

O falante, o linguista e uma antropologia na linguagem: uma homenagem ao Professor Valdir do Nascimento Flores

O entrelugar do linguista e do professor: uma clareira

The in-between space of the linguist and the teacher: a clearing

Márcia Elisa Vanzin Boabaid

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O texto propõe aproximar o livro *Problemas Gerais de Linguística*, de Valdir do Nascimento Flores, e uma aula, analisando a composição da *Apresentação* na interface com a aula. Essa relação será estabelecida pela relevância dos pressupostos teóricos enunciativos por meio das possibilidades que o falante constrói na e pela língua/linguagem. A antropologia da enunciação é fundamental para compreender qual é o lugar da língua no homem (Flores, 2019). Esse movimento enfatiza dois aspectos igualmente importantes: ensinar e aprender. O autor ocupa um espaço intermediário entre o leitor e o texto de *Apresentação*. É o *entrelugar enunciativo* que se abre.

Palavras-chave: Falante; Aula; Livro; Entrelugar

Abstract: The text proposes to bring together the book “Problemas Gerais de Linguística” by Valdir do Nascimento Flores and a class, analyzing the composition of the Introduction as an interface with the class. This relationship will be established through the relevance of enunciative theoretical assumptions, considering the possibilities that the speaker constructs in and through language. Enunciative anthropology is essential to understanding the role of language in human beings (Flores, 2019). This approach emphasizes two equally important aspects: teaching and learning. The author occupies an intermediary space between the reader and the Introduction text. It is the enunciative “entrelugar” that opens up.

Keywords: Speaker; Class; Book; Interplace

Palavras Iniciais

Uma outra alegria me vem hoje, mais grave porque mais responsável: a de entrar num lugar que pode ser dito rigorosamente fora do poder. [...] o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar – eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa – não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido [...]. Sem dúvida, ensinar, falar simplesmente, fora de toda sanção institucional, não constitui uma atividade que seja, por direito, pura de qualquer poder [...]. Assim, quanto mais livre for este ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo o desejo de agarrar. Esta interrogação constitui, a meu ver, o projeto do ensino que hoje se inaugura (Barthes, 2007, p. 9-10, grifos próprios)¹.

¹ Fragmento da aula magna proferida por Roland Barthes, em 7 de janeiro de 1977, no *Collège de France*, na cadeira de semiologia literária.

Este ensaio surge a partir de três encontros significativos. O primeiro deles foi motivado por minha participação em uma conferência ministrada pelo professor Valdir do Nascimento Flores. Sua habilidade excepcional em transmitir conceitos complexos de forma clara e apaixonante serviu como estímulo para retomar a pesquisa. O segundo encontro ocorreu na sala de aula, espaço em que foi possível testemunhar a visível paixão do professor Valdir por ensinar e a sua generosa sabedoria que contagiava a todos. O terceiro encontro sucedeu por meio do estudo e da pesquisa, em que o artesanato intelectual (Mills, 2009, p. 22), sob sua orientação, possibilitou-me experimentar a contagiante natureza do conhecimento.

Nesse sentido, o propósito deste texto é tentar estabelecer mais um encontro, desta vez, entre duas forças intelectuais: o livro *Problemas Gerais de Linguística* e as aulas do professor Valdir. A leitura do livro e a leitura da aula ligadas por um encontro. Mas como? Esse é o desafio.

Sabemos que acessar o universo do conhecimento demanda uma travessia. No percurso, somos apresentados a uma multiplicidade de experiências e, por vezes, desempenhamos funções distintas. Nesse caso, caberia ainda interrogar o lugar que ocupamos no processo de aprendizagem, uma tarefa entusiasmante que não se realiza de forma isolada: resulta de encontros e, sem dúvida, o mais significativo deles nasce da interação entre o professor, o estudante e o conhecimento. Assim, são as interações que movimentam o conhecimento a partir do que pensamos conhecer e o impulsionam para o que estamos prestes a aprender.

Começo pelas palavras de Barthes (2007), que são uma fonte de inspiração porque revelam o entusiasmo de ministrar uma aula. Elas demonstram a tarefa de experimentar a “alegria”, ao mesmo tempo “grave” e “responsável” de assumir o “lugar” de professor, que delineiam como somente “pesquisar” e “falar”, tarefas “*fora do poder*”. É um início e tanto, sobretudo porque é uma fala ao contrário, e é deste lugar que o professor simultaneamente ensina, marca uma posição enunciativa de fala e movimenta o conhecimento. É esse o lugar instigante que Barthes projeta, aquele em que compartilhar e deslocar conhecimentos é, também, compor um *entrelugar enunciativo*, e é no intervalo de dizer que o dito deixa de ser assumido pelo professor especialista e é preenchido por aquele que se coloca na interação do *eu* com o *outro*. Essa forma de pensar e construir aprendizagem é, com certeza, o que permite estabelecer uma nova relação de lugar – aquele que interroga, recorta novas análises, enfim, que possibilita experimentar o misto de ensinar, aprender e (re)aprender.

Estas reflexões introdutórias estão alinhadas com a partilha que Valdir do Nascimento Flores faz no seu livro e, certamente, representam, de forma admirável, o que Barthes definiu como “sonhar alto sua pesquisa”. É neste dizer mais, explicar mais e sempre buscar a forma singular, profunda e afetiva de ensinar, que Flores exemplifica a arte do pensar, não só o pensar do linguista, mas do gesto humano, aquele que movimenta o pensar para coexistir.

Problemas Gerais de Linguística é um livro-aula² inovador no que se refere à forma e ao conteúdo, não só porque explora de maneira minuciosa temas que têm fascinado estudiosos há

² Não é pretensão deste ensaio compor uma aproximação teórica entre o livro e a aula, mas apontar para a relação ritualizada nas duas construções.

muitos anos, mas “pelos projetos que podem dele nascer” (Blanchot, 1998). É, sem dúvida, um livro questionador, uma secreta significação: convida quem o lê a reencontrar o que já sabia, mas toca nas certezas, possibilitando reordená-las. Aborda diferentes temáticas e, em particular, abre espaço para pensar a relação do falante com a língua, e é aqui que dá lugar para o ‘espelho’ do falante reconhecer a língua como constitutiva do homem, pois aquele que olha é o mesmo que interroga. Portanto, o livro é um ganho teórico sem fim.

Considerado pelo autor³ como “o livro da minha vida”, o texto não registra apenas um evento incansável de pesquisa, como também é uma contribuição inestimável para o campo da linguística. De forma singular, dá ênfase ao ser humano enquanto “falante”, ou seja, o *loquens*, e assinala a importância da enunciação enquanto possibilidade de colocar o “falante no centro da discussão” (Flores, 2019, p.17). Isso implica pensar no caráter fundamentalmente verbal da condição humana, o que faz remissão direta a Émile Benveniste (1989), que atesta o homem na língua e sua transformação em sujeito ao falar, portanto, só existe pelo fato de falar, emergindo como efeito, na e pela linguagem. A partir dessa reflexão, o texto transita entre o lugar da língua no homem e o ato individual de utilização da língua. Dessa forma, a enunciação é um objeto antropológico, uma vez que revela os efeitos da presença da língua no homem, ou, conforme define Flores (2019, p. 246), “o estudo de um saber sobre o homem que advém de sua capacidade de enunciar”. É, sem dúvida, uma significativa contribuição para os estudos linguísticos e, como ele próprio afirma⁴, caso não “escreva mais nada, já estou resolvido, já dei o meu recado”. É esse o *entrelugar enunciativo* do professor Valdir.

Tal compreensão convida o leitor a pensar sobre a produção do livro, a leitura, o papel do leitor e o diálogo que se estabelece entre eles. Juntos, eles formam um fluxo constante e infinito de estudo, que ultrapassa as letras impressas nas páginas. Considerando o exposto, este ensaio subdivide-se em três pontos: no primeiro, propõe uma aproximação entre a Apresentação - *A linguística como reflexão antropológica* do livro e uma aula; no segundo, articula os principais eixos que permitem pensar como se ensina e como se aprende; e no terceiro, ressignifica a necessária integração entre professor e estudante, o que implica uma forma singular de aprendizagem; logo, a representação de um *entrelugar enunciativo*.

O primeiro gesto – a Apresentação do livro é também uma aula

Como preparar uma aula? Como elaborar um livro? Muitos poderiam argumentar que a dificuldade de responder a essas perguntas reside no fato de elas serem mediadas pelo termo *como*. Outros poderiam compreender que, em ambos os casos, a palavra é a via de acesso, uma marca reveladora da experimentação conceitual da forma de expressão, além de estar intrinsecamente ligada à ação de realizar algo. Colocado deste modo, é importante entender que tanto o livro quanto a aula têm uma existência quase ilusória por si mesmos, uma vez que são as palavras que

³ Em entrevista no programa “Conversas da Hora”, com Dermeval da Hora, no dia 23/02/2021.

⁴ Idem.

conferem e expressam neles os sentidos, porque é o rumor⁵ vivo da língua o vínculo natural que articula reflexões e incessantemente questiona os significados, ou seja, “o barulho daquilo que está funcionando” (Barthes, 2012, p. 94). Assim sendo, é na trama do livro e da aula que a poderosa experiência do dizer transpõe-se em dizeres.

Necessário é, então, compreender, a estrutura do livro-aula. O texto está estruturado em dez capítulos no formato de ensaios, e em cada um deles é apresentada uma reflexão a respeito de um problema específico. Esses escritos explicitam o entendimento do autor sobre cada tópico, além do embasamento teórico que sustenta sua posição e aponta para possíveis desdobramentos relacionados aos temas abordados. O leitor tem a liberdade para acessar cada um dos textos de forma independente, já que entre eles não há uma ordem linear, por isso, é possível “lê-lo em sua imanência” (Flores, 2019, p. 16); porém, o autor faz a sutil observação de que “todos estão ligados entre si por princípios” e resumidos na expressão “*Homo loquens*” (Flores, 2009, p. 16 – grifo próprio). Assim considerando, cada texto aborda assuntos que estão relacionados à propriedade *loquens* e, juntos, compõem uma reflexão antropológica da “ciência geral do homem” (Benveniste, 1989, p. 38). Neste sentido, é possível apreciar cada texto em sua própria singularidade, mas é necessário entender a funcionalidade no conjunto das reflexões propostas para compreender “como a língua está presente constitutivamente no homem” (Flores, 2019, p. 33). Dessa maneira, a escrita de Flores se dilui em recomeços e cabe ao leitor interceptar o encadeamento, interpretar e singularizar a leitura, para compor sua própria aprendizagem, descobrindo o quanto ainda há para aprender. Esse fato acentua, para mim, a dificuldade de tratar de temas que Valdir do Nascimento Flores domina tão bem.

Diante do exposto, indago: há lugar no livro para aspectos da aula? Há, na aula, aspectos do livro? Aqui, coloco em pauta a noção de “aula como acontecimento”⁶ (Geraldí, 2010), um momento de encontro, de diálogo e de reflexão, no qual os participantes têm a oportunidade de experimentar conhecimentos. A ideia de *acontecimento* também aparece em Benveniste (1995, p. 26): “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido”. Isso traduz a ideia de que o acontecimento remete à atividade de atualização da língua-discurso no *aqui-agora* da enunciação. Neste sentido, a aula se realiza na e pela palavra, portanto, é “inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo” (idem, p. 26), representando e recriando a realidade, provocando novas formas de olhar o homem na língua e a possibilidade de entender a língua no homem “através da experiência que o falante tem de sua condição” (Flores, 2019, p. 33).

Mas como é possível estabelecer uma conexão entre aula e livro? É justo indagar. A *Apresentação*, assim como a aula, é uma palavra que permite ao leitor se inserir neste *entrelugar enunciativo*. Além disso, as duas desempenham um papel educativo, transmitindo saberes de maneira didática. Existe, também, uma similaridade nesse sentido, pois ambas remetem a “um encontro ritual” (Geraldí, 2010, p. 81). Em uma aula, o ato de enunciar possui uma dualidade de significado: a preservação do conhecimento e a constante renovação da aprendizagem, aspectos que acentuam a estreita

⁵ Barthes, no texto O rumor da língua (2012, p. 95), questiona: “E a língua, pode rumorejar?”.

⁶ Noção proposta por João Wanderlei Geraldí (2010), que também dá título a uma de suas obras.

relação com a rede teórica de saberes presentes no livro. Tudo isso é mediado pelo professor, que desempenha papel fundamental. Essa característica aproxima e intensifica a principal qualidade do professor: “despertar a poética do encantamento”, como destacado por Tostes e Rocha (2020). Aprender com os professores encantados é o que nos impulsiona a voar. Conforme apontado por Ruben Alves⁷, “o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Desta forma, há transversalidade em uma aula e em um livro. Por acreditar nisso, a escolha da parte inicial do livro, intitulada *Apresentação - A linguística como reflexão antropológica* (Flores, 2019), não foi arbitrária. Isso implica dizer que a *Apresentação* é a abertura do livro, tal qual a abertura de uma aula, e instala um *entrelugar enunciativo* que envolve o leitor, o autor e o texto de *Apresentação*. É a parte do encanto do livro, seção que exemplifica uma aula feliz (ou bem-sucedida), na qual o professor estabelece um diálogo com o leitor e fornece orientações sobre a organização e a estrutura do texto, que representa “o tecido significante que constitui a obra” (Barthes, 2007, p. 16). Além disso, é relevante acrescentar que não é comum encontrar obras teóricas com orientações explícitas sobre a organização do texto e, mais especificamente, que auxiliem a compreender a dimensão do livro, despertando um senso de pertencimento às palavras e revitalizando o desejo de continuar no processo de formação. Dessa forma, o encontro entre professor e estudante sempre ocorre mediado pela descoberta intelectual, associada à experiência do conhecimento. Esses dois elementos, em conjunto, constituem a horizontalidade das relações professor e estudante, permitindo uma abordagem diferenciada sobre ensino e aprendizagem.

A *Apresentação* está dividida em quatro tópicos. O primeiro, *os problemas gerais de linguística*, está ancorado na reflexão sobre os problemas que são da linguística e não de uma linguística em específico. Já o segundo, *O Homo Loquens*, traduz a essência da língua no homem, na essência mesmo de ser falante, remetendo à concepção de *energeia* (Flores, 2019, p. 25) como atividade constitutiva. O tópico três, *A língua no homem*, sinaliza para a condição do falante, intensificando a ideia de que a língua tem lugar no homem. O último tópico, *Efeitos*, remete à visão compartimentada da linguística e sugere abertura para o interdisciplinar. Essa seção delinea a explanação que sustenta e entrelaça o conteúdo do livro como um todo. Ainda, apresenta uma singularidade discursiva ao refletir a fala do professor durante o ato de ensinar.

Flores não tem a intenção de direcionar a leitura, como ele mesmo afirma: “É simplesmente um livro de opinião” (Flores, 2019, p. 15). Esse não enquadramento possibilita uma compreensão mais aprofundada de suas características e significados. Devido a essa peculiaridade, o livro não apresenta respostas, uma vez que “as orientações teóricas de um estudo da linguagem não são um fim em si mesmo” (Flores, 2019, p. 20), o que acentua a noção de transversalidade, um componente essencial no livro. Aqui está mais um ponto importante a ser considerado: ao não traçar caminhos de interpretação nem conduzir respostas, o livro, assim como a aula, ensina a problematizar e ponderar, cumprindo mais uma vez a função de professor.

Do que foi dito até aqui, em relação ao texto de *Apresentação*, cabe ainda assinalar duas

⁷ Disponível em: https://www.pensador.com/professor_ruben_alves/ Acesso em: 16 de junho de 2023.

questões essenciais. A primeira está na exemplificação do que deve ser ensinado, e a segunda está relacionada à compreensão do significado de aprender. Podemos nos questionar: o que isso realmente significa? É isso que proponho. Tradicionalmente, os professores sempre tiveram e ainda têm uma preocupação fundamental sobre como ensinar, e isso não é diferente no contexto deste escrito. Ali, o professor Valdir embasa suas reflexões em teorias que sustentam, também, sua posição de pesquisador. Ao mesmo tempo, ele tece ponderações e questionamentos sobre a natureza dos *Problemas Gerais de Linguística*. Ao fazer referência ao livro de Émile Benveniste, *Problemas de Linguística Geral*, contrasta a ordem do termo ‘problemas’ e sugere uma reflexão detalhada sobre as construções ‘linguística geral’ e ‘problemas gerais’. Na primeira ocorrência, Benveniste aborda os ‘problemas’ relacionados à linguística geral, considerada como uma disciplina específica. Já na segunda construção, Flores incentiva a reflexão de que os ‘problemas’ são gerais e relevantes para todas as áreas da linguística, pois “‘atravessam’ as linguísticas’ (Flores, 2019, p. 19) uma vez que não se limitam a uma única linguística, porque são “*transversais* a toda e qualquer linguística” (Flores, 2019, p.19, grifo próprio). Isso indica que, independentemente da abordagem teórica, em toda reflexão linguística “há ‘problemas’ com os quais todas as perspectivas teóricas do heterogêneo campo linguístico têm de se importar” (Flores, 2019, p. 20). É nessa perspectiva que os ensaios são escritos, registrando o que “entendo sobre os ‘problemas’” (Idem, p. 22).

A *Apresentação* é o primeiro encontro do leitor com o livro e vai além de simplesmente mencionar sua existência; ela o torna presente, transforma-o em uma leitura em exercício. No parágrafo de abertura, fica evidente a dedicação do professor em engendrar as palavras, apresentando uma abordagem teórica minuciosa e impecável. Além disso, há um cuidado em proporcionar uma leitura ‘confortável’ ao leitor não familiarizado com os conceitos. Tais elementos são indícios de uma entrega por parte do professor na efetuação da própria aula. Esse acolhimento revela a generosidade de um professor sábio e curioso, que compreende o equilíbrio necessário em uma abordagem teórica, nem mais, nem menos. Mais uma vez, exemplifica como a teoria pode ser adocicada e cativante, sem comprometer sua profundidade. Esses aspectos ressaltam a característica já reconhecida na escrita e na aula de Flores.

Além disso, a *Apresentação* desempenha um papel fundamental na orientação da leitura, pois adota uma abordagem aberta que não encerra uma discussão, mas instrumentaliza o leitor a refletir com base no que foi exposto. Esse movimento não pretende estabelecer um método de como realizar a leitura, não é um direcionamento, mas sim uma orientação de “como” habitar a obra. Se compararmos o livro à segmentação de uma casa conforme a designação de seus cômodos, perceberemos que cada parte possui uma arquitetura similar, mas pode diferir em termos de tamanho dos espaços e na decoração de cada ambiente. Esses aspectos podem influenciar a escolha dos móveis e até mesmo a maneira de acessar cada cômodo. Isso implica, também, em um comportamento necessário para habitá-los. Da mesma forma, tanto o livro quanto a casa requerem um planejamento. Ao estabelecer essa analogia entre “habitar” um livro e uma casa, ilustro a importância de compreender a arquitetura do livro e também enfatizo a função pedagógica do professor. Mas é possível habitar uma aula? Assim como o livro e a casa exigem adaptação aos contornos e imersões, o mesmo ocorre na aula. Compreender que o espaço da aula evoca a noção de pertencimento, traduz um vínculo íntimo que demanda presença e que professor e estudante estejam por inteiro. Acessar uma aula exige compreender as formas de

ingresso. Nesta composição, a abertura é o primeiro acesso à aprendizagem significativa. Transitar por mobiliários teóricos é desenvolver certas relações que só são construídas quando se habita, pois compor significados é outra forma de sentir-se em casa. Trata-se, então, não de uma origem, mas de uma condição. Agamben (2019), assinala que o homem é um ser habitante, ou seja, é um vivente que transforma o ser em um ter. É nesse contexto que se delinea e fica claro que todo detalhamento entre aquele que fala e aquele a quem se fala é essencial para que “o leitor possa melhor se situar” (Flores, 2019, p. 18), por meio das “grandes linhas que sustentam o livro” (idem) ou seja, habitar e habitar-se.

O par autor-professor convida o leitor a assumir uma posição ativa de interlocução, convocando-o a participar de um diálogo, a discutir e teorizar conceitos, estabelecendo, assim, uma aproximação. Nessa composição, adota uma abordagem que vai além do papel tradicional do professor, que se limita a transmitir conhecimento. Logo nas primeiras linhas do texto fica claro o que Manoel de Barros (1994, p.40) disse tão bem: “ocupo muito de mim com o meu desconhecer”. Com o intuito de tornar o acesso ao conteúdo teórico desenvolvido mais facilitado, sem reduzir sua complexidade, Flores guia o leitor ao longo da leitura, assim como o professor acompanha o processo de aprendizagem de um estudante.

O segundo gesto - como se ensina e como se aprende

Espinosa (2008) ressalta que “o conhecimento é o mais potente dos afetos”, enfatizando a importância das relações afetivas entre professores e estudantes. Essas relações desempenham um papel significativo na efetividade do processo de aprendizagem. As relações humanas são fundamentadas em vínculos, e é essencial que tanto os professores quanto os estudantes estejam motivados e conscientes de seus papéis como agentes na prática pedagógica. Além disso, a relação afetiva entre professores e estudantes instaura um novo olhar sobre o objeto do conhecimento, servindo como uma bússola teórica para investigação. Ela é tanto o ponto de partida, um princípio antropológico subjacente à realidade humana em seu nível mais fundamental, quanto o ponto de chegada de uma reflexão que se desenvolve gradualmente por meio de inúmeras análises. Essa relação é inseparável da língua e da atividade dos falantes, representando uma condição de existência dialética que se organiza e se manifesta.

Na figura do professor, é natural considerar o movimento de questionar - o que é mais próximo, o que o constitui, o que é de interesse. Por outro lado, ao estudante, cabe a operacionalização produtiva e eficaz que reúne diferentes informações, transformando-as em novas aprendizagens – um lugar de passagem. Esse processo desencadeia uma série de perguntas que dão origem a um conjunto variado de relações, por meio das quais novos saberes são construídos. No entanto, responder a essas perguntas não significa necessariamente encerrar o processo de questionamento. Pelo contrário, as respostas podem abrir novas possibilidades de indagações e, conseqüentemente, conduzir a novas formas de interrogar. Flores (2019, p. 20) se alinha ao fato de que “há ‘problemas’” e que as respostas decorrem de problematizações e de métodos de análise específicos. Essa evidência, como tudo, resulta do fato de o homem estar na língua/linguagem e, sendo um homem falante, o *Homo loquens*, todas as questões estão intrinsecamente ligadas a isso. Flores complementa essa ideia ao afirmar que “Todo conhecimento é uma resposta a um problema” (Flores, 2019, p. 23, nota 8). Com efeito, aprendemos quando pensamos e

isso resulta em algo novo. Dessa forma, o processo de questionamento contínuo e a busca por respostas são elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento. Cada resposta abre novas perspectivas e desencadeia novas questões, alimentando assim a trajetória do aprendizado. Portanto, não se sabe como alguém aprende, o que se sabe é que “nunca aprendemos *como*, mas sempre aprendemos *com* alguém” (Deleuze, 2003, p. 21).

Para investigar um ‘problema’, como exemplifica Flores, é necessário ter um método. Nesse sentido, ao discutir a relação entre ensinar e aprender, é relevante abordar a obra *O Mestre Ignorante* (1987), de Jacques Rancière. Neste livro, é retratada a experiência pedagógica de Joseph Jacotot, professor de francês em uma universidade onde os alunos falam neerlandês, sem que ambas as partes conhecessem a língua uma da outra. De forma circunstancial, o professor apresenta um método de aprendizagem no qual os alunos leem a edição bilíngue das *Aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, e tentam compreender o texto original por meio da leitura coluna a coluna, comparando o texto em neerlandês e em francês. Surpreendentemente, a experiência superou as expectativas, e os estudantes foram capazes de aprender por si mesmos, dispensando a necessidade do mestre. Esse exemplo ilustra a artificialidade da hierarquia entre aquele que explica e aquele a quem é necessário que algo seja explicado.

A dupla aprender e compreender caracteriza duas maneiras de expressar o mesmo ato de tradução. Conforme destacado por Rancière (1987, p. 23), não foi a habilidade de trocar de coluna que motivou a aprendizagem, mas sim a capacidade de expressar o próprio pensamento nas palavras de outra pessoa. Isso ressalta a importância de considerar como o conhecimento foi acessado e em que medida aquilo que aprendemos resultou em uma aprendizagem efetiva. Essa ideia pode ser relacionada ao texto de Flores, no qual a apresentação do livro difere do que geralmente encontramos em outras obras. Ela tem um lugar próprio. Assemelha-se a uma aula. Conforme expresso por Zambrano (1977, p. 19) “as aulas são lugares vazios dispostos a se irem enchendo sucessivamente” e se abrem como “clareira”. Nesse contexto, o termo clareira não representa apenas um lugar da busca, mas algo imprevisível e ilimitado. Assim, se a aula proporciona uma clareira para o que é introduzido casualmente, como o conhecimento, ela não é simplesmente um lugar de transmissão, mas de iniciação ao saber. Esse fato remete à apresentação do livro, que se abre para o interior, interrompendo o que está demasiado cheio de saber para aquele que está demasiado cheio de buscar.

Considerando o exposto, compreendemos que a aprendizagem decorre das interconexões das redes de conhecimento, pois aprender envolve tecer uma teia de conceitos e construir suas inter-relações. Flores, mais uma vez, atribui ao leitor a autonomia de interpretar, mostrando que a aprendizagem exige compreender *como aprendemos*, *o que aprendemos* e *quando aprendemos*, o que intensifica a ideia de que cada um aprende a seu próprio modo. Com este gesto, ele instiga a reflexão sobre um modelo não tradicional de estrutura e indica uma abordagem alternativa para aprendê-la. Flores não propõe ensinar o processo de aprendizagem em si, algo bastante singular, e talvez seja nesse limite tênue que reside o diferencial de seus ensinamentos, algo que transcende o conhecimento produzido.

Explorar de forma mais detalhada como se corre pelas clareiras do bosque e da aula (Zambrano, 1977) implica compreender o bosque como livro, um livro inserido em uma aula. Dessa forma, ensinar e aprender são habilidades intrinsecamente interligadas e indispensáveis. Nesse processo de compartilhar do falante, tanto os professores quanto os estudantes, quando envolvidos nessa relação,

produzem saberes que são regulados por diferentes tempos de aprendizagem, retroalimentando-se constantemente e sendo afetados pelo que vivenciam em suas relações (Espinosa, 2008). Logo, aprender é também encontrar o outro.

Essa ideia evidencia que o professor é capaz de expandir a produção do conhecimento ao impactar positivamente os estudantes. O afeto desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo a condição subjetiva que provoca e potencializa a vontade de continuar aprendendo, constituindo o elo entre eles. Na academia, por exemplo, a relação com os professores ainda desempenha um papel de mediação capaz de gerar estados afetivos que, segundo Espinosa (2008), aumentam a capacidade de agir e de pensar as linhas do conhecimento. Assim, entre as inúmeras experiências compartilhadas pelos estudantes em sua vida acadêmica, o momento de transformação de sua condição de estudante é, sem dúvida, o evento mais significativo. Quando os diferentes saberes são compartilhados, ocorre a aproximação de dois atos: o de ensinar, que é o estado natural do conhecimento, e o de aprender, relacionado às possibilidades de acesso a esse conhecimento. Ambos não são processados de forma sincrônica nem constituídos de uma única vez, a partir de uma única fonte, nem mesmo por único domínio de saber. Em vez disso, esse processo, que impõe escolha, é contínuo e operado constantemente de diferentes modos de investigação.

Observo, portanto, que abordar a unidade ou a totalidade do conhecimento implica lidar com o nó da resposta, o eixo que revela que a inteligência pura é como uma forma vazia, incapaz de reconhecer sua contraparte e, portanto, desconectada de seu propósito. Tanto as limitações do saber do mundo quanto o processo temporal pelo qual o conhecimento é adquirido são problemas igualmente fundamentais e operam como deslocamentos. Assim, habitar a clareira do livro e da aula é preencher novas clareiras em que tudo é ressignificado. A clareira é um centro no qual sempre é possível entrar. Um centro em toda a sua plenitude. Aquele que se sempre aponta para uma abertura.

Figura 1 – A clareira



Fonte: Natália Amaral

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (Deleuze, 2006, p. 237).

As palavras de Deleuze permitem relacionar o que tentei compor. O livro *Problemas Gerais de Linguística* chega trazendo uma marca de leitura que se abre em leituras, ou seja, é um livro que nunca termina de dizer. Isso porque a exploração dos conceitos e as redes teóricas apresentadas permitem a (re)significação de hipóteses, logo, a (in)completude das respostas. Esse primeiro movimento determina que a palavra escrita chega até o leitor como um encontro, pois é dirigida a ele. Como se, ao ler, a palavra do autor, distraidamente, alcançasse o que não é por si só, mas pelo que se torna. Nesse sentido, é possível pensar que o texto não aparece na forma do que é escrito, mas na forma do que continua dizendo e no que talvez possa dizer. Essas são apenas algumas das motivações para habitar o livro, um movimento que perpassa a ideia do não-saber para a ideia do aprender-juntos. O mesmo processo acontece com a aula. Sob essa ótica, livro e aula são travessias.

Acredito ser possível aproximar o livro e a aula porque ambos são formas de inscrição no mundo. Ao compor um livro, o autor convoca saberes de sua própria experiência e, como falante, ocupa seu lugar na estrutura enunciativa. Desse lugar, mobiliza a língua em instâncias enunciativas de tal forma que explicita, em seu ato, os efeitos da presença da língua em sua constituição. A aula também compõe uma cadeia enunciativa, porque está relacionada com a vida, logo, sinaliza para um lugar de destaque ao homem, o que, de qualquer forma, implica “outra maneira de ver as mesmas coisas” (Benveniste, 1989, p. 81), o que sugere um outro jeito de ler a escrita, escrever a leitura; porém, principalmente, aponta para o *entrelugar enunciativo* no qual estão pressupostos o leitor (autor, *Apresentação* do livro), o autor (linguista, professor) e a aula (clareira, abertura).

Conclusão

Flores é um linguista e professor que, como poucos, sabe estabelecer interlocução com diferentes áreas do conhecimento, seja a partir das vivências, seja pela experiência acadêmica. Portanto, ao ler seu livro, não apenas o lemos, mas habitamos nele, moramos nas linhas, entre os parágrafos, no intervalo dos capítulos e, também, no ponto da última página, que desperta um relevo captado pelo olhar do leitor. Em outras palavras, assim como “a paisagem se forma/constitui até onde a vista de quem se propõe a contemplá-la consegue ir” (Vianna; Vaz; Santos, 2018, p. 125), o relevo do livro depende da leitura de cada leitor. Por isso, cada leitor, na sua singularidade, integra a paisagem da leitura. Nessa perspectiva, ressoa o que Benveniste (2014, p. 194) revela: “a língua aparece para mim como uma paisagem que se move (ela é o lugar das transformações)”. E a transformação se dá no encontro da sala de aula, também. Assim, para finalizar, fiquei pensando em como encerrar e agradecer tudo o que tenho aprendido com seus ensinamentos, por isso trago as palavras de Lispector (1998, p. 157) como exemplo do encontro entre professor e estudante: “Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”. Tudo isso permite afirmar que os ensinamentos do professor Valdir são sempre uma aula.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Habitar e Construir**. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2019.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral I**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral II**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France*. (1968-1969) São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Prost e os Signos**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FLORES, Valdir do Nascimento. Por que gosto de Benveniste? **Revista Desenredo**, [S.l.], v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/492>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 1987.
- TOSTES, Angelica; ROCHA, Felipe. **Pedagogia Popular Interfé frente à intolerância religiosa no Brasil**. Disponível em: <https://conic.org.br/portal/conic/noticias/pedagogia-popular-interfe-frente-a-intolerancia-religiosa-no-brasil>. Acesso em: 20 maio 2023.
- VIANNA, Graziela; VAZ, Paulo; SANTOS, Humberto. Sobre texto visual, som e imagem: novas paragens para as paisagens textuais. In: LEAL, Bruno. CARVALHO, Carlos. ALZAMORA, Geane (org.). **Textualidades Midiáticas**. Belo Horizonte: PPGCom/UFMG, 2018. p. 113-130.
- ZAMBRANO, María. **Claros del bosque**. Barcelona: Seix Barral, 1977.