. o estudo dos *livros de texto* utilizados nas escolas; “seria no sentido de elaborar não apenas uma história das disciplinas por meio dos livros de texto, mas dos livros de texto através da história das disciplinas” (ANJOS, 2013, p. 291); 2. o estudo da *profissionalização e consolidação docente*:

[...] objetivos explícitos e implícitos bem como os discursos que os legitimam; os conteúdos prescritos; os professores da disciplina e sua trajetória; uma aproximação às práticas escolares por meio de documentação escolar; documentação particular e de memórias (ANJOS, 2013, p. 293).

Por fim, o paradigma latino-americano, representado por Dussel, traz à tona a investigação das relações dialógicas em contraposição às práticas positivistas que fazem parte da herança da América Latina:

[...] que marcou a institucionalização da escola, bem como da ênfase em uma pedagogia cientificista (marcada pela psicologia) somados ainda a fenômenos como a presença de práticas religiosas no interior da escola e o processo de construção das nacionalidades (DUSSEL, 1993 apud ANJOS, 2013, p. 293).

Segundo Anjos (2013, p. 294), Dussel propõe quatro questões que considera fundamentais para uma história da escola por meio de uma história do currículo na América Latina: a relação entre pedagogos e Estado; a relação entre pedagogos e intelectuais; a estrutura do sistema educativo e o currículo escolar e a formação de um público letrado.

Considerando o paradigma espanhol e o latino-americano, os fatos mais pertinentes à presente pesquisa são a questão do enfoque individual à profissionalização docente (paradigma espanhol) e da necessidade da observação do diálogo entre diferentes instâncias vinculadas à educação (paradigma latino-americano). Ainda considerando o paradigma britânico e o paradigma francês, acreditamos que trazem abordagens parcialmente complementares, considerando-se ainda a divergência quanto ao aspecto mais “conflituoso” entre as forças que constituem o currículo segundo a primeira perspectiva. Para o presente artigo, como analisaremos somente como a disciplina de Língua Portuguesa responde e recria/re-nuncia os Parâmetros Curriculares Nacionais, acreditamos que nosso enfoque enfatizará o paradigma francês (CHERVEL, 1990; CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

Chervel e Compère (1999) trazem constatações históricas interessantes sobre a constituição curricular do conteúdo das humanidades na França. Observam inicialmente as diferenças de ensino entre classes sociais diferentes – a imitação sendo mais presente nas classes inferiores e as leituras longas e a invenção nas classes superiores –, bem como o papel da memorização e do exercício como prática corrente no século XVIII e em crescente desuso nos séculos seguintes. Vejamos:

Da poesia o aluno passa à prosa, aos diversos exercícios de composição, que culminam com o discurso que redige nas aulas de retórica. Edith Flamarion apresenta e analisa alguns tipos de composições destacadas nos cadernos redigidos por retóricos por volta de 1730. A partir do século XVIII, a iniciação retórica torna branda a técnica e recorre essencialmente à amplificação. Trata-se de encontrar, de arranjar, de exprimir pensamentos que enriquecem a matéria proposta pelo mestre. A autonomia, deixada ao aluno, cresce de classe para classe. A diferença quantitativa se acrescenta, pouco a pouco, entre a extensão

dessa matéria, seja em verso seja em prosa, e a extensão da composição redigida pelo aluno, o qual contará com seus próprios recursos (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152, grifo nosso).

Assim, as chamadas “humanidades clássicas” (estudo integrado de exercícios de composição de retórica, estilística, poesia clássica grega e latina), por serem fortemente vinculadas a uma “classe liberal”, “desinteressada”, portanto apartada do mundo imediatista do trabalho, entram em forte declínio a partir do século XVIII. No século XIX, com o surgimento e autonomia de disciplinas como História e o surgimento de uma “classe trabalhadora” que ganha visibilidade social, as “humanidades” perdem forte espaço no currículo francês. A heterogeneidade entre as disciplinas cresce a ponto de tornar impraticável uma “tentativa infeliz de centrar a renovação das humanidades em torno da história literária (1880-1902), são principalmente a leitura dos textos e a invenção da explicação do texto à moda francesa que marcam a nova época” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 162). Por fim, os autores delineiam o panorama das humanidades no século XXI, apontando para um possível fracasso de renovação das chamadas humanidades clássicas:

[...] o modelo das humanidades é aplicável à totalidade de uma população, ao conjunto de uma faixa etária? Ou existe forçosamente uma fração importante dessa população que se opõe a esse modelo e que, em desespero de causa, justificável desde a idade dos doze ou catorze anos, está orientada para uma formação profissional? Esta segunda hipótese, se considerada correta, levaria ao restabelecimento das carreiras institucionais e representaria, para as humanidades, um duplo fracasso histórico. De uma parte, porque manifestaria sua incapacidade de expandir-se ao redor do núcleo original de classes privilegiadas e cultas. De outra parte, e sobretudo, porque invalidaria gravemente a mensagem humanista que as humanidades nos legaram, através dos séculos (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 169, grifo nosso).

Assim, num quadro bastante pessimista, a renovação curricular na França na passagem do século XIX para o século XX parece ter sido pautada por uma forte ruptura à herança clássica do que por um “diálogo” ou mesmo aproveitamento de sua herança, em especial o estudo da poética e dos textos literários. Tais constatações podem nos fazer refletir sobre a constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil. Acreditamos que o cenário em nosso país não parece ser muito diferente, ainda que os processos históricos tenham ocorrido, evidentemente, em época bastante posterior.

A partir das leituras aqui expostas, como podemos conceber um *aparelho docimológico da disciplina* a partir de uma perspectiva enunciativa? Acreditamos que essa conceituação nos auxiliará a compreender os limites do “diálogo” entre *eu* e *tu*, de que fala Benveniste, no caso, entre o professor e o aluno. Podemos conceituar o *aparelho docimológico da disciplina* como uma relação da ordem do *discurso imaginado* (isto é, de um “eu” que propõe um “tu”) que pode ser analisado por índices específicos (indicação pessoa, objeto, tempo e espaço) e procedimentos acessórios (sintaxe da enunciação) sobre uma ordem do *discurso individual*, isto é, de um “eu” que reinventa(se) um “eu”, igualmente analisada por índices específicos e acessórios. Assim, é no lapso entre a ordem do discurso imaginado e a ordem do discurso individual, entre história e historicização dos

saberes, que opera o aspecto dialógico da enunciação e em que se manifesta a distância entre “ensino” (discurso imaginado) e “aprendizagem” (discurso individual). Como podemos representar a relação entre discurso imaginado e discurso individual para além de um “lapso”, metáfora que pouco nos informa?

Em “Língua e história”, Agamben (2007, p. 62) nos mostra que a atual consideração do “presente” como “eternamente presente” constitui-se numa forma de “messianismo” que perpassa a época contemporânea, em sua desconfiança e dificuldade de lidar com a herança cultural. Assim, o “messianismo” seria uma forma de iteração do discurso imaginado. Numa perspectiva simultaneamente historicizante e histórica, faz-se necessário considerar os traços ou vestígios perenemente presentes do discurso individual presentes na incessante atualização da palavra do discurso imaginado em cada instância de discurso. Em nossa tese (SILVA, 2013), dissemos que o discurso imaginado propõe um “tu” como “imagem” do eu e também que o discurso individual propõe um “tu” como “outro” a que o “eu” tenta se aproximar. Parece paradoxal, mas não é: o discurso individual é a presença da cultura, da historicização do “eu” no discurso histórico. A essa “presença da cultura” chamamos de *vestígio*, noção sobre a qual iremos nos debruçar nas análises.

METODOLOGIA

Neste item, propomo-nos os seguintes objetivos: constituir o *fato linguístico* que interessa para a análise (KUHN, 2009) e apresentar e justificar a coleta de dados.

Do dado ao fato linguístico: a constituição da noção de vestígio

Neste item, procuraremos estabelecer uma definição da noção de *vestígio* que nos sirva para analisar simultaneamente língua e história, ou língua e cultura. Estando a noção de vestígio ligada à de historicização da linguagem e a de discurso individual, será produtivo e esclarecedor propor tal definição para um estudo da constituição histórica da disciplina de Língua Portuguesa na escola a partir de um ponto de vista fundamental, o professor. É importante frisar: sob o discurso histórico, discurso imaginado em que o “eu” entrevistado tenta se adequar à imagem do “eu” entrevistador, procurando propor uma referência e uma correferência, há que considerar o discurso individual do professor, a historicização, a “presença da cultura”, isto é, sua apreensão subjetiva dos processos de formação continuada pelos quais passou ao longo de sua carreira no magistério.

Uma das primeiras noções de vestígio que encontramos é a de Benveniste (1988, p. 83) no texto “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana” (1956). Nesse texto, o autor propõe uma visão de inconsciente pautada como uma função de linguagem que deve ser buscada “não na ‘linguagem histórica’ mas no mito e na poesia” (BENVENISTE, 1988, p. 90). Com essa recusa à “história”, Benveniste quer dizer que cada paciente, cada sujeito, revela a “sua história”, não devendo o analista buscar a explicação das questões do pacientes em uma “evolução histórica” da(s) língua(s) mas na organização sistêmica subjacente a antigas ou pueris manifestações de linguagem do paciente. É nisso que o mito e a poesia contribuem para desvelar essa “outra linguagem” que habita a “linguagem”: sendo o mito a “história” que nos foi contada pelos

nossos pais e a poesia o próprio tecido significativo da individualização de nosso discurso, é aí que parecem residir os processos de subjetivação e intersubjetivação do dizer. Vejamos o que diz Benveniste especificamente sobre a noção de *vestígio*:

O analista está à procura de um dado “histórico” enterrado, ignorado na memória do sujeito, quer esse deva ou não consentir em reconhecê-lo e identificar-se com ele. [...] O dado biográfico não pode carregar sozinho o peso de uma conexão causal. Em primeiro lugar, por que o analista não pode conhecê-lo sem a ajuda do paciente, que é o único a saber “o que lhe aconteceu”. Mesmo que o analista possa reconhecer, em testemunhos objetivos, o vestígio de todos os acontecimentos que compõem a biografia do paciente: conseguiria pouca coisa. [...] A dimensão constitutiva dessa biografia consiste no fato de ser verbalizada e, assim, assumida por aquele que fala de si mesmo (BENVENISTE, 1989, p. 83, grifo nosso).

Observamos que o *vestígio*, indicio de uma “outra” história sob a história do paciente, só pode ser realmente levado em conta se for historicizado, isto é, assumido pelo paciente ao longo de seu discurso, isto é, o *vestígio*, marca da língua, deve se converter em *discurso*. Nesse sentido, Lévi-Strauss (2008, p. 26), em *Antropologia estrutural*, fala de uma função primária e de uma função secundária da noção de vestígio:

Como analisar o costume moderno sem nele reconhecer vestígios de formas anteriores? Raciocinar de outro modo é impedir-se de operar uma distinção essencial: entre função primária, que corresponde a uma necessidade atual do organismo social, e função secundária, que se mantém apenas devido à resistência do grupo a renunciar a um hábito. Pois dizer que uma sociedade funciona é um truísmo. Mas dizer que tudo, numa sociedade, funciona, é um absurdo.

Nessa citação, aparentemente paradoxal, vemos que a noção de vestígio tem uma “operacionalidade” própria na sociedade, no caso do antropológico, e na *linguagem*, no caso do linguista. Tal operacionalidade indica mais uma “disfunção”, um “freio” ao funcionamento da sociedade do que uma “função”, seja secundária ou outra.

Em síntese: qual seria, então, a “função” da linguagem do hábito (Lévi-Strauss), ou da linguagem do inconsciente (Freud) ou da linguagem da cultura (Benveniste)? A partir das considerações de Benveniste e de Lévi-Strauss, compreendemos que sua função seria justamente a de propor uma “barreira” para o sujeito em suas relações sempre atuais com os outros. A questão que se impõe é a seguinte: no discurso sobre sua formação continuada o professor mais existe ou (re)xiste? (Re)xiste em que ponto? A (re)xistência) afeta de que forma o discurso como um todo?

Coleta e apresentação dos dados

Foi entrevistada uma professora atuante no magistério público estadual da cidade de Bagé (RS), há mais de 15 anos. Tal professora foi escolhida em razão de ter passado, necessariamente, por dois cursos de formação continuada após a conclusão de seu curso de graduação, para que, assim, possamos avaliar o processo de historicização e de atualização de seus saberes em sua prática profissional.

Análise histórico-linguística

A seguir, apresentamos um excerto da transcrição da entrevista da professora Thaís A, no qual procuraremos observar dois movimentos internos à constituição do aparelho formal de sua enunciação, a saber, a historicização ou resistência à formação continuada e a referenciação ou atualização/apropriação da formação continuada. Tais movimentos serão observados a partir do sistema de indicação da subjetividade, por meio de dois índices: 1. vestígio(s) de historicização com sentido de resistência à formação continuada; 2. sintagmatização e apropriação com sentido de adesão à formação continuada.

[...] eu sou formada em Letras... pela Urcamp. No ano de. Eu me formei no ano de mil novecentos e oitenta e oito... eu fui a última turma. Nós fomos a última turma e primeira da Urcamp do curso de Letras. Eu tenho pós-graduação em psicopedagogia que eu conto pra ninguém ((risos)) porque eu nunca atuei nem pretendo. É um segredo agora vocês estão sabendo e... Fiz um curso de oitenta horas de língua espanhola... porque quando eu fiz faculdade na Urcamp não oferecia língua espanhola. Eu fiz por minha conta porque eu fui passar as férias no Uruguai e... vi que não sabia que minha pronúncia era horrível cheguei no mercado pra comprar presunto e sempre conto isso que me traumatizou por um lado e por outro me incentivou a estudar... E pedi pra moça assim. Eu li e dizia assim jamom e eu disse... Moça eu quero tantos gramas de jamom e ela virou e disse assim jamom ((trônica)) eu me senti muito humilhada ((risos)) e foi mesmo e cheguei aqui e me matriculei no curso de espanhol amei. Foi superbom a impressão que eu tenho é que foram quatrocentas horas que não foram oitenta horas porque foi muito bom. Eu acho que um curso de oitenta horas assim eu saí superbem.

1. **Vestígio** (historicidade):

- Indicação de subjetividade: risos;
- Indica processo de resistência à subjetivação e à historicização do saber (psicopedagogia);

2. **Referência** (agenciamento e apropriação):

- Indicação de subjetividade: “e” (conector de adição) e “fiz por minha conta” (frase afirmativa);
- Indica processo de atualização da subjetivação e historicização do saber (curso de espanhol).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que os processos de constituição do aparelho docimológico da disciplina e do aparelho formal da enunciação passam, simultaneamente, por processos de desatualização e de atualização dos saberes docentes, expressos na análise da entrevista da professora Thaís. Entendemos ainda que a construção histórica de um “novo” currículo para o ensino de língua (portuguesa), a partir do marco histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) está passando pelo que Godson (apud ANJOS, 2013) denomina processo externo de *invenção*, isto é, pelo momento em que os professores das escolas se sentem

autorizados a tomar suas próprias decisões sobre *o que, quando e por que* buscar formação continuada. Assim, acreditamos que as novas políticas públicas, concebidas no seio dos processos de democratização da história política do nosso país, estão começando a fazer sentido para os professores.

Nesse sentido, nossa expectativa é encontrar uma configuração enunciativa semelhante para quaisquer professores, considerando que, no cenário atual da Educação, a atualização e a formação continuada que é exigida constantemente dos professores produz efeitos de sentido de apropriação parcial de tais saberes e que são marcados, linguisticamente, por indicadores de subjetividade diferentes. Essa hipótese, para ser confirmada, necessitaria de um *corpus* mais amplo de entrevistas, sendo esse um dos objetivos das próximas etapas de nossa pesquisa. Além disso, acreditamos que é necessário elaborar outros conceitos que articulem a dimensão interpessoal (aparelho formal da enunciação) e a dimensão social e curricular (aparelho docimológico) de modo a observar como tais dimensões influenciam umas às outras e também a construção curricular das/nas escolas.

THE DOCIMOLOGICAL APARATTUS OF DISCIPLINE AND THE FORMAL APPARATUS OF ENUNCIATION: AN HISTORICAL AND LINGUISTIC ANALYSIS PROPOSAL OF THE CONSTITUTION OF KNOWLEDGE ON PORTUGUESE LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract: This work aims to make a linguistic and historical analysis of the discipline of Portuguese language at school. The concepts will be useful in Linguistics of Enunciation: formal apparatus of enunciation and statement of subjectivity (BENVENISTE, 1988, 1989; FLORES, 2013). From History of Education, we use the concepts: docimological apparatus of discipline and historical construction of curriculum (MIRANDA, 1982; ANJOS, 2013). It was interviewed one teacher of a public school to check the constitution of his formal apparatus of enunciation, from the point of view of subjective movements of two indices, *historicizing* or *resistance* to education, and appropriation of education. We found that the processes are taking place simultaneously in the speech of teacher in the analysis and the need to take new interviews to confirm such enunciative system.

Keywords: Portuguese Language discipline. Formal apparatus of enunciation. Education.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Lengua e historia. In: AGAMBEN, G. *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Hidalgo, 2007. p. 43-67.
- ANJOS, J. J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- ARESI, F. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVel*, v. 9, n. 16, p. 262-275, 2011.

- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1988.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1996.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.
- DESSONS, G. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: InPress, 2006.
- FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, V. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KUHN, T. *Princípios de análise enunciativa de fatos de língua*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MIRANDA, M. J. A docimologia em perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 39-69, 1982.
- ONO, A. *La notion d'énonciation chez Benveniste*. Paris: Limoges, 2007.
- SILVA, S. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90168/000911653pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

Recebido em dezembro de 2014.

Aprovado em fevereiro de 2015.