

 LÍNGUA  
ESPRAIADA

---

*coleção fazer Q- parecer*

Temos o prazer de apresentar aos leitores a **Coleção Fazer A-parecer** destinada a publicar trabalhos que analisem os textos produzidos na universidade e postos em circulação com vistas a cumprir seu papel de produtora de conhecimento. Portanto, a coleção publicará trabalhos de autores que enfrentem o desafio de refletir sobre as preocupações suscitadas pela produção escrita que a universidade tem oferecido à comunidade em geral.

A Coleção assume a condição de importante recurso que permitirá trazer a público esse debate que defende que a pesquisa é fundamental na formação em nível de graduação. Também publicará textos de pesquisadores que compreendem que a produção de conhecimento na universidade é tema que merece ser questionado devido às práticas e concepções que, muitas vezes, perdem de vista que a paráfrase, a repetição, entre outros recursos usados para incorporar as palavras de terceiros, embora importantes, não podem ser naturalizadas como suficientes para se obter a produção de conhecimento.

Esperamos que a leitura do presente livro, que abre a coleção, possa suscitar a apresentação de originais na mesma linha, assim como pesquisas que contribuam para colocar em questão, motivando o aprofundamento, os trabalhos feitos na universidade.

Valdir Heitor Barzotto  
Marinalva Vieira Barbosa  
Coordenadores

 LÍNGUA  
ESPRAIADA

---

Claudia Rosa Riolfi

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Riolfi, Cláudia Rosa

A língua espraçada / Cláudia Rosa Riolfi. – 1. ed. –  
Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (*Coleção Fazer  
A-parecer*)

ISBN 978-85-7591-347-5

1. Análise de textos 2. Língua 3. Professores – Formação  
profissional 4. Redação acadêmica 5. Textos – Produção  
– Avaliação 6. Trabalhos científicos – Redação I. Título.  
II. Série.

15-01451

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores de português :

Formação profissional : Educação 370.71

*Coleção Fazer A-Parecer*

Coordenadores: Valdir Heitor Barzotto

Marinalva Vieira Barbosa

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide  
*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

**MARÇO/2015**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

*Ao Valdir,  
pelo querer  
À Laura,  
pelo sonho  
Ao Domenico,  
pela obra  
... e a terra, nossa casa,  
fica toda uma.*

### *Agradecimentos*

*Aos colegas Christian Ingo Lenz Dunker, Leandro de Lajonquière, Maria Jose Rodrigues Faria Coracini, Sirio Possenti e Sonia Teresinha de Sousa Penin, pelo exercício de leitura atenta e rigorosa dos originais.*

*À Emari Andrade, Enio Sugiyama Junior e Suelen Igreja pelo apoio técnico, textual e afetivo durante a elaboração do trabalho.*

*A todos que tiveram a generosidade de partilhar seus enganos, vacilações e confusões. Sem sua certeza de que não há vergonha em circunscrever uma fragilidade involuntária, ainda estaríamos muito longe de entender os contornos da Língua Espreada.*

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.*

Hannah Arendt, *Entre o passado e o futuro*, 1961[2000].



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 11  |
| O PROFESSOR DE LÍNGUA<br>PORTUGUESA E SEU OBJETO.....  | 33  |
| ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA<br>NO SÉCULO XXI.....  | 105 |
| A LÍNGUA ESPRAIADA E SEUS ANTÍDOTOS.....   | 161 |
| COMO O PROFESSOR APRENDE A ESCREVER.....   | 207 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE NÃO<br>AMARELAM FRENTE ÀS CONTINGÊNCIAS.....                           | 257 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: O OBJETO DA<br>RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES<br>DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 305 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 321 |



## INTRODUÇÃO

O texto que segue (inicialmente apresentado, em forma ligeiramente modificada, como tese de livre-docência na Universidade de São Paulo) pode ser de interesse para todos os brasileiros que, pelos mais diversos motivos, sentem-se pessoalmente convocados a empenhar sua pele na construção de uma escola na qual os alunos efetivamente aprendam a ler, a escrever e a analisar os fatos linguísticos da variedade da Língua Portuguesa que se pratica em nosso país. Convida os educadores, em especial os professores de língua materna e seus formadores a, para além das dificuldades concretas ou imaginadas, responsabilizarem-se por fazer o necessário para que o sucesso desse aprendizado não deixe de existir.

Estamos conscientes do fato de que, certamente, esta última afirmação pode levantar ao menos uma objeção por parte do leitor. Talvez o leitor duvide de que haja um objeto em risco a ponto de solicitar maior cuidado por parte dos professores. Levando-se em conta os ensinamentos da linguística diacrônica, segundo a qual uma língua sempre se transforma, fica evidente que, no seio da escola, sempre haverá uma tensão entre a língua que se ensina (mais conservadora, posto que é ligada a uma instituição que tem por finalidade conservá-la) e aquela praticada pelos alunos (mais

evoluída, posto que é mais sujeita às múltiplas influências extra institucionais).

Assim sendo, a princípio não é novidade que, na sala de aula, seja necessário encontrar modos de lidar com esta tensão, de maneira a não gerar, por parte do aluno, uma resistência maior do que a necessária da forma linguística que está lhe sendo ensinada. Então, o que justifica que tenhamos, no primeiro parágrafo desta introdução, expressado nossa preocupação de que o sucesso do aprendizado da Língua Portuguesa esteja ameaçado para uma grande parcela da população brasileira?

O surgimento de um fenômeno inédito que, nos dias de hoje, tem crescido cada vez mais: os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não são cernidos pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Tendo sua origem na dificuldade de articular o corpo e a língua materna, este curto-circuito gera precariedade na metáforização e aponta para nossa dificuldade de construir maneiras de educar que levem em conta os contornos da sociedade atual.

Para aludir a esse modo peculiar de utilização da língua caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos, típico da metonímia em detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente, estamos forjando um conceito em torno do qual este trabalho está organizado: a *Língua Espreada*.

Um exemplo. A seguinte cena foi presenciada por uma aluna da disciplina *Metodologia do Ensino de Linguística II*, oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), durante seu estágio de observação, realizado no segundo semestre de 2005.

Ao entrar em uma sala de aula de terceiro ano do ensino médio, onde pretendia assistir a uma aula de língua portuguesa, a estagiária notou que um grupo de jovens, cuja idade média era dezoito anos, estava ocupado em ler alguns materiais que a

professora havia trazido para fazer um trabalho de leitura, no caso, jornais e revistas de grande circulação.

Ao se deparar com uma das manchetes, os alunos pareceram entristecer-se sinceramente. Passaram a pronunciar exclamações tais como “Que pena!”, “Nossa, que perda para a televisão brasileira!”, “Muito jovem para morrer!”. Curiosa, a estagiária aproximou-se do grupo e, enquanto escutava o último comentário – “Você viu? Mataram o Faustão!!!” –, perplexa, ela vislumbrou o seguinte enunciado: “SHEILA MELLO E GUGU ENTERRAM FAUSTÃO”.

Trata-se de um período simples, composto por um sujeito composto (“Sheila Mello” e “Gugu”) e um predicado verbal composto pelo verbo “enterrar”, seguido do objeto direto “Faustão”. Como seus leitores estavam concluindo o ensino médio, o esperado era que tivessem hábito de realizar análises análogas a esta há sete ou oito anos.

Do mesmo modo, o conhecimento cultural dos alunos não parecia oferecer lacunas que tivessem dificultado a interpretação. A julgar pelas manifestações afetivas geradas pela notícia da suposta morte, todos conheciam o apresentador de televisão Faustão. Desse conhecimento, pode-se depreender que conhecessem também seu colega Gugu, também apresentador de televisão, e a dançarina Sheila Mello, que, à época em que esse episódio ocorreu, estava fazendo bastante sucesso.

O campo semântico no qual a manchete foi produzida, no caso, a rivalidade entre programas que são exibidos no mesmo horário, é, também, bastante popular entre os jovens dessa faixa etária. A guerra pela audiência travada pelas grandes emissoras televisivas em nosso país faz parte do seu repertório de conversas. Assim sendo, o que leva os adolescentes a terem apreendido o sentido do texto lido de modo literal, não condizente com as especificações contidas no projeto textual, no qual o verbo enterrar deve ser interpretado como sendo uma metáfora de “vencer por muitos pontos”? Na direção de obter uma compreensão inicial

deste fenômeno, vamos recorrer a dois textos, o primeiro do campo da linguística e, o segundo, da psicanálise.

Interessado em aprofundar a discussão que procura estabelecer relações entre as variedades linguísticas e o ensino da Língua Portuguesa, Barzotto (2004) realizou uma proposta que, em nossa avaliação, levava em conta a possibilidade do advento da *Língua Espiraiada*: incorporar, na aula de Língua Portuguesa, as variedades já praticadas pelo aluno antes do início de seu curso de Língua Portuguesa.

Um exemplo apresentado pelo autor permite uma aproximação mais confortável de seu conteúdo. Barzotto (2004) sugere que os professores solicitem a construção de uma narrativa com a seguinte especificidade aos seus alunos: inventar personagens falantes de variedades diferentes.

Para ele, incorporar as variedades já praticadas pelo aluno seria uma prática que apresentaria vantagens sobre três possibilidades mais comumente encontradas na sala de aula de Língua Portuguesa (respeitar, valorizar e adequar). A primeira é respeitá-las, posição julgada pelo autor como sendo uma aquiescência tácita do desrespeito a elas. A segunda é valorizá-las, posição julgada pelo autor como aquela tomada por quem se julga em condições de aumentar o valor da variedade alheia, ou seja, atribui a si mesmo uma condição de superioridade. A terceira é a de adequar, ou, mais especificamente, propor o ensino de qual variedade seria supostamente a mais adequada para cada contexto. Barzotto (2004) alerta para o fato de que esta postura também reforça a ideia de inadequação no falante que não usa a variedade de prestígio, pois, evidentemente, aquelas que ele já pratica serão decretadas válidas apenas em contextos intimistas ou informais.

Se examinarmos as três práticas às quais Barzotto (2004) se opõe, podemos notar que elas têm um traço em comum: configuram uma prática na qual a língua “correta” permanece sendo a do outro, restando ao falante combater a sua própria para que, um dia, no futuro, passe a falar bem.

Como esse futuro não é garantido (em primeiro lugar porque o ser humano é mortal e, em segundo, porque uma pessoa pode não chegar a aprender o que lhe está sendo ensinado) vemos que o falante que se submeteu a uma das três práticas se expôs a um risco incomensurável: abrir mão do registro linguístico que lhe garantia alguma fluência sem chegar a construir nenhum modo de dizer que possa vir a servir de substituto.

Decorre desta conclusão o fato de considerarmos que a proposta do autor consiste em uma das alternativas pedagógicas viáveis para a superação da *Língua Espiraiada*: “incorporar”, na aula de língua portuguesa, quaisquer das variedades já praticadas pelo aluno, atribuindo-lhes o mesmo valor do que qualquer das outras variedades que nos propusermos a ensinar.

A partir dessa postura, o trabalho em sala de aula propiciaria um espaço para explorar a produtividade daquilo que, nas palavras do autor, podemos pensar, metaforicamente, como sendo o “corpo da língua”, composto por todas as suas variedades e não com fragmentos que não chegam a fazer “um” e condenam o falante a não ter os recursos expressivos mesmo na presença de intenções comunicativas, intelectuais ou estéticas por meio do uso da linguagem. Dizendo de outro modo, essa proposta permite ao falante sentir-se implicado em seu próprio modo de expressão.

Baseado em trabalho anterior (Barzotto 2002), no qual defendeu a existência, por parte dos brasileiros, de um sentimento de que, em nosso país, não temos uma língua, percepção esta oriunda do truncamento da construção de uma língua brasileira pela imposição da portuguesa, em 2013, Barzotto deu continuidade a uma reflexão que agrega a nossa.

Percebendo que essa emoção poderia abrir um campo propício para a *adição de fragmentos* da língua portuguesa, ao invés da construção de uma unidade linguageira mantida por meio do esforço contínuo do falante, Barzotto (2013 no prelo) explicou essa fragmentação por meio da seguinte hipótese: ela seria gerada pela impossibilidade, de boa parte dos brasileiros, de identificar-se

com a chamada Língua Portuguesa, posto que as variedades que eles praticam não são passíveis de se verem refletidas no espelho. Deixemos que o autor descreva como, em sua avaliação, esse truncamento é gerado:

[...] não tendo sua variedade materna reconhecida entre as componentes da língua nomeada com a expressão Língua Portuguesa, o falante vai absorvendo outra, fragmentariamente, que estou chamando de “língua materna postiça”, ou seja, recebida de um círculo social que não foi o primeiro, no qual entrou na ordem da linguagem, constituindo-se em sujeito. (Barzotto 2013, no prelo)

No excerto que acabamos de transcrever, a noção de “língua materna postiça” é o que mais se aproxima de nossa Língua Espriada. Tanto em um quanto em outro conceito, está pressuposta uma impossibilidade, por parte do sujeito falante, de aceitar, de modo subjetivado, as variedades ou línguas que lhe permitiriam encontrar modos de colocar sua singularidade no mundo.

Em nosso modo de dizer, como a comunidade que recebe o falante não lhe dá o devido lugar, valorizando-o, ele tende a reagir por meio de um capricho vingativo e nunca chega a entender, nas palavras de Lacadée (2006) que a autoridade da língua é a mesma sobre todos os falantes, independente de sua escolha pessoal. Permitindo-nos a informalidade, no afã de ferrar o outro, a quem se identifica, ele acaba se ferrando.

Para evitar o fenômeno da Língua Espriada, seria necessário que nós, os professores de Língua Portuguesa, pudéssemos assumir, e mostrar aos nossos alunos, que todas as línguas, em todas as suas variedades, são postiças. Apoiando-nos nas palavras de Jacques Lacan (1975-1976[2007, p. 92]), afirmamos a necessidade de dar a ver que “a fala é um parasita, que a fala é uma excrescência, que a fala é uma forma de câncer pela qual o ser humano é afligido”.

Só ao perceber a radicalidade dessa condição humana poderíamos – sem qualquer necessidade de abrir mão de qualquer variedade de nosso interesse – por assim dizer, assumir o nosso “acervo de posições” como parte da condição comum a todos.

Com relação à psicanálise, referimo-nos à constituição do sujeito apresentada pelo psicanalista francês Jacques Lacan em seu famoso “Grafo do desejo” (Lacan 1960[1996]). Comentando como a submissão do homem à linguagem faz dele um sujeito desejante, Lacan mostrou que esse processo, conhecido como assujeitamento, torna a pessoa dependente do regime de significação para poder circular socialmente.

Assim, para as pessoas que passaram pela normatização edípica, ou seja, foram inseridas nas sociedades que se organizam por meio da lógica cartesiana, o deslizamento constante dos significantes que constitui a metonímia é detido pelo “point de capiton”, uma amarração a um sentido passível de ser compartilhado.

Seu advento coloca locutor e seu interlocutor na mesma matriz de significação. É ele que impede o sujeito neurótico ou o dito normal de se comprazer de usar a linguagem com a mesma liberdade com que o louco se serve dela. Se alguém diz, por exemplo, “Estou com sede, me traga um copo de...”, não é necessário terminar a frase para que quem a escuta proíba-se de completá-la com elementos tais como “parafusos”, “carros esportivos” etc. Para não ser considerado maluco, ele deverá necessariamente completá-la com palavras do mesmo paradigma que água (refrigerante, vinho, aguardente etc.)

A partir desse trabalho de Lacan (1960[1996]), estamos aqui afirmando que a funcionalidade do *point de capiton* permite ao sujeito servir-se de sua língua materna de modo a, digamos, soar tão sensato como todos os outros. É essa funcionalidade aquilo que impede o advento da *Língua Espraiada*.

Na outra ponta, quando por algum motivo qualquer (motivos esses que deverão ficar mais claros ao longo deste trabalho), essa

amarração torna-se frouxa, a metaforização não se dá. Assim, ela não chega a impedir que o deslizamento metonímico gere efeitos de sentido pouco congruentes com a situação comunicativa como um todo.

É por esse motivo que a invenção de modos de formar professores de Língua Portuguesa que possam inventar soluções para o advento da *Língua Espirada* tornou-se imperativo para que seu ensino-aprendizagem continue tendo chance de ser bem sucedido. Eis o que nos levou a mencionar o conceito de “responsabilidade” no contexto de formação de professores.

O filósofo alemão, Hans Jonas, homem à altura de seu tempo, ensina-nos que o objeto da responsabilidade é algo que, como tal, pode ser perecível (Jonas 2006, p. 15). Nesse contexto, então, o que deveria ser objeto da nossa responsabilidade? Certamente não a língua em si, posto que, mesmo se o estado atual do que hoje conhecemos como a Língua Portuguesa deixar de existir, ele persistirá como substrato de sua forma futura. Provavelmente, também não aos professores desta língua e mesmo seus formadores. A história mostrou-nos que, se com as mudanças sociais, muitas profissões deixam de existir, esse não foi o caso da profissão docente.

O que, então, é algo perecível e está em risco, a ponto de merecer ser elevado ao estatuto de objeto de nossa responsabilidade? Para todos aqueles que prezam a escola como um espaço no qual as pessoas possam aprender a utilizar sua língua materna para falar, ler e escrever enunciados que se sustentem do ponto de vista da lógica cartesiana, a consideração de exemplos como o da morte do apresentador Faustão mostra que, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa hoje, não estamos longe de um contexto no qual seja pouco razoável utilizar a palavra “perecível” para designar a possibilidade de encontrar as palavras por meio das quais seja possível dar testemunho público de nossa singularidade sem que ele entre em choque com as regras da cultura.

Tentar encontrar uma medida de fazer passar nossa palavra no mundo consiste em uma posição ética, nomeada por Julien (1996, p. 11) como *a ética do bem-dizer*: a utilização de um saber que, por ser tomado pelo sujeito no registro da lei, é aceito sem ser questionado, tornando-se, desse modo, um instrumento subjetivado de sua expressão singular.

A *Língua Espraiada* é o efeito da antítese da ética do bem-dizer. Ela surge da produção de falantes que ou não sabem ou não querem ou, ainda, não têm os meios de realizar as operações discursivas com e sobre a linguagem. Resulta, portanto, da impossibilidade de levar a cabo uma reflexão que toma os recursos expressivos como seu objeto, em especial, aqueles a que João Wanderley Geraldi, apoiando-se em Culioli (1990, 1999), chama de atividades epilinguísticas, as quais são vinculadas ao processo interativo, e que, portanto, exigem o outro, ou sua interiorização (Geraldi 1991).

Na impossibilidade de tomar os recursos expressivos como objeto, é como se a língua tivesse uma autonomia com relação ao falante que, privado dos meios de refletir a seu respeito, realiza interpretações tão disparatadas quanto os leitores que transformaram um apresentador de programa de televisão e uma dançarina em coveiros responsáveis por prestar serviços fúnebres a outro apresentador.

A análise das produções textuais de sujeitos de faixas etárias variadas, submetidos a graus de escolarização diversos mostra que, em maior ou menor medida, a *Língua Espraiada* não consiste em um fenômeno isolado. Ao contrário, parece estar ganhando contorno de epidemia. Sua característica é levar o falante a se mostrar incapaz de incluir o que deveria (conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos, por exemplo) no cálculo do sentido.

As vítimas da epidemia da *Língua Espraiada* sofrem de um tipo bastante localizado de dificuldade de leitura: os efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal que leva a leitura a ser realizada de modo fragmentado. Seu modo de

utilizar a língua leva-os, ao confrontarem-se com um segmento linguageiro, a agarrarem-se em uma parte e, preso nela, fazer com que a leitura permaneça literal e fragmentada. Na *Língua Espiraiada*, é como se cada palavra ficasse em curto-circuito.

Para dar a ver como tal curto-circuito configura-se, examinemos mais detidamente os jovens leitores da manchete a respeito de Faustão que aqui tomamos como exemplo inicial. Ao ler enunciados banais, permanecem, tais como as crianças pequenas, presos em uma leitura metonímica. Por esse motivo, a metáfora contida em “enterrar” escapa-lhes.

As conseqüências dessa epidemia são dramáticas não só para a leitura em si, mas também para a produção intelectual como um todo. Tomemos, por exemplo, uma ocorrência que, infelizmente, é bastante comum: a utilização de um fragmento escrito por um autor famoso qualquer para sustentar ideias que são contrárias àquelas defendidas por quem escreveu o texto.

Um exemplo: em seu trabalho de conclusão de curso um aluno de Letras afirma que, para Bakhtin (1988, p. 104), todo “o trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação”. Por ser relativamente conhecedor do trabalho do linguista russo, o docente que se depara com essa afirmação sente-se perplexo. Como ela vem com a data, as referências e a página onde se encontra, tudo indica que a citação deve estar certa, mas o docente não pode acreditar que Bakhtin tenha escrito isso.

Por acreditar no ser humano, considera a possibilidade de se tratar de ignorância sua e vai até a obra citada conferir a citação. Localiza a página e a frase. Por incrível que possa parecer, foi copiada de modo correto. Entretanto, ao recolocá-la no parágrafo de onde foi retirada e ao ler as frases escritas imediatamente antes e depois, não demora a perceber que essa frase, justamente, consiste em uma crítica à redução feita pelos pesquisadores da linguística que, limitando-se ao estudo do período, não conseguem abordar os problemas da composição do discurso...

Estamos, de novo, no campo da *Língua Espiraiada*. Na produção intelectual, quando esse campo advém, não fica pedra sobre pedra. Conceitos, autores, articulações, tudo cai sob os efeitos de uma erosão que, incidindo diretamente na possibilidade de articulação do saber, priva o professor que se forma dos instrumentos teóricos por meio dos quais poderia apreender os objetos de pesquisa de seu interesse.

Posto isso, é necessário esclarecer, preliminarmente, que ao contrário do que possa parecer, este estudo não tem um tom saudosista. Não se trata aqui de pensar que o fim de um mundo (aquele regido pela lógica cartesiana, paterna, propícia à metaforização) é o fim do mundo. Trata-se, agora, de considerar essa transformação como uma grande oportunidade para inventar outros mundos que nos sejam mais convenientes.

É neste ponto que faremos recurso à psicanálise de orientação lacaniana, mais especificamente, ao período de sua elaboração que ficou conhecido como a *segunda clínica de Jacques Lacan* (1970 a 1981). Nesse ponto, duas ressalvas se fazem necessárias. A primeira é que, ao contrário do que possa parecer para alguns leitores, em momento algum a psicanálise foi mobilizada, na realização da pesquisa, como uma instância desde onde extrair orientações de como um educador deveria agir. Para nós, ela funcionou como chave de leitura, cabendo à própria prática fornecer respostas a respeito de seus impasses.

A segunda, por sua vez, refere-se à polêmica existente entre alguns dos estudiosos a respeito da data mais adequada para funcionar como organizador para a periodização da obra de Lacan. Embora amplamente conhecedores a seu respeito, ela não nos interessa minimamente. Para nós, o recurso às datas foi utilizado para marcar a posição ética do psicanalista francês. Por estar atento a essas mudanças sociais antes mesmo que elas fossem cantadas aos quatro ventos, Lacan levou em conta as transformações na relação dos sujeitos com a linguagem e produziu uma teorização

condizente com um tempo no qual o simbólico não tem mais primazia.

De modo apressado e incompleto, posto que já se encontrava em idade avançada, o psicanalista ofereceu-nos como herança uma elaboração potente o suficiente para ajudar-nos a passar as produções desviantes de nossos alunos pelo filtro da globalização. Ao fazê-lo, poderemos deixar de recorrer a um raciocínio condizente apenas com um mundo ainda organizado pela função paterna.

Antigamente, nós julgávamos saber como interpretar essas produções. Se a pessoa apresentasse problemas ortográficos, atribuíamos a causa disso a um resquício da oralidade; se apresentasse problemas morfológicos ou sintáticos, dizíamos que isso se devia ao fato de que, na família do aluno, utilizava-se outro registro que não o da língua padrão para falar. Se o aluno não compreendesse a aula, dizíamos que cabia ao professor se aproximar da realidade linguística e discursiva do aluno.

Em poucas palavras, estávamos convencidos de que, com um pequeno acréscimo de conteúdo ou ajuste de registro, o fechamento garantido pelo *point de capiton* poderia ser restabelecido. Acreditávamos nas explicações que tinham uma chave de leitura cartesiana, paterna. A crença social nessa chave de leitura pode ser vislumbrada em um bordão que ganhou força de dito popular: “Freud explica”.

O problema que se apresenta na atualidade é que, em uma escola que deixou de ter a força social que tinha antigamente, Freud já não explica mais. Para que a psicanálise possa continuar servindo de auxílio à educação, portanto, é mais do que nunca necessário encontrar aplicações pertinentes para a obra que Jacques Lacan deixou inacabada: a clínica do real. Empenhar-se nessa obra, construindo um diálogo fundado além do Édipo, parece-nos o melhor antídoto contra um cenário que, de outro modo, anuncia-se sombrio.

Mas por que dar centralidade à dimensão da responsabilidade nesta reflexão que se inscreve no campo dos estudos a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa? Por acreditarmos, com Hans Jonas, que, acima de qualquer outro, é o sentimento de responsabilidade aquele que, privilegiadamente, pode levar-nos a envidar os esforços necessários para colaborar na existência do objeto por meio da nossa ação. Quando nos sentimos responsáveis por alguém ou alguma coisa, a reivindicação da continuidade de sua existência se impõe em nós, explica Jonas (2006).

Este trabalho, portanto, é a expressão de nossa responsabilidade enquanto formadores de professores de Língua Portuguesa. Sua intencionalidade é a de se prestar a configurar um dos instrumentos da ação por meio da qual esperamos reivindicar a continuidade da existência de um modo de formar professores de língua materna competentes o suficiente para não deixar que a *Língua Espraçada* torne sua docência inviável. Em outras palavras: caso deseje ser bem sucedido na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa, o professor precisa tomar a construção dos meios que permitam ao aluno manter uma relação consistente com sua língua materna como objeto de sua responsabilidade.

Para a realização do trabalho, propusemo-nos a tomar como *corpus* materiais coletados no âmbito de projetos coletivos de pesquisa dos quais participamos. Primeiramente, destacam-se aqueles ligados à formação de professores de Língua Portuguesa, a saber: 1) *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*;<sup>1</sup> e 2) *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente*,<sup>2</sup> por meio do quais se intencionou compreender as práticas de formação

---

1. Aprovado no Edital Procad-NF n° 08/2008 da Capes, proposto pelo programa de Pós-graduação em Educação do CCSO/UFMA, tendo como Associada I o programa da Feusp e Associada II o programa de Pós-Graduação em Letras do Cameam, UERN.

2. Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, Fapema.

de professores de Língua Portuguesa como língua materna e os saberes produzidos a esse respeito na contemporaneidade. Ambos os projetos permitiram verificar como esses docentes representam suas práticas.

Tais projetos tiveram como foco as representações a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e de seu ensino-aprendizagem, por meio do estudo das práticas e saberes atualmente mobilizados em disciplinas que estabelecem vínculos entre os conteúdos específicos de Língua Portuguesa e o ensino. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, essa disciplina é denominada Metodologia do Ensino de Português – Melp.

O segundo, de responsabilidade do *Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – Geppep*, visa a investigar as vicissitudes do texto como processo. Para tanto, no ano de 2008, a organização de um banco de dados contendo versões de textos foi iniciada. Enquanto escrevemos estas linhas, a organização ainda se encontra em curso, sendo que o banco foi dividido em duas grandes seções: manuscritos universitários e manuscritos da escola básica.

Com relação aos últimos, não houve interesse em investigar detidamente. Limitamo-nos, à medida em que o banco de dados era composto, a selecionar peças que, de algum modo, ajudavam a elucidar o fenômeno da *Língua Espalhada*, seja por mostrar sua ocorrência, seja por, ao contrário, exemplificar alguns de seus antídotos.

Com relação aos primeiros, por sua vez, além dos manuscritos do relatório de iniciação científica e da dissertação de mestrado, o *corpus* é composto por todo material produzido por cada pesquisador no período em que cursou o nível de estudo durante o qual doou o material, tais como: resumos dos congressos dos quais participou, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas, anotações do orientador etc. Todos os documentos foram doados ao banco de dados por quem os

produziu, sendo que, na maioria dos casos, o próprio informante realizou uma organização prévia no material.

Tomamos como objeto de análise a seção do banco de dados que reúne as versões de trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação na área de humanas, trabalhos de fim de curso, relatórios, dissertações etc. Para tanto, mobilizamos a psicanálise em nossa pesquisa a respeito da escrita.

Ao fazê-lo, vamos, aqui, na mesma direção de Leite (2007), para quem a “relação da escrita ao inconsciente é tecida e se sustenta pelo viés da estrutura, mais especificamente, da estrutura da linguagem” (Leite 2007, p. 303).

Baseada em Lacan (1977[1984]), a autora entendeu ser necessário, primeiramente, “diferenciar de modo preciso o processo que sustenta a confecção de um texto da estrutura que o condiciona”. Para tal fim, o primeiro passo seria admitir a existência de um “hiato incomensurável e irreduzível entre e a obra e o que o autor eventualmente dela elabora como processo de produção” (Lacan 1977[1984, p. 301]).

Para Leite (2007, p. 305), “não se trataria de pensar o texto como sendo ou estando velado, mas sim como o próprio tecido do velamento”. Assim, o texto a ser analisado não deve ser tomado como um romance, mas, sim, no estatuto de poesia. Para ela, no exercício de escrever, há uma disjunção correlacionada com a verdade (da ordem consciente, vinculada à lógica cartesiana) e a famosa distinção feita por Lacan entre o saber (da ordem do inconsciente). Por este motivo, ainda na avaliação da autora, “o texto escrito coloca o equivalente do inconsciente por forjá-lo em suas dobras, em seus desvios” (Leite 2007, p. 305).

Em nossa pesquisa, estamos levando esta ressalva em conta. Seja quando tomamos produções individuais como objeto de análise, seja quando cotejamos versões em busca da reconstrução do traçado por meio do qual um texto veio a ser concebido,

buscamos, justamente, reconstruir a singularidade da forma como veio a ser escrito.

De todo modo, por meio do esforço empreendido ao longo da pesquisa, não temos qualquer tipo de pretensão de fazer com que a verdade do desejo inconsciente de quem escreve seja revelada. Nosso esforço não é clínico, mas, sim, educacional. Trata-se de levar em conta a hipótese do inconsciente freudiano (e tudo o que dela se deriva) para refletir, especificamente, a respeito das relações entre a língua, a escrita e a pessoa que escreve.

Nossa abordagem investigativa dos fenômenos da contemporaneidade leva em conta, portanto, aspectos de três áreas distintas: a educação, a linguística e a psicanálise lacaniana. Da *educação*, privilegamos uma preocupação acentuada com o aspecto formativo das novas gerações que, em nossa avaliação, deveria ser a tônica das escolas. Separando o aspecto técnico do repasse de conhecimentos da faceta ética da influência deliberada exercida pelos adultos nas constituições das subjetividades, compreendemos que cabe à escola responsabilizar-se por um projeto pedagógico que resulte na possibilidade dos alunos ressignificarem a herança cultural que lhes legamos. Em outras palavras, levando em conta o fato de que somos mortais e, portanto, responsáveis pela acolhida de nossos sucessores no mundo, temos clara a premência de preparar nossos alunos para “a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt 1961[2000, p. 247]).

Da *linguística*, servimo-nos, em especial, de aportes que nos permitem compreender, com maior propriedade, como se dão a leitura e a escrita. Com relação à leitura, aprendemos com os linguistas de inspiração cognitivista que saber interpretar um texto levando em conta suas marcas linguísticas e discursivas é um processo que necessita, por parte de quem lê, a conquista da capacidade de fazer antecipações em busca da investigação de como os sentidos são construídos em um dado texto.

Em especial, mas não exclusivamente, temos buscado verificar o que facilita ou dificulta que os alunos façam três tipos de

antecipações: 1) as *sintáticas*, aquelas que possibilitam determinar como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros; 2) as *semânticas*, que envolvem a maneira como as coisas designadas pelas diferentes peças da linguagem estão relacionadas na comunidade interpretativa do autor do texto; e, por fim, 3) as *pragmáticas*, que se relacionam a como a linguagem é utilizada em ocasiões particulares em cada uma das diferentes comunidades linguísticas.

Com relação aos estudos discursivos que se voltam ao estudo da escrita, temos tentado dar consequência às construções que Sírio Possenti (2002) tem feito a respeito da autoria na escola. Postulando a necessidade de que a noção de autoria seja redefinida quando se trata de analisar textos escritos em contexto escolar, Possenti defende que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Postula que os indícios a serem levados em conta para que se fale de “autoria” são duas categorias discursivas: dar voz aos enunciadores e manter distância. Avalia que “a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição” (Possenti 2002, p. 109).

Da *psicanálise*, por fim, vimos centrando-nos na tentativa de dar consequência às formulações a respeito das novas configurações psíquicas que foram realizadas a partir da década de 1970. Compreendemos a constituição da subjetividade humana como um processo profundamente marcado pela comunidade interpretativa, sendo, portanto, sujeito às contingências que escapam a rede simbólica das significações.

Por esse motivo, em seus últimos trabalhos, nos quais discorre a respeito da invenção de um estilo como obra de um sujeito que pôde se afastar dos sentidos pré-construídos, Jacques Lacan abandonou a noção de sujeito do desejo inconsciente e forjou o conceito de *fallasser*: ser que fala com o seu corpo e pode

ser responsabilizado por suas escolhas mesmo na ausência de reguladores externos (Lacan 1972-1973[1982]).

Neste momento, o importante de reter é que o *falasser* não tem uma regulação natural. Também, não é mais, necessariamente, regulado por meio dos grandes cânones das sociedades patriarcais. Assim sendo, quando se trata de pensar a educação que seria a mais apropriada para acolher as novas gerações, há que se estudar, detalhadamente, os seus modos de satisfação. Este estudo, por sua vez, permite a construção de um modo de endereçamento a eles que lhes implique em sua *responsabilidade subjetiva*.

No quadro 1, a seguir, estão expostos aqueles dados que foram utilizados, mais sistematicamente, na realização da pesquisa que deu origem a este volume.

Quadro 1: Composição do corpus da pesquisa realizada em manuscritos universitários

| INFORMANTE | TIPO DE PRODUÇÃO   | Nº DE ARQUIVOS | Nº DE PÁGINAS |
|------------|--|----------------|---------------|
| Bridget    | Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado | 463            | 4.177         |
| Pietra     | Dissertação de Mestrado                                      | 165            | 3.174         |
| Louise     | Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado | 355            | 6.805         |
| Total:     |  | 983            | 14.156        |

Selecionamos as versões de trabalhos acadêmicos escritas entre 2005 a 2010 por quatro informantes. Todas estavam na faixa dos vinte e tantos anos quando os dados foram coletados. Com pequenas variações, tiveram uma formação parecida, em Universidade Pública Estadual: graduação em Letras e Mestrado em Educação.

Julgamos que estudar a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa era premente, pois, em suas mãos, estava a possibilidade de fazer face à *Língua Esprraiada*. Para nós, só as pessoas que se pautam pela ética do bem-dizer podem auxiliar os outros a fazerem a conquista que, um dia, tiveram as condições de efetuar. De modo análogo, pareceu-nos importante avaliar a formação de jovens pesquisadores que, um dia, vão atuar no campo do ensino de uma língua materna. Pensávamos que era urgente localizar e, se necessário, tratar, as dificuldades de utilização da língua materna, pois, caso o próprio pesquisador seja vítima da *Língua Esprraiada*, como poderá pesquisar esses fenômenos quando se deparar com eles?

Para não nos alongarmos em conceituações neste momento inicial de apresentação do trabalho, já que, dadas as nuances deste percurso, esta exposição exigiria um fôlego maior, é importante considerar que a existência do inconsciente durante a realização de uma pesquisa implica levar duas premissas em conta de forma irredutível.

A primeira é a necessidade de abrir mão de uma compreensão total dos fenômenos estudados. Como o inconsciente, tal qual o compreendemos, é efeito de linguagem (e, portanto, constitutivamente opaco e sujeito a toda sorte de equívoco), há um cerne de não-saber irredutível em toda explicação ou construção teórica. Freud chamava esse cerne de “castração”, tendo praticamente organizado toda a psicanálise em torno da impossibilidade de ultrapassar o rochedo que compromete a tentativa de estabilização das verdades e das certezas em torno das quais se organiza o discurso pedagógico e a pesquisa a seu respeito.

A segunda se relaciona com a possibilidade de invenção de um estilo singular de escrever e sua correlação com a possibilidade, por parte de cada qual, de tolerar a angústia de se defrontar com a parte de si próprio que, por ser inconsciente, é inteiramente desconhecida do sujeito falante. Assim, quanto mais uma pessoa consegue suportar a irrupção do que de si próprio, daquilo que, por

ser único, não é facilmente compartilhável com os semelhantes, ele pode reconhecer, nas quebras do que escreve, matéria-prima para dar origem à criação. Conclui-se desta afirmação que aprender a escrever passa pela tentativa (bem sucedida) de aprender a ler o que se depositou no suporte gráfico de modo involuntário.

Posto isso, eis-nos em condições de formular, de modo sintético, o encadeamento das ideias que deram origem à tese em torno da qual este texto está organizado:

1. Para ser reconhecido como leitor e escritor proficiente é necessário que um sujeito possa articular os eixos sintagmáticos (metonímico) e o paradigmático (metafórico);
2. Ao fazê-lo, a interpretação que ele dá a um enunciado qualquer é limitada pelo *point de capiton*, ou seja, leva em conta o projeto enunciativo do locutor;
3. A possibilidade de levar em conta o projeto enunciativo alheio se abre para os falantes que sofreram os efeitos daquilo que a psicanálise chama de castração, processo que os leva a ser pautados pela lógica cartesiana (paterna);
4. As mudanças sociais que experimentamos nas últimas décadas têm tornado esta condição, relacionada à construção da ética do bem-dizer, a exceção e não a regra;
5. Em consequência da utilização das palavras em curto-circuito, e da prevalência da fragmentação, estamos assistindo ao advento do fenômeno da *Língua Espiraiada*;
6. Ao dar origem a leituras muito desviantes, a *Língua Espiraiada* coloca a própria elaboração intelectual em risco, torna perecível a própria produção intelectual universitária, nos moldes que conhecemos; e

7. Se, por um lado, as mudanças sociais podem levar alguém a se perder a ponto de (des) organizar suas produções na *Língua Espiraiada*, por outro, as oportunidades que se abrem de tratar essa desorganização para quem tem coragem de tomar as rédeas de sua vida em suas próprias mãos são incontáveis. É neste ponto que a *responsabilidade subjetiva* dos professores se faz necessária.

Nossa reflexão está dividida em cinco capítulos. No primeiro, no qual nos propusemos à realização de uma discussão ética, tendo dado a ver algumas diferenças sociais entre as sociedades cuja organização é prioritariamente patriarcal e a que vivemos, discutimos qual deve ser o objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa tendo em vista os desafios do seu tempo.

No segundo, após, por meio de exemplos, aprofundarmos os contornos dos principais desafios a serem enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa que tem um compromisso com a formação das novas gerações e entende sua prática como uma instância privilegiada na direção da expressão singular, apresentamos uma proposta de política de formação que, ao mesmo tempo, considera o rigor dos métodos e técnicas e o frescor dos interesses e paixões de cada qual.

No terceiro, dedicado ao maior detalhamento do que estamos chamando de *Língua Espiraiada*, primeiramente apresentamos uma saída teórica para esse estado que parece sinalizar a presença de alunos que não conseguiram levar a bom termo a tarefa singular de encontrar pontos de amarração desde onde orientar suas existências e, então, apresentamos alguns “antídotos” para esse fenômeno.

No quarto, partindo da premissa de que é impossível ensinar alguma coisa que não se tenha previamente aprendido, analisamos os modos por meio dos quais jovens professores de Língua Portuguesa se relacionam com a própria escrita. Em

especial, analisamos como se entabula a relação pedagógica entre mestrandos e doutorandos e seus orientadores.

No quinto e último capítulo, discutimos diversos aspectos relacionados com a formação de professores de Língua Portuguesa, privilegiando duas facetas que, muito raramente, são mobilizados na área da educação: a vergonha íntima, sentimento que leva uma pessoa a não ceder frente às contingências, mesmo quando, aparentemente, existe um jeito mais fácil; e a coragem, afeto que, impelindo cada um de nós a ousar novas soluções, tira-nos do imobilismo e dá origem à criação e a *responsabilidade subjetiva*.