

LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE EM FOCO NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL II E MÉDIO COM BAIXO RENDIMENTO NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA MATERNA E LITERATURA

Rita Gabrielli Pereira

Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais - PUC Minas

E

Resumo

Este relato de experiência tem por objetivo colocar em discussão algumas questões que foram suscitadas ao longo de um trabalho realizado, em uma empresa de acompanhamento escolar, com alunos dos ensinos fundamental II e médio de escolas particulares de Belo Horizonte, que apresentavam baixo rendimento nas disciplinas de língua materna e literatura. Para que o objetivo desse relato se cumpra, serão apresentados de modo sucinto cinco casos, que apontam: os benefícios da adoção do rastreamento da forma como o aluno se relaciona com a linguagem como método para o trato das dificuldades na leitura e na escrita; a importância do diálogo entre a escola, profissionais que atuam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e a família para a mediação do processo de construção de autonomia do aluno frente a sua aprendizagem; e a necessidade de se adotar a atividade de pesquisa como intrínseca ao papel do professor. Assim, esses alunos sobre os quais se fala contribuem em muito para a discussão dos papéis do professor, da escola e da Universidade, enquanto lugar de formação do professor, na medida em que sublinham, em suas posturas para com as atividades escolares, o lugar irrevogável de sujeito que o aluno ocupa.

Palavras-Chave: Língua(gem). Subjetividade. Ensino de língua materna. Ensino de literatura.

Considerações iniciais

Este relato de experiência tem por objetivo colocar em discussão algumas questões que foram suscitadas ao longo de um trabalho realizado, no período compreendido entre os meses de junho

e outubro de 2013, em uma empresa de acompanhamento escolar, com alunos dos ensinos fundamental II (6º a 9º anos) e médio de escolas particulares de Belo Horizonte, os quais apresentavam baixo rendimento nas disciplinas de língua materna e literatura. Esse trabalho, em suma, consistiu em, contando com o diálogo com os pais, diretores de escola, psicólogos e outros profissionais que acompanhavam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, auxiliar cada aluno em seu processo de apropriação da língua sob a forma escrita, por meio do material didático de sua escola, tendo como foco, para além das demandas de desempenho escolar, a relação que ele estabelecia com a linguagem.

Para que o objetivo desse relato se cumpra, serão apresentados de modo sucinto cinco casos, os quais apontam [1] os benefícios da adoção do rastreamento da forma como o aluno se relaciona com a linguagem como método para o trato das dificuldades na leitura e na escrita; [2] a importância do diálogo entre a escola, profissionais que atuam no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem do aluno e a família para a mediação do processo de construção de autonomia do aluno frente a esta situação; e [3] a necessidade de se adotar a atividade de pesquisa como intrínseca ao papel do professor. Dessa forma, esses alunos, sobre os quais se falará, contribuem em muito para a discussão do papel do professor e da escola, na medida em que sublinham, em suas posturas para com as atividades escolares, o lugar irrevogável de sujeito de sua própria aprendizagem.

Pedro¹

1 Os nomes aqui utilizados não correspondem aos verdadeiros nomes dos alunos.

Pedro tinha o diagnóstico de dislexia e déficit de atenção. Essas eram os nomes atribuídos às causas de seu desempenho insatisfatório na disciplina de língua materna. Durante o trabalho, verificou-se, contudo, que o indesejável no seu desempenho estava ligado a sua dificuldade em operar com metáforizações e, à sua tendência a não se concentrar nas atividades propostas — o que também interferia no seu desempenho em outras disciplinas —, subjazia uma perspectiva que não alcançava uma articulação consistente entre as atividades escolares e a sua experiência subjetiva. Pedro era observador e demonstrava durante as aulas no acompanhamento escolar uma intensa necessidade de falar sobre episódios de sua vida extraescolar, característica essa que contrasta com o comportamento comumente esperado de um aluno durante a realização de atividades escolares, mas que consiste em rico material para a mediação da sua relação com

o saber, de forma a auxiliá-lo a atingir as demandas linguageiras relativas à sua idade.

As atividades utilizadas nas aulas de Pedro eram aquelas que a escola disponibilizava como para casa e as avaliações realizadas. Para trabalhar sua capacidade de leitura, Pedro era solicitado a ler em voz alta os textos das atividades de interpretação a serem realizadas, para que fosse observado o processo de decodificação das letras por ele realizado e, em seguida, era solicitado a expor a sua leitura, antes de responder as questões propostas pela atividade. À medida que o texto requeria do leitor a capacidade de abstração para o bom andamento do processo enunciativo, Pedro se perdia. E para auxiliá-lo, a professora, por meio de desenhos e esquemas, o guiava na realização das associações necessárias para a construção de sentido demandada pelo agenciamento linguístico despendido no texto trabalhado. O que se fazia no princípio desse trabalho, por iniciativa da professora², passou, gradativamente, a ser realizado espontaneamente pelo aluno, em cujas estratégias de associação se via um aprimoramento crescente.

2 A exemplo, anuncia-se a primeira atividade realizada com o aluno, na qual o texto em que ela se baseava requeria do leitor a associação entre os movimentos do sol e as fases da vida. O aluno foi auxiliado a realizar tal associação por meio da esquematização das características do amanhecer e do anoitecer e as do nascimento e da morte, valendo-se, para tanto, dos elementos do texto e do que Pedro dizia, inclusive do que não tinha relação aparente com a atividade.

Durante as atividades de sintaxe e morfologia, como estratégia para que o aluno associasse o conhecimento estrutural da língua a seu estar no mundo e assim mantivesse o foco necessário para realizar as atividades e o empenho para construir tal conhecimento, a professora se valia das frases ditas pelo próprio aluno para o exercício de análise sintática e palavras também pronunciadas por ele para o exercício de análise morfológica, intercalando a análise desses enunciados com a análise dos enunciados das questões das atividades da escola. Dessa forma, Pedro se empenhava na realização das atividades e se divertia com elas. Além disso, era utilizado nas aulas de Pedro, que se interessava muito por equipamentos eletrônicos, um dicionário virtual, o qual passou a ser frequentemente consultado por ele, no seu cotidiano, como forma de diversão. Com isso, o aluno passou a demonstrar bastante interesse em descobrir palavras novas, em compreender suas formações e a conjugação dos verbos, o que parece consistir em uma forma de relacionamento com a língua que trabalha para a aproximação entre a sua necessidade de expressão — ou seja, a sua capacidade de linguagem — e as regras que regem as possibilidades do enunciar.

A atenção de Pedro deixou de ser um empecilho, durante as aulas de português, na medida em que ele encontrou uma forma de relacionar a sua necessidade de falar sobre suas experiências

com as possibilidades de se fazer ouvido, propiciada pela exploração da estrutura da língua. E o desempenho dele melhorou consideravelmente, uma vez que foi bem sucedido na recuperação da primeira etapa, cuja nota obtida inicialmente foi inferior à média em cerca de oito pontos; por um ponto, apenas, não atingiu a média da segunda etapa e, na primeira avaliação da terceira etapa, obteve cerca de 90% dos pontos.

Antônio

Aluno do 9º ano, bastante crítico e curioso, tinha o hábito de, em casa, ler notícias e discuti-las com o pai. Dizia não saber escrever, apesar de gostar de tal atividade, mas seus textos, embora apresentassem frases longas, parágrafos com problemas de estruturação, falta de acentuação e deslizes de regência verbal e nominal – o que acarretava ao aluno notas abaixo da média –, traziam em si um vocabulário rico e uma visão crítica promissora, além de abordarem adequadamente os temas solicitados pelas propostas de produção textual.

O trabalho com Antônio consistiu na realização de atividades de produção textual, desenvolvidas em consonância com os conteúdos trabalhados em sua escola. Estas eram realizadas em três etapas. Numa primeira, o aluno lia o texto motivacional, fazia suas marcações de leitura, solucionava suas dúvidas de vocabulário, por meio de um dicionário virtual, e suas dúvidas com referência à proposta de produção – que trazia em si bem definidos o papel social a ser encenado, o gênero/tipo textual cujas regras deveriam ser seguidas e o objetivo enunciativo a que se deveria visar. E em seguida, Antônio era motivado a discutir com a professora sobre o assunto do texto motivacional. Na segunda etapa, o aluno produzia seu texto. Na terceira e última etapa, a professora discutia com o aluno o seu texto, que era corrigido de forma que eram pontuados os aspectos textuais bem desenvolvidos pelo aluno naquela produção e os que precisavam ser aprimorados, e a essa era atribuída uma nota simbólica que levava em consideração a adequação ao tema, ao papel social e ao gênero/tipo textual; o agenciamento lexical; a argumentação; a coesão, a coerência; as regências verbal e nominal; as concordâncias verbal e nominal; a ortografia e a pontuação.

Na medida em que descobriu que saber escrever não significa seguir um modelo fechado de uso da língua, mas se apropriar de suas regras e das normas de gênero/tipo textual para, nas mais

diversas situações, dizer a um outro o que se pretende, de forma a ser por ele legitimado, e que esse processo de apropriação está além da escola e perdura por toda a vida, Antônio se sentiu mais motivado para atividade de escrita. Pelo exercício de leitura crítica do próprio texto, ele conseguiu compreender o que estava fazendo de inadequado – inclusive que a falta de leitura do texto durante a sua produção lhe acarretava erros que poderiam ser facilmente evitados. E pelo exercício da escrita, aprimorou-se no uso de conectivos, na divisão de parágrafos, diminuiu a ocorrência de períodos longos, aprimorou sua argumentação, aumentando, dessa forma suas notas.

Lucas

Aluno do 8º ano, Lucas apresentava bastante resistência às atividades de leitura e escrita. Não fazia as leituras das obras literárias solicitadas para as avaliações. Seus textos apresentavam problemas de coesão e concordância verbal. Ao produzi-los, confundia-se, ainda, no agenciamento do tempo e dos modos verbais. Apresentava certa dificuldade também de se expressar pela fala. Dizer do que gostava e do que não gostava trazia-lhe evidente desconforto. Durante as aulas de língua materna do acompanhamento escolar, Lucas fazia todas as atividades solicitadas, mas apesar de não verbalizar de forma alguma seu desconforto com elas ou com a vida escolar em geral, as fazia bastante contrariado e falava sempre o mínimo possível. Por meio da realização das atividades de escrita disponibilizadas pela sua escola como para casa e trabalho, Lucas se aprimorou na coesão textual, substituindo o excesso do *e* pela escolha de outros conectivos e diminuiu a ocorrência de equívocos no agenciamento verbal. Quanto às leituras literárias obrigatórias, Lucas passou a fazê-las juntamente com a professora nas aulas do acompanhamento escolar.

Durante as aulas, a professora intervinha na medida das dúvidas do aluno, buscando sempre auxiliá-lo a compreender, em consonância com a sua fase escolar, as configurações das enunciações de que participava enquanto leitor e autor, de forma a ajudá-lo a construir estratégias para aprimorar sua leitura e sua escrita, visando ao processo de construção de sua autonomia frente à apropriação da língua. Lucas apresentava avanços, mas em ritmo dissonante das demandas de sua escola, e sua postura reservada dificultava em muito o trabalho da professora.

Apesar de seus avanços na realização das atividades da escola nas aulas do acompanhamento escolar, Lucas passou a, frequentemente, se sentir mal na escola, principalmente nos dias de avaliações, e também nas aulas do acompanhamento escolar. Passou também a adiar a realização das atividades no acompanhamento escolar, usando como subterfúgios longas e frequentes idas ao banheiro. Acrescenta-se a esse cenário um episódio relatado por sua mãe — que, ao contrário do que Lucas demonstrava sentir até então, se apresentava, desde o princípio, bastante aflita pelas notas baixas do filho — em que Lucas precisou chamá-la ao banheiro da casa onde os dois moravam e fechar a porta para sussurrar o medo que tinha de ser reprovado.

Diante dos fatos, o comportamento de Lucas nas aulas do acompanhamento escolar foi relatado ao psicólogo que o acompanhava, como uma forma de buscar auxiliar o aluno a lidar com aquilo que escapava à atuação docente, mas que interferia no seu desempenho escolar.

O na empresa de acompanhamento escolar foi encerrado antes que se pudessem conhecer os resultados do trabalho realizado com este aluno.

Luiz

Aluno em fase escolar correspondente ao 7º ano, Luiz trazia consigo um histórico de problemas de relacionamento com os colegas de escola, que o fez se desinteressar pela escola. Em função disso, mudou de espaço escolar diversas vezes, até entrar para uma escola cujos objetivos e práticas pedagógicas se ancoravam no construtivismo, na qual diminuíram os problemas de relacionamento.

Contudo, a escola apontou problemas no desempenho do aluno, que faltava muito às aulas, não realizava as atividades extraclasse e, quando estava presente, não se interessava pelas atividades, distraíndo-se com conversas com colegas ou se mostrava absorto com seus próprios pensamentos, o que estava prejudicando seu processo de construção de conhecimento e, por isso, estava de recuperação. Buscando solucionar as questões escolares do filho, a mãe de Luiz procurou o acompanhamento escolar, solicitando que ele fosse preparado para, no ano seguinte, uma escola com proposta pedagógica tradicional.

Luiz não se interessava pela escola, não possuía anotações no

caderno, seu material era completamente desorganizado, não tinha horário de estudos, faltava às aulas sempre que queria e sequer sabia o que estava sendo trabalhando em sala de aula. Era preciso, portanto, para que fosse possível o trabalho com a língua materna, bem como com qualquer outra área do saber, que Luiz conhecesse limites e compreendesse os benefícios que a escola poderia lhe trazer, bem como os problemas que a falta dela lhe acarretaria. Para auxiliá-lo, solicitou-se a mãe que não permitisse mais ausências desnecessárias nas aulas e que garantisse, em casa, o cumprimento do horário definido para a realização das atividades da escola. Além disso, buscou-se verificar o que despertava o interesse desse sujeito. Descobriu-se que Luiz tinha verdadeiro fascínio por super-heróis e que era um leitor voraz de HQs. Dessa forma, buscou-se incorporar os super-heróis e as HQs às aulas de língua materna do acompanhamento escolar, sob a forma de atividades de interpretação e produção textual, de forma a perceber o modo como Luiz lidava com a língua escrita e a sua relação com a linguagem e a compreender que relação ele estabelecia entre esses heróis e a sua experiência, como recurso para auxiliá-lo a reconhecer a escola como um lugar favorável ao desenvolvimento de sua subjetividade.

Por meio de tais atividades, Luiz passou a se interessar pelas aulas de Português e foi possível verificar os conhecimentos já construídos pelo aluno e os que precisavam ser construídos para que ele ingressasse no 8º ano na escola escolhida pela mãe. Além disso, ao realizar essas atividades intercaladas a outras que trabalhavam outros gêneros textuais e outros temas, Luiz pode perceber que o compromisso com o dever — uma das características constitutivas dos heróis — traz recompensas, o que possibilitou o trabalho com os conteúdos necessários à continuidade de sua formação escolar.

Thiago

Thiago tinha o diagnóstico de síndrome do X frágil. Aos vinte e um anos de idade, tinha um histórico de tentativas frustradas de fazer um curso técnico, por insistência da mãe. O trabalho realizado com ele consistia em auxiliá-lo na realização das atividades de uma apostila, que objetivava avaliar os conhecimentos correspondentes ao ensino fundamental do aluno, para que ele pudesse ingressar em uma escola especial.

A dificuldade de Thiago era operar no plano abstrato e ele, desde o princípio, demonstrava bastante empenho em aprender, embora a rotina escolar com sua configuração disciplinadora contrastava com seus interesses de adulto e com a rotina de seus amigos, o que lhe acarretava um intenso desconforto e comportamentos de fuga. Buscou-se auxiliá-lo a construir estratégias para transpor para o concreto o que estava no plano abstrato. Para a divisão silábica, por exemplo, utilizava-se a estratégia das palmas. Para a classificação das palavras conforme a acentuação tônica, Thiago reconhecia na grafia dos nomes os elementos que lhe possibilitavam associá-los ao que significavam referentemente à acentuação tônica. Na interpretação textual, Thiago utilizava desenhos — atividade essa para qual tinha evidente aptidão e pela qual se interessava — para processar informações de caráter inferencial. Para a produção textual, Thiago primeiramente produzia um texto em tópicos para, em seguida, articulá-los de forma a produzir um texto nos moldes solicitados pelos enunciados das atividades.

O desempenho de Thiago, durante as aulas, foi satisfatório e, em agosto, ingressou com sucesso no 1º ano do Ensino Médio.

A docência e o compromisso com o saber

Esses alunos dizem muito do papel do professor de língua materna e literatura. Pedro, Antônio e Luiz avançaram em seu desempenho na medida em que reconheceram no exercício da leitura e da escrita e na exploração da estrutura formal da língua uma forma de se expressarem. Thiago se aprimorou em seu processo de aprendizagem na medida em que conseguiu se apropriar de sua capacidade de linguagem, de forma a alcançar, por meio dela, o raciocínio abstrato. E ao desempenho insatisfatório de Lucas, porque de evolução lenta em comparação ao que a escola espera dele, subjaz uma relação com a linguagem a qual persistiu figurando enigmática à professora, que, em decorrência disso, não conseguiu descobrir uma forma eficiente de estimulá-lo a relacionar sua experiência à aprendizagem da língua materna. Por essa razão, o trabalho com esse aluno, até onde foi possível verificar, não atingiu os resultados positivos alcançados com os outros, o que aponta para os limites da atuação docente. Não se pode alcançar todos os alunos da mesma forma, mesmo quando se tem o privilégio de acompanhá-los em aulas individuais.

Anuncia-se, dessa forma, como papel do professor, tendo

consciência dos limites de sua atuação, mas sem se fazer deles refém, mediar a relação do sujeito exercente do papel de aluno com o saber de forma a auxiliá-lo a buscar meios de conciliar seus interesses e habilidades com as demandas da sociedade. Daí decorre que o professor tem necessariamente um compromisso com o saber, que deve ser honrado pela constante atitude reflexiva com relação a sua atuação, a qual implica pôr em questão o próprio saber e buscar constantemente aprimorá-lo, tendo sempre em mente que seu dever é antes de tudo com o sujeito-aluno. Buscar conciliar tal dever primário com as configurações do sistema escolar, colocando-se como agente de mudanças necessárias é, portanto, um desafio que jamais deve ser ignorado na prática docente.

Para tanto, o professor deve ser também pesquisador. A atividade de pesquisa é intrínseca ao papel do professor de tal forma que a evidenciação de tal relação é óbvia. Todavia essa obviedade não é, muitas vezes, levada a cabo na prática, quando, por exemplo, o professor — diante da busca das escolas por atingir números ideais de aprovações, de bons resultados no ENEM; da sobrecarga de trabalho em função do grande número de avaliações e atividades que devem ser produzidas e corrigidas e dos prazos curtos ou da falta de recursos da escola para a realização das aulas — deixa de incorporar devidamente em sua prática o fato de que subjaz ao universal do aprender, além do particular de grupos sociais, o singular do sujeito.

Mas como levar a cabo na prática docente o caráter subjetivo da aprendizagem se se trabalha com turmas de trinta/quarenta alunos? Como sustentar o compromisso com o saber e o que dele decorre se a configuração do sistema escolar e a desvalorização do professor em muito dificultam? Essas são perguntas que não cessam de pedir respostas e por essa razão mesma devem sempre acompanhar o professor.

E se indagações como essas anunciam certa dose de impossibilidade, se apontam para o limite do alcance da atuação docente, a busca por respondê-las leva a formas de aprimoramento do possível. Por exemplo, há meios de se trabalhar a leitura e a escrita e conseqüentemente a estrutura da língua, que alcançam mais a dimensão subjetiva da linguagem e da aprendizagem do que outras. É um deles assumir a perspectiva da “enunciação” (BENVENISTE, 1989a; 1989b; 1995a; 1995b). Trabalhar propostas de produção textual que levem em conta a enunciação, ou seja, que tragam em si bem definidos o papel social que deve ser encenado pelo aluno, o

objetivo enunciativo a que ele deve visar e o gênero/tipo textual em que o texto deve se inscrever fornece ao aluno subsídios para que ele compreenda o que está de fato em jogo na atividade de escrita e que subjaz a toda e qualquer situação comunicacional: falar, escrever é assumir a capacidade de linguagem para se colocar como sujeito diante do outro, para alcançá-lo, atingi-lo, persuadi-lo. Saber falar, saber escrever é se apropriar das normas da língua para, nas mais diversas situações, dizer a um outro o que se pretende de forma a ser por ele legitimado e não incorporar um modelo fechado de apropriação da língua. Trabalha, ainda, em nome dessa compreensão, discutir o texto do aluno com ele, em um momento de correção individual, uma vez que tal atividade o leva a refletir sobre seu texto de forma a perceber o que nele escapa ao objetivo enunciativo, ao papel social encenado, à estrutura do gênero — a qual existe para viabilizar o cumprimento de um objetivo enunciativo — e, naturalmente, às normas que regem a língua — sem as quais a enunciação seria impossível. Dessa forma, o aluno constrói autonomia frente ao processo de apropriação da língua, em vez de ficar tentando adivinhar o que se espera dele com relação à escrita escolar.

No que tange à segunda pergunta, destrinchá-la é necessário. Manter constantemente um vínculo com a Universidade, espaço de construção do saber por excelência, por meio de atuação em grupos de pesquisas, propicia a manutenção do compromisso com o saber. Contudo, algo acontece quando o licenciado começa a atuar na educação básica que o impele a abandonar o olhar crítico sobre o seu papel, a sua prática e sobre o papel da escola e a configuração do sistema escolar — o qual foi estimulado a construir durante a sua formação — e, dessa forma, acaba repetindo o modelo de prática docente historicamente automatizado. Quando se tenta compreender tal fenômeno em sua complexidade, logo de início se evidenciam como agentes dele desencadeadores, traços da configuração do sistema escolar que limitam a atuação do professor, a configuração da formação de professores e a configuração da sociedade como um todo. Investigar, portanto, o que nessa relação universidade-professor-escola, perpassada pela configuração da sociedade como um todo, causa essa fratura entre a Educação Básica e a Universidade, bem como formas de resolvê-la, pode resultar em caminhos para a resolução das mazelas da educação, há muito discutidas, já que tal fratura cristaliza o processo de construção do saber do professor, que, nessa medida, falha em seu papel e assim contribui para o impedimento da evolução da

educação brasileira. Nessa perspectiva, é necessário, portanto, que tal investigação seja realizada por professores formadores de professores em conjunto com professores da Educação Básica.

Considerações finais

Por meio do relato do trabalho realizado com Pedro, Antônio, Lucas, Luís e Thiago, alunos que sublinham em suas posturas para com as atividades escolares o lugar irrevogável de sujeito que o aluno ocupa, evidenciaram-se [1] os benefícios da adoção do rastreamento da forma como o aluno se relaciona com a linguagem como método para o trato das dificuldades na leitura e na escrita; [2] a importância do diálogo entre a escola, profissionais que atuam nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e a família para a mediação do processo de construção de autonomia do aluno frente a sua aprendizagem; e [3] a necessidade de se adotar a atividade de pesquisa como intrínseca ao papel do professor. E dessa forma, foi possível fazer circular questões, com relação ao ensino de língua materna e literatura – extensíveis ao ensino em geral –, que foram suscitadas ao longo desse trabalho e que visam, enquanto parte de uma experiência docente, contribuir para a discussão das ações e omissões concernentes à relação entre a universidade e a educação básica, na esperança de que dela resultem caminhos para a melhoria da educação.

ABSTRACT

This experience report aims to discuss issues raised within a learning support company during a work performed with junior high and high school students from private schools of Belo Horizonte that have had poor performance in First Language and Literature disciplines. In order to do that, five short cases are presented, dealing with: the benefits of tracing the student-language relation as a method for coping up with reading and writing troubles; the importance in establishing a dialogue between schools, the professionals engaged in the development and learning processes and the family members as a way to mediate the students building up learning autonomy; and the need to see research as intrinsic to the teacher's role. Thus, these students, to the extent that they point to their own ultimate subject condition, are seen as a great

contribution to discuss about the teaching activity, as well as about the roles played by schools and the university as a teacher formation place.

Keywords: Language. Subjectivity. First Language Teaching Literature Teaching.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 4 ed. Tradução de Eduardo Guimarães; Marco Antônio Escobar; Rosa Attié Figueira; Vandarsi Sant'Ana Castro; João Wanderlei Gerald; e Ingedore G. Villaça Koch. Campinas: Pontes. 1989a. p. 69-80.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 4 ed. Tradução de Eduardo Guimarães; Marco Antônio Escobar; Rosa Attié Figueira; Vandarsi Sant'Ana Castro; João Wanderlei Gerald; e Ingedore G. Villaça Koch. Campinas: Pontes. 1989b. p. 81-90.

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4 ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes. 1995a. p. 227-283.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4 ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes. 1995b. p. 285-293.