

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**  
EM BUSCA DO CONCEITO DE *ENUNCIÇÃO* EM REFERENCIAIS  
CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

**CAXIAS DO SUL**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:  
EM BUSCA DO CONCEITO DE *ENUNCIÇÃO* EM REFERENCIAIS  
CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

Z28e Zanette, Carla Roberta Sasset, 1976 -  
Educação e linguagem : em busca do conceito de *enunciação* em  
referenciais curriculares de língua portuguesa / Carla Roberta Sasset  
Zanette. – 2015.  
112 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2015.  
Orientador: Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo.

1. Aprendizagem. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Língua Portuguesa –  
Estudo e ensino. 4. Benveniste, Emile, 1902-1976. 5. Saussure, Ferdinand  
de, 1857-1913. I. Título.

CDU 2. ed.: 37.013

Índice para o catálogo sistemático:

|  |                |
|--|----------------|
| 1. Aprendizagem                        | 37.013         |
| 2. Educação – Estudo e ensino          | 37(075)        |
| 3. Língua Portuguesa – Estudo e ensino | 811.134.3(075) |
| 4. Benveniste, Emile, 1902-1976        | 81BENVENISTE   |
| 5. Saussure, Ferdinand de, 1857-1913   | 81SAUSSURE     |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Educação e Linguagem: Em busca do conceito de enunciação em referenciais curriculares de língua portuguesa”*

Carla Roberta Sasset Zanette

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Cláudia Stumpf Toldo Oudeste (UPF)

Dr. Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Deixo este trabalho em  
vossa honra, Maria e Henrique  
razões da minha existência

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho aos meus  
filhos, Luísa, Martina e Henrique,  
razões de minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Rodrigo, que está sempre comigo, desde muito tempo e para sempre.

Aos meus três filhos, Luísa, Martina e Henrique, que, entre colos e leituras, entenderam e aceitaram esta mamãe.

Aos meus pais, Darci e Marili, pela preocupação, pelo zelo, e, principalmente, por embalarem meu bebê para que eu pudesse estudar.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo, por ser o *tu* que me acompanha desde a graduação, sempre acreditando e confiando em minhas ideias.

À professora Terciane Angela Luchese, coordenadora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pela competência e gentileza em suas ações, em todos os momentos.

À Júlia Aparecida de Queiroz Bertoti, pela presteza generosa nos atendimentos.

À professora Flávia Brocchetto Ramos, pelas palavras de incentivo e apoio, antes e durante o Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por possibilitarem novas aprendizagens e um novo olhar para a educação.

À CAPES, pela taxa de auxílio, que possibilitou o início e o término do meu curso de Mestrado em Educação.

Às amigas Adriana, Luana, Lucien e Sintian, pelo apoio ao estudo, pelas experiências compartilhadas e, principalmente, pela amizade.

Aos meus alunos, que me ensinam e me motivam a ser uma professora melhor a cada dia.

*“Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo.”*

**Benveniste**

## RESUMO

A partir de pressupostos teóricos de Émile Benveniste, esta pesquisa investiga o conceito de *enunciação* e os que o constituem (*eu-tu-aqui-agora*), no documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul, Caderno 2 - Planos de Estudo de Língua Portuguesa*, mais especificamente, no que diz respeito aos objetivos gerais e às habilidades dos 7º e 9º anos. De cunho essencialmente bibliográfico, esta investigação fundamenta-se em referenciais teóricos de Saussure e Benveniste, entre outros autores que tratam de educação, epistemologia, processos de ensino e aprendizagem e de questões relacionadas à língua materna. A análise efetiva do conceito de *enunciação* é realizada com base em um material teórico delimitado a partir de um itinerário de leitura. Esse material é composto por seis textos das obras benvenistianas *Problemas de Linguística Geral I e II: Natureza do signo linguístico* (1939), *A Natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958); *A linguagem e experiência humana* (1965), *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967) e *O aparelho formal da enunciação* (1970). Com base nos resultados apresentados neste estudo, entendo que a organização do material analisado, seja pelos objetivos gerais, seja pelas habilidades, concretiza o conceito de *enunciação* e os que o compõem, evidenciando o ensino de língua materna, sob uma perspectiva enunciativa, que considera o efetivo uso da língua, nas mais diferentes situações interlocutivas.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino e aprendizagem. Enunciação. Ensino de língua materna.



## ABSTRACT

This research investigates the concept of *enunciation*, from Émile Benveniste's theoretical perspective, and those that constitute it (*I-you-here-now*) in the document entitled *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul* (Education Framework for the Municipal Schools in Caxias do Sul). The research focuses more specifically on the general goals and skills of the 7th and 9th school years found in the number 2 Study Plan booklet for the Portuguese Language. The study is essentially bibliographic and is based on Saussure's and Benveniste's views as well as on other researchers whose works are related to education, epistemology, the teaching and learning processes and to issues on the mother tongue. The effective analysis of the *enunciation* concept is carried out based on a theoretical material framed according to a reading program. This material consists of six essays found in the two volumes of *Problems in General Linguistics* by Benveniste: *the nature of the linguistic sign* (1939), *the nature of pronouns* (1956) and *subjectivity in language* (1958); *language and human experience* (1965), *form and meaning in language* (1966/1967) and *the formal apparatus of enunciation* (1970). Based on the results presented in this study, I understand that the planning of the analyzed material, considering both the general goals and the skills, materializes the concept of *enunciation* and those that constitute it. The results show that the teaching of the mother tongue is based on an enunciative perspective, which considers the effective use of language in many different situations of interlocution.

**Keywords:** Education. Teaching and learning. Enunciation. Mother tongue teaching.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Relação de valor .....   | 48 |
| Figura 2 – Representação da passagem de locutor a sujeito proposta por Benveniste.. | 65 |
| Figura 3 – Representação dos pressupostos de Benveniste .....                       | 68 |
| Figura 4 – Conceito de enunciação .....   | 69 |
| Figura 5 – Estrutura do objetivo geral .....  | 88 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Variação conceitual de <i>enunciação</i> e ocorrência do termo.....      | 56 |
| Quadro 2 – Evolução conceitual do termo <i>enunciação</i> .....                     | 58 |
| Quadro 3 – Objetivos Gerais dos 7º e 9º anos.....                                   | 86 |
| Quadro 4 – Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos 7º e 9º anos.....     | 90 |
| Quadro 5 – Ocorrência de termos relacionados ao conceito de <i>enunciação</i> ..... | 94 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CLG - Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2012);
- DLE - Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009);
- ELG - Escritos de Linguística Geral (SAUSSURE, 2004);
- PLGI - Problemas de Linguística Geral I (BENVENISTE, 1966/2005);
- PLGII - Problemas de Linguística Geral II (BENVENISTE, 1974/2006);
- RME - Rede Municipal de Ensino;
- SMED- Secretaria Municipal da Educação;
- H - Habilidade.

## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14 |
| <b>2</b> | <b>ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES DO PROCESSO EDUCATIVO</b>  | 19 |
| 2.1      | CONHECIMENTO .....   | 20 |
| 2.1.1    | <b>Paradigma apriorista</b> .....  | 20 |
| 2.1.2    | <b>Paradigma empirista</b> .....   | 23 |
| 2.1.3    | <b>Paradigma interacionista</b> .....  | 25 |
| 2.2      | APRENDIZAGEM .....   | 30 |
| 2.3      | EDUCAÇÃO INFORMAL E FORMAL .....   | 33 |
| 2.4      | CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO: UMA INTER-<br>RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA .....                | 35 |
| <b>3</b> | <b>FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO SAUSSURIANO E<br/>BENVENISTIANO</b> .....                                   | 39 |
| 3.1      | PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS .....  | 39 |
| 3.1.1    | <b>Linguagem, língua e fala</b> .....  | 41 |
| 3.1.2    | <b>O conceito de valor em Saussure: noções de sistema, signo, relação,<br/>oposição, diferença</b> ..... | 44 |
| 3.2      | UMA ABORDAGEM BENVENISTIANA.....   | 50 |
| 3.2.1    | <b>A enunciação e suas definições no Dicionário de Linguística da Enunciação<br/>(DLE)</b> .....         | 53 |
| 3.2.2    | <b>A enunciação em Benveniste</b> .....  | 54 |
| 3.2.3    | <b>Fundamentos benvenistianos: além e com Saussure</b> .....   | 59 |
| 3.3      | CATEGORIAS DE PESSOA E NÃO PESSOA .....  | 62 |
| 3.4      | FORMA E SENTIDO .....  | 66 |
| 3.5      | O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO .....   | 69 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 3.6      | O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB UMA CONCEPÇÃO BENVENISTIANA.....   | 72         |
| <b>4</b> | <b>UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA TRANSPOSTA DIDATICAMENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....</b>             | <b>73</b>  |
| 4.1      | TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UM PERCURSO ENTRE O SABER CIENTÍFICO E O SABER ESCOLAR .....                         | 73         |
| 4.2      | ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL ..... | 77         |
| 4.3      | ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA.....  | 81         |
| 4.4      | UMA PROPOSTA DE ANÁLISE: PLANOS DE ESTUDO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA .....        | 84         |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>97</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>101</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – PLANOS DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 7º E 9º ANOS .....</b>                           | <b>105</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar na produção desta dissertação implica, essencialmente, trazer à memória algumas impressões que desencadearam meu interesse pela educação, especialmente, no que diz respeito aos estudos sobre língua materna.

Sempre me fascinei pelo estudo da língua. Desde cedo, em situações que antecederam o ambiente escolar, já dava indícios desse encantamento. Gostava de brincar com as palavras, de perceber suas significações em diferentes usos. Era curiosa e ficava pensando nas palavras como se elas fossem um jogo. Para mim, as palavras ligavam-se à vida.

Quando aluna do Ensino Fundamental, recordo-me das aulas de Língua Portuguesa, cujos momentos, em sua maioria, representavam memorização de regras gramaticais, que se repetiam ano a ano, como por exemplo, a conjugação de verbos, as preposições (Eu sabia até a música de cor: a, ante, até, para, per, perante, sem, sob...). Na escola, tive pouco contato com situações de efetivo uso da língua, no entanto, a compreensão dessa realidade nunca me fez perder o gosto pelo aprendizado e pelo ensino da língua, ao contrário, instigou-me a querer conhecer um pouco mais, sendo essa curiosidade que me motivou a escolher a graduação em Letras.

Formei-me professora e prossegui minha caminhada em escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul (RME), lecionando para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (de 6º a 9º anos).

Já nos primeiros anos atuando como professora, percebi que a maioria dos alunos demonstrava motivação para aprender Língua Portuguesa e esperavam ansiosos pelas aulas. Ora, saber disso foi fundamental em minha atuação profissional, pois a cada dia me sentia desafiada a planejar aulas em que os alunos pudessem interagir, por meio de práticas discursivas voltadas à leitura e à produção, nas modalidades oral e escrita.

Compreendi que, dessa forma, os alunos mantinham-se interessados e curiosos pelo ensino da língua. Aliada a minha experiência docente de mais de 15 anos, destaco minha atuação na assessoria pedagógica, na Secretaria Municipal da Educação (SMED), mais especificamente, na formação de professores de Língua Portuguesa, por 9 anos.

Posso dizer que trabalhar na formação de professores permitiu-me compreender que aspectos vinculados ao ensino, e, no caso desta pesquisa, ao ensino de língua, sempre são potencializadores de questionamentos e discussões, principalmente quando envolvem *o quê, quando, como e para quê ensinar*. Nesse sentido, ministrei, junto a uma equipe de

assessores, encontros de formação destinado a professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, elucidando propostas de um ensino que priorizasse um currículo capaz de atender ao ensino da língua sob a perspectiva de uso efetivo do sistema linguístico.

O trabalho na SMED oportunizou-me participar da elaboração do documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Caderno 2 – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*, mais precisamente, no que diz respeito aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Produzir esse material de Língua Portuguesa, que orienta o planejamento anual do professor de língua materna nas escolas municipais de Caxias do Sul, representou um grande desafio para mim. Com efeito, entendi que seria um desafio ainda maior tornar esse documento objeto de investigação científica. E esse foi o motivo que me incentivou a retomar o contexto acadêmico, por meio do Mestrado em Educação.

Entendo que pesquisar o referido documento possibilitou-me refletir sobre esse material a partir de três pontos de vista diferentes, mas complementares, pois:

- 1) participei diretamente da elaboração do documento, objeto de análise desta pesquisa;
- 2) atuo, em escolas municipais, como docente de Língua Portuguesa, portanto faço uso desse material no planejamento de minhas aulas;
- 3) pesquisei o documento, sob um olhar científico.

Ou seja, o “eu” enunciado aqui assume uma posição de produção e recepção do material, bem como de metacognição, ao investigar cientificamente o material sob o viés dos pressupostos benvenistianos.

Desse contexto, resultou meu problema de pesquisa: *Como a organização do documento intitulado Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Caderno2 – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em especial os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, concretiza a transposição didática do conceito de enunciação e dos que o constituem (eu-tu-ele, aqui-agora)?*

Penso que o mérito científico desta pesquisa consiste em transformar em objeto de estudo um documento que foi construído pelos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino, e, embora tenha sido elaborado por meio de debate, análise e reflexão, não foi, até o presente momento, fruto de uma investigação cientificamente produzida.



Sob essa ótica, a iniciativa de produzir subsídios teórico-metodológicos qualificados, a partir do material analisado, possibilita um retorno à comunidade que o construiu, evidenciando, assim, a relevância social desta pesquisa. É por esse propósito que o estudo ora proposto se insere na linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Tecnologia*, contemplando, inclusive, a política de inserção social do Programa de Mestrado.

Pelo viés da investigação científica, o presente estudo teve como *objetivo geral* analisar o documento *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Caderno2 – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*, especificamente os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, a fim de verificar a presença do conceito de *enunciação* como eixo norteador dessa produção. É importante sinalizar que os respectivos anos foram selecionados pela necessidade de delimitação de um *corpus* para a pesquisa e pelo fato de esses anos (7º e 9º) com esse intervalo tentar garantir uma maior representatividade à amostra selecionada.

Dito isso, torna-se essencial esclarecer que se trata de uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujas discussões e análises fundamentam-se, essencialmente, em aportes teóricos voltados à *enunciação*, baseada, portanto, no que propunha Émile Benveniste, apoiado nos estudos de Ferdinand de Saussure. A escolha por investigar esse conceito justifica-se por tratar de concepções relacionadas ao uso efetivo da língua, nas mais diferentes situações discursivas.

Com relação aos aportes teóricos que me foram caros para a realização desta pesquisa, considero oportuno dizer que, entre tantas descobertas que me foram oportunizadas no decorrer desta dissertação, encontrei uma que se descortinou, em passos lentos, aos meus olhos: os postulados enunciativos de Benveniste.

Refletir sobre os estudos benvenistianos permitiu-me entender alguns conceitos fundantes no domínio da enunciação, na instância de discurso, singular e irrepetível, estabelecida na relação entre um *eu* e um *tu*, no espaço de um *aqui*, no tempo de um *agora*.

Para desenvolver meu estudo voltado à *enunciação* no escopo benvenistiano, objetivo proposto nesta investigação, elegi um percurso de leitura voltado essencialmente às obras *Problemas de Lingüística Geral I* e *Problemas de Lingüística Geral II*, que constituiu um material teórico delimitado pelos seguintes textos: *Natureza do signo linguístico* (1939); *A Natureza dos pronomes* (1956); *Da subjetividade na linguagem* (1958); *A linguagem e experiência humana* (1965); *A forma e o sentido na linguagem*

(1966/1967); *O aparelho formal da enunciação* (1970). Acrescento que a seleção desses textos pautou-se na intenção de compreender a língua em situação de uso na perspectiva de Benveniste.

Pois muito bem, conhecer e escrever sobre alguns dos pressupostos enunciativos do mestre, mesmo com a clareza de que há muito ainda a aprender, foi e está sendo uma tentativa desafiadora e contagiante, especialmente, após ler o livro *Últimas Aulas no Collège de France* (2014), obra que me levou a entender que simplesmente gosto de Benveniste, sem muitos porquês, nem para quês.

Dito isso, pretendo oferecer ao leitor subsídios teórico-metodológicos que lhe permitam melhor compreender o ensino da língua em uma perspectiva de uso, nas mais variadas situações de interlocução. Ampliando essa concepção para o âmbito escolar, entendo que pensar o ensino de língua sob a perspectiva enunciativa implica pensar em concepções epistemológicas e filosóficas que permeiam o contexto educativo. Logo, o professor, ao conceber um ensino voltado ao uso<sup>1</sup> da língua, poderá proporcionar ao aluno situações de aprendizagem para que este interaja com seus interlocutores, em diferentes situações discursivas. Por óbvio, é possível entender aqui que a aprendizagem não se dá apenas pela transmissão de informações, mas sim pela interação, em contextos enunciativos nos quais o aluno utilize a língua em situações propriamente ditas, sem precisar memorizar regras gramaticais e classificar termos/orações.

O percurso que estou trilhando, sob a perspectiva da linguística enunciativa, possibilitou-me vislumbrar caminhos nunca antes imaginados, aliando docência e pesquisa científica. Assim, acredito na ideia de continuidade deste estudo, fato que me mobiliza a buscar novas leituras, que, por sua vez, me movem a novas inquietações.

Esclareço que esta dissertação está organizada em 5 capítulos. Encontram-se, no segundo capítulo<sup>2</sup>, *Alguns conceitos fundantes do processo educativo*, estudos concernentes à construção do *conhecimento*, à luz dos paradigmas apriorista, empirista e interacionista; à *aprendizagem*; aos processos de *educação informal e formal*, bem como às suas articulações com o ensino de língua materna.

No terceiro capítulo, *Fundamentos do pensamento saussuriano e benvenistiano*, são examinados alguns pressupostos teóricos de origem saussuriana, entre eles, os conceitos de *linguagem, língua, fala, valor, sistema, signo, relação, oposição*, bem como

---

<sup>1</sup> Entendo como *uso* o desenvolvimento de habilidades pressupostas pela leitura e pela produção, nas modalidades oral e escrita

<sup>2</sup> O primeiro e o último capítulos são destinados à introdução e às considerações finais, respectivamente.

os de base benvenistiana, especialmente, o conceito de *enunciação*, as categorias de *pessoa e não pessoa, forma e sentido* e o *quadro formal da enunciação*, cujas noções estão condensadas no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970).

Por sua vez, o quarto capítulo, *Uma concepção enunciativa transposta didaticamente para o ensino de língua materna*, versa sobre o ensino da língua materna na perspectiva enunciativa. Logo, valho-me dos conceitos de *transposição didática, leitura e escrita*. Como esta pesquisa investiga um documento considerado referencial curricular do ensino de língua materna para as escolas municipais de Caxias do Sul, esse capítulo traz uma contextualização acerca da organização e implementação do processo de reestruturação curricular pelo qual passaram as referidas escolas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A partir daí, apresento uma proposta de análise dos Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, com foco nos objetivos gerais e nas habilidades, na tentativa de encontrar evidências, baseadas nas perspectivas teóricas benvenistianas, que concretizem o conceito de *enunciação* e os que o constituem (*eu-tu-aqui-agora*), demonstração de estarem os referenciais pautando a aprendizagem e o ensino pela efetiva utilização do sistema linguístico.

Feito o percurso e ciente de que ainda há muito a trilhar, espero que esta investigação possa contribuir para um ensino que priorize a língua em situações de efetivo uso.

## 2 ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES DO PROCESSO EDUCATIVO

No momento em que se traz para a discussão o estudo da língua na perspectiva de uso em situações de interlocução, torna-se fundamental propor uma abordagem que considera a linguagem como mediadora do processo de apropriação e construção do conhecimento.

Conceber a língua sob esse prisma implica entender, como bem diz Azevedo (2010, p.200. Grifos da autora), “que ensinar uma língua é *fazer aprender a usar* essa língua como meio de interlocução, quer no que se refere à recepção (oral e/ou escrita), quer no que diz respeito à produção (novamente, oral e/ou escrita).”

Minha experiência em docência e em formação de professores evidencia que há uma forte tendência de os professores de língua materna elegerem um ensino voltado à memorização da metalinguagem. No entanto, desejam e esperam que seus alunos compreendam e produzam discursos, especialmente os escritos.

A tônica dessa discussão está em evidenciar que, ao ensinar uma língua, os aprendizes não precisam compreender ou escrever *sobre* ela, ao contrário, precisam, e muito, usá-la efetivamente, em/para diferentes propósitos enunciativos.

Ora, se a aprendizagem de uma língua está relacionada diretamente ao seu uso em situações de interlocução, que possibilitam a compreensão leitora e a produção de discursos, nas modalidades orais e escritas, penso que não há mais espaço, nos contextos escolares, para um ensino que prioriza a memorização de regras gramaticais e de classificações morfosintáticas.

Nesse cenário de ensino e aprendizagem de língua materna, entendo que pensar em concepções vinculadas ao ensino da língua, no caso aqui da língua materna, significa, antes de tudo, pensar em pressupostos filosóficos e epistemológicos voltados à aprendizagem do sujeito.

Sendo assim, na pesquisa aqui proposta, os conceitos de *ensino e aprendizagem* não são tratados de forma isolada. Ao contrário, o que pretendo mostrar é a inter-relação desses, de tal modo que, antes de refletir sobre *o quê e como* ensinar, é preciso entender os pressupostos epistemológicos que fundamentam o processo de aprendizagem do sujeito.

Dito em outras palavras, se os processos de ensino e aprendizagem estão inter-relacionados, não há como pensar no ensino, sem pensar em como o sujeito constrói seu conhecimento. Aliado a isso, está o fato de que quanto mais clareza o professor tiver das

bases epistemológicas que ancoram sua prática pedagógica, visto que toda ação pedagógica está fundamentada numa teoria do conhecimento, maiores serão as chances de um ensino eficaz e voltado à aprendizagem do aluno.

E para entender o que é *conhecimento*, faz-se necessário revisitar, mesmo que sucintamente, os paradigmas epistemológicos que originaram as diferentes formas de concebê-lo. É importante esclarecer ao leitor que o termo *paradigma* tem origem grega *parádeigma* e designa “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo período de tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções para uma comunidade de praticantes da ciência”. (BAUER, 2009, p. 21). Sob esse enfoque, no momento em que um paradigma é considerado o mais adequado a determinada teoria, ele pode vir a superar outro que até então vigorava eficazmente. (BAUER, 2009).

Dando continuidade às reflexões, apresento o conceito de *conhecimento*, a partir dos paradigmas apriorista, empirista e interacionista. Destaco que cada um, a seu modo, trouxe contribuições à prática educativa, no entanto, os pressupostos defendidos nesta pesquisa consideram, em sua essência, as abordagens alicerçadas no paradigma interacionista, cuja fundamentação serviu de base para o desenvolvimento do que é aqui entendido por *conhecimento, aprendizagem e educação informal e formal*, que serão melhor explicitados na sequência desta investigação.

Acrescento que, paralelamente aos pressupostos teóricos envolvendo os conceitos acima mencionados, o leitor perceberá, sempre que possível, um viés relacionado ao ensino da língua, visto ser esse o foco norteador da pesquisa ora proposta.

## 2.1 CONHECIMENTO

No âmbito desta pesquisa, o conhecimento é explicado à luz dos paradigmas apriorista, empirista e interacionista. Para tanto, são explicitados os pressupostos que os fundamentam. Início, portanto, apresentando o paradigma apriorista.

### 2.1.1 Paradigma apriorista

O paradigma apriorista teve seu maior expoente em Descartes, cujos estudos acerca da compreensão do homem e da natureza fundamentam-se na razão e na busca de uma verdade indubitável. Descartes foi um dos primeiros pensadores a conceber uma teoria que questionasse a origem do conhecimento e o acesso ao real. Desse modo, a

dúvida passa a ser o cerne de seu método, uma vez que tudo é passível de ser posto em questão, desde as afirmações do senso comum, os argumentos de autoridade, as verdades extraídas pelo raciocínio, até mesmo sobre o próprio corpo e sua existência. Por seu método analítico, que objetivava a decomposição do pensamento em partes, seguindo uma ordem lógica, Descartes concebia o conhecimento como resultado da intuição e da dedução.

Moraes (1997, p. 36) explicita o pensamento de Descartes, ao evidenciar que a dúvida, para o teórico, é usada “como instrumento básico de raciocínio”. A única verdade sobre a qual não duvidava era a existência de si mesmo como pensador, fato esse que o permitiu afirmar “*Cogito, ergo sum*”, ou seja, “Penso, logo existo”. Com efeito, essa frase célebre revela que o sujeito pensa e, se pensa, existe.

Em outras palavras, se a dúvida é um pensamento, não há como pensar sem existir. Nesse sentido, a consciência (demarcada pelo Eu) é entendida como anterior aos sentidos e, por isso, anterior ao mundo.

Dito isso, Descartes afirma que as ideias não são derivadas da experiência, uma vez que já se encontram no espírito humano, as chamadas ideias *a priori* ou inatas. Para o apriorista, essas ideias são verdadeiras, originadas a partir da razão, portanto, não são passíveis de erro. No paradigma apriorista, *conhecimento* é entendido como resultado da razão e uma maneira de entrar em contato com a realidade.

Conforme Hessen (1999, p. 50), o conhecimento verdadeiro não se dá pelo mundo da experiência, visto ser essa passível de constante mudança, mas com o mundo das ideias, que, por sua vez, se relaciona com a consciência cognoscente.

Sob esse propósito, Descartes deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento. Dito isso, o filósofo estabelece uma distinção entre o mundo dos objetos, essencial para o conhecimento objetivo; e o do sujeito, caracterizado pela intuição, reflexão. Nessa perspectiva, acrescenta Moraes (1997, p.37), “Para Descartes, quem conhece é o sujeito, o espírito humano, a razão.” Daí sua filosofia ser dita racionalista.

Nesse mesmo viés, Aranha (2006, p.161) afirma que, para Descartes, a “realidade se encontra em primeiro lugar no espírito, na razão, no sujeito e se apresenta em forma de idéias.”

Consoante Pozo (2002), a forma mais antiga de apriorismo encontra-se em Platão. Como prova desse pensamento, o autor (2002, p. 42) explica as evidências que justificam que o referido filósofo grego é defensor das ideias inatas. Platão, ao escrever *A República*, no século IV a.C, por meio da alegoria da caverna, diz que o ser humano

está acorrentado aos seus sentidos, sendo-lhe possível ver apenas as sombras projetadas, e não diretamente os objetos, entendidos aqui, como as “Ideias Puras”. A partir dessa alegoria, é possível entender que, para Platão, o “conhecimento é sempre sombra, o reflexo de algumas ideias inatas, que constituem nossa racionalidade humana.” (POZO, 2002, p. 42)

Nesse viés platônico, a *aprendizagem* de algo novo não existe, o que existem são reflexões e o uso da razão que são feitos pelo sujeito conhecedor, a fim de trazer à tona os conhecimentos que lhe são inatos. Com efeito, é possível sintetizar o pensamento apriorista, ao compreender que o sujeito alcança a verdade por meio da consciência e não pela manifestação do objeto. Não há verdade em si no objeto a ser conhecido, a verdade está no plano da consciência. Segundo Hessen (1999, p. 49), “É o pensamento, portanto, a verdadeira fonte e fundamento do conhecimento humano.”

Dito isso, entendo que o paradigma apriorista considera que o *conhecimento* existe internalizado ao sujeito, sendo necessário apenas despertá-lo para que possa ser exteriorizado, uma vez que a realidade está na consciência, não na materialidade das coisas. Assim, a *aprendizagem*, segundo esse enfoque, baseia-se na reflexão, já que o sujeito, via consciência, atinge a verdade, a razão universal.

Considerando minha experiência na prática docente, valho-me da memória para me referir a algumas expressões que ouvi e li, seja em falas, seja em planejamentos, cuja fundamentação pode ser vinculada ao paradigma apriorista, como por exemplo: “*despertar no aluno*”, expressão que se destina à formulação de objetivos de planos de aula. Dito isso, entendo que o conhecimento está no interior do aluno e, para vir à tona, basta apenas despertá-lo, por meio de suas capacidades e condições físicas. Cito ainda outro exemplo: “*desde pequeno ele tinha essas dificuldades, não tem vocação para os estudos*”, expressão utilizada pelo professor para relatar as dificuldades de aprendizagem do aluno. Nesse caso, o professor acredita que o não êxito na aprendizagem estaria relacionado às condições inatas do aluno, não sendo, portanto, esperada a possibilidade de sucesso.

É importante mencionar que os exemplos acima citados foram utilizados apenas para ilustrar a teoria inatista no contexto escolar, não sendo pretensão desta pesquisa, de forma alguma, julgar ou apontar o paradigma ideal, uma vez que todas as correntes que versaram sobre o conhecimento tiveram sua contribuição na evolução da ciência.

Dito isso, passo a explicitar a concepção de *conhecimento*, sob o ponto de vista do paradigma *empirista*.

### 2.1.2 Paradigma empirista

Chama-se empirismo a teoria do conhecimento que considera a experiência como a única fonte do conhecimento humano. O empirismo é a “corrente filosófica para a qual a experiência é critério ou norma da verdade”. (ABBAGNANO, 2007, p.326)

Ao longo da história, vários foram os pensadores que entenderam o conhecimento como originado da experiência (da sensibilidade), sendo John Locke (1632-1704), filósofo inglês, o principal expoente do empirismo britânico.

Entretanto, cumpre dizer que Aristóteles já apontava que “a origem do conhecimento estava na experiência sensorial, que nos permite formar ideias a partir da associação entre as imagens proporcionadas pelos sentidos.” (POZO, 2002, p. 44). Por interessar-se mais pelas ciências empíricas, Aristóteles considerou essencialmente que todo conhecimento teria uma origem externa, e por meio dos sentidos, passaria a ser integrado pelo organismo.

Para Aristóteles, o ser humano, ao nascer, era como uma “tábula rasa”, porém, por meio das experiências que vivenciava, era possível preencher essa “tábula rasa” e chegar ao verdadeiro conhecimento.

Sob esse prisma, o referido filósofo afirma que o sujeito aprende por meio de associações, que se estabelecem pelas relações associativas de semelhança, contiguidade e contraste. No entendimento dessa concepção associacionista, a aprendizagem não se dá pela existência de ideias inatas, mas pela associação de estruturas mentais irreduzíveis.

Da mesma forma, Locke retoma essa expressão, ao conceber o sujeito “como uma folha em branco em que ficavam registradas as impressões, as imagens, enfim, as idéias.” (MORAES, 1997, p. 35).

Locke critica o pensamento de Descartes, segundo o qual já existiriam ideias em nossa mente. Para o filósofo empirista, o conhecimento humano é determinado pelas impressões vindas da sensação, não de um fundamento inteligível inato.

Segundo Aranha (2006, p. 161-162), Locke considera que as ideias podem ser fruto da sensação ou da reflexão, sendo que a “sensação é o resultado da modificação feita na mente por meio dos sentidos, enquanto que a reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nela ocorre.”

Com base nesse entendimento, para os empiristas, o mundo exterior (objeto) possui verdades independentemente de nossa consciência apreendê-las ou não. A verdade é entendida aqui como a correspondência da consciência do sujeito com o objeto exterior.



Portanto, é o mundo exterior ao sujeito (objeto) que determina o verdadeiro conhecimento.

Em suma, ao contrário do apriorismo, que parte de um ideal de conhecimento, o empirismo entende que é, por meio da experiência humana, que se chega ao verdadeiro conhecimento.

Na perspectiva de uma aprendizagem por condicionamento surge o Behaviorismo, uma teoria da psicologia que se fundamenta no paradigma empirista e exerce influência na pedagogia. O Behaviorismo também é conhecido como comportamentalismo, por estudar o comportamento humano. Seus pressupostos baseiam-se na aprendizagem por meio de respostas a diferentes tipos de estímulos, em uma espécie de reflexo condicionado.

Ao conceber o comportamento como o centro de toda aprendizagem, os behavioristas entendem que “animais e seres humanos são máquinas cujas atividades estão limitadas às respostas condicionadas aos estímulos ambientais. (MORAES, 1997, p. 102).

Essa corrente behaviorista teve dois grandes representantes: Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990), cujas marcas constitutivas correspondem às conexões estímulo-resposta, sendo o ambiente o determinante essencial do comportamento e da aprendizagem do sujeito.

De acordo com Aranha (2006, p.162), Watson compreende a aprendizagem sob o princípio da associação entre dois estímulos, “em que um deles funciona como reforçador (positivo ou aversivo) de determinada resposta”. Já Skinner, pesquisador da psicologia experimental, originou as leis do condicionamento instrumental. Ou seja, o *Condicionamento Operante* de Skinner propõe que a aprendizagem ocorra a partir da teoria do *estímulo, resposta e reforço*. Desse modo, há uma mudança no comportamento provocada por meio de um estímulo, uma vez que o sujeito emite uma resposta, que recebe reforço até ser alcançado o comportamento desejado.

Ainda no âmbito da aprendizagem, Skinner defende a ideia de uma metodologia de ensino, na qual o aluno deve ter contato com textos de diferentes níveis de dificuldade, do mais simples ao mais complexo, com a presença de espaços em branco, que devem ser preenchidos pelo aluno, mediante reforços a serem dados pelo professor. A intenção da proposta de Skinner leva em conta o controle do comportamento do sujeito, e não os processos mentais, mediante as respostas dadas aos estímulos.

Desde esse prisma, a *aprendizagem*, na concepção behaviorista, acontece por meio da memorização de regras e pela repetição de exercícios. O aprendiz é considerado um agente passivo, uma vez que é gerenciado pelo ambiente do qual faz parte. O professor, por sua vez, é o responsável em instruir o aluno em favor de sua aprendizagem, com a intenção de ampliar as possibilidades de acerto às respostas desejadas.

Nessa perspectiva, o professor representa um modelo a ser seguido, uma vez que é ele quem detém o conhecimento. Moraes (1997, p. 51) sinaliza que “É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo”.

Consoante Bauer (2009, p. 27) o sujeito, na perspectiva do *behaviorismo*, torna-se um “mero emissor de reflexos condicionados a partir de estímulos”.

Novamente, considero oportuno exemplificar os pressupostos do empirismo no contexto da sala de aula, e aqui posso referir-me às aulas de língua materna, em que, muitos alunos, ainda nos dias atuais, realizam atividades de memorização de regras gramaticais, bem como exercícios repetitivos, como, por exemplo, a conjugação dos mais variados verbos, nos diferentes tempos e modos verbais, cuja realização é feita de forma mecânica, com ênfase no resultado final, de forma a verificar se o aluno é capaz de expressar o que foi acumulado.

Diante das considerações expostas, apresento, na sequência, o paradigma interacionista e suas contribuições para a aprendizagem.

### 2.1.3 Paradigma interacionista

Início situando o leitor quanto à denominação dos termos *construtivista* e *interacionista*. Para tanto, adoto a concepção de Moraes (1997) que esclarece que o paradigma interacionista pode ser compreendido como *construtivista*<sup>3</sup> ou *interacionista*. A autora considera *construtivista*

porque compreende o conhecimento como algo que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, a experiência do sujeito sobre o objeto, sua transformação em um sujeito ativo em processo de permanente construção. (MORAES, 1997, p. 25)

---

<sup>3</sup> No âmbito deste trabalho, os conceitos de *interacionismo* e *construtivismo* serão usados indistintamente. Portanto, o termo *construtivismo* é entendido, na perspectiva de Moraes (1997), como um paradigma que entende a construção do conhecimento como processo que ocorre a partir da interação do sujeito com o objeto.

Da mesma forma, a referida autora (1997, p. 25) reconhece que essa corrente teórica pode ser entendida como *interacionista*, porque reconhece a relação “sujeito e objeto e sujeito-sujeito”, sendo que “um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si.”

Os principais precursores do interacionismo foram Piaget e Vygostky. A teoria do conhecimento de Piaget influenciou muitas investigações nos âmbitos da Psicologia e da Pedagogia, cujas fundamentações voltam-se aos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Para Piaget, o sujeito constrói o *conhecimento* a partir de sua interação com o meio. Nessa perspectiva, o sujeito tem presença ativa diante do objeto, de modo a agir sobre ele e transformá-lo. Segundo o teórico, *conhecimento*

não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (PIAGET, 2007, p.1)

Assim, *conhecimento* passa ser entendido como resultado da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Conforme sinaliza Moraes (1997, p.90-91), *conhecimento* é originado “de uma interação solidária entre sujeito e objeto, da ação do sujeito sobre o objeto, das transformações que ocorrem em ambos.”

Para Vygotsky, o homem é um ser social e histórico. O teórico entende que o desenvolvimento cognitivo do sujeito está vinculado aos fatores sociais, históricos e culturais dos quais faz parte. Sendo assim, a aprendizagem é única e individual, portanto, diferente em cada sujeito.

Na perspectiva da corrente interacionista, o desenvolvimento da inteligência humana é determinado pelas ações entre o sujeito e o meio onde vive, de modo que o sujeito responde aos estímulos externos, atuando sobre eles, a fim de construir o seu próprio conhecimento.

Segundo Becker (1994), o *construtivismo* não pode ser considerado um método de ensino, mas uma teoria que concebe o *conhecimento*, não como algo dado, mas sim construído pelo sujeito por meio de sua ação e interação com o meio.

Desde esse entendimento, a *educação* passa a ser entendida, consoante Becker (1994, p. 89), como “um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em

condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ('acervo cultural da Humanidade?').

Pozo (2002), ao conceber o conhecimento como um sistema organizado e relacionado, evidencia que uma aquisição de conhecimento eficaz é aquela que entende a relação existente entre uma informação nova e outras já presentes na memória, e não entre informações independentes.

Para o referido autor, o contato com as informações novas permite que o sujeito modifique o seu conhecimento existente, por meio de um processo reflexivo e consciente, de forma a reestruturá-lo e ressignificá-lo. Ou seja,

não mudam os elementos isolados (estímulos e respostas), mas as estruturas de que fazem parte (teorias e modelos); enfim, não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz. (POZO, 2002, p. 50).

Diante disso, para Moraes (1997, p.73), o *conhecimento* passa a ser visto como uma "rede de relações, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada". Nesse propósito, é possível pensar em *conhecimento* como um processo de permanente construção, que se transforma mediante a ação do indivíduo no mundo, sendo a *aprendizagem* resultado dessa relação entre sujeito e objeto.

Os pressupostos construtivistas contribuiram significativamente na maneira de conceber o desenvolvimento humano, auxiliando, dessa forma, na construção de teorias pedagógicas que defendem a ideia de que o sujeito tem potencialidades e características próprias, porém, para que elas se concretizem, é preciso que o meio favoreça esse desenvolvimento, fornecendo objetos, oportunizando tempos e espaços e organizando ações.

Em outras palavras, as investigações pedagógicas fundamentadas teoricamente pelas concepções interacionistas vislumbram um sujeito que é capaz de construir o conhecimento a partir de sua interação com o meio físico e social.

Dito isso e considerando o contexto escolar, entendo a importância de o professor, reconhecer-se como um sujeito aprendiz, portanto, aberto ao diálogo, à pesquisa, às flexibilizações curriculares. Nesse enfoque, o professor, ao invés de transmitir informações ao aluno, está sempre atento a oferecer-lhe situações desafiadoras e desencadeadoras de ações, pois, como já foi mencionado, é a partir das relações entre

informações que o sujeito carrega em sua memória e outras novas, que resulta o *conhecimento*.

Nesse sentido, Lima contribui com sua concepção, ao afirmar que

É necessário superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. O conhecimento resulta da “organização” das informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento. (LIMA, 2008, p. 23)

Na perspectiva de *conhecimento* como resultado do processamento das informações, acrescentam Azevedo e Rowell:

O conhecimento é visto aqui como o resultado, o produto do processamento, da organização, enfim, da sistematização do conjunto de informações a que somos expostos a todo instante ou a que nos expomos quando temos um problema a solucionar. Essas informações chegam a nós de várias formas e por diversas vias, desde o que é percebido sensorialmente até o que é intelectualmente captado ou acessado. (AZEVEDO, ROWELL, 2006, p. 128)

Com efeito, o *conhecimento* é entendido, no âmbito deste trabalho, não como apenas informação transmitida, mas como uma rede de conceitos organizada, de forma sistêmica, pelo sujeito. Sendo, portanto, o resultado das interações não apenas do sujeito com o objeto de conhecimento, mas do sujeito com outros sujeitos.

Aliada à concepção de *conhecimento* está a de *linguagem*, uma vez que não é possível pensar em teorias do conhecimento sem levar em consideração a linguagem, como criadora de mundo, como condição de possibilidade para a constituição de ideias. É pela linguagem que o eu compreende o mundo.

É por meio dessa interação, via *linguagem*, que o sujeito se apropria do conhecimento e o constrói. Nessa lógica de pensamento, *linguagem* é compreendida aqui como a capacidade humana de representar ou simbolizar, seja de forma verbal ou não verbal, ideias, fenômenos, objetos, sentimentos.

Paviani (2013) esclarece que o entendimento de *linguagem* como ação, como atividade de interação, revela os processos de ensino-aprendizagem, priorizando, portanto, a construção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, o aprendizado de todo e qualquer conhecimento é perpassado pela linguagem, o que prova seu caráter transdisciplinar. Diante disso, a

referida autora (2013, p.12) compreende a *linguagem* como constituidora do ser humano, uma vez que a *linguagem* “constitui o mundo e o mundo é constituído por ela”.

Após essa breve aliança entre *conhecimento* e *linguagem*, retomo a ideia de que se, no empirismo, a ênfase é dada ao resultado esperado, no interacionismo, o foco está no processo percorrido pelo pensamento, no que levou o sujeito a tomar determinadas decisões e não outras.

Novamente esclareço que os pressupostos interacionistas consideram o aluno como um ser ativo que atua no seu próprio aprendizado, seja por meio de pesquisa, seja por experimentação. Para Moraes,

O aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. (MORAES, 1997, p. 84)

Sendo assim, os supostos erros cometidos pelos alunos não são tratados como punição, mas como caminhos que revelam a organização do pensamento, ou seja, as respostas dadas pelos alunos evidenciam as estratégias de pensamento usadas por eles para chegar a determinado resultado.

Após uma descrição breve acerca dos paradigmas que versam sobre o modo como o sujeito conhece, entendo que o compreender as diferentes teorias possibilita um diálogo entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Por óbvio, penso que o paradigma interacionista parece mostrar-se o mais adequado às concepções defendidas no estudo aqui descrito. No decorrer desta seção, foram apontadas considerações apoiadas na perspectiva de diferentes pesquisadores que compartilham das concepções interacionistas, no que diz respeito ao conceito de *conhecimento*, atrelado aos vieses da *aprendizagem* e da *linguagem*.

Dando continuidade à linha de raciocínio, entendo que o processo de construção de *conhecimento* se dá, via *linguagem*, e o que possibilita ao homem construir seu *conhecimento* e aperfeiçoar-se continuamente diz respeito aos conceitos de *aprendizagem* e *educação*, que, a seguir, serão brevemente analisados.

## 2.2 APRENDIZAGEM

Alicerçado no conceito de *conhecimento*, sob o enfoque interacionista, está o conceito de *aprendizagem*, eixo norteador do processo educativo. Então passo a ele:

A *aprendizagem*, no entendimento de Azevedo e Rowell (2010), é compreendida como o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao acesso e à compreensão de fatos e dados, bem como à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição de saberes.

Nesse mesmo enfoque, acrescenta Paviani (2013, p.13): “a aprendizagem, de modo geral, se dá em forma de redes que se entrelaçam”. Dito isso, entendo que aprender é tecer a rede de conceitos e construir a inter-relação deles. Isso implica dizer que entender a aprendizagem demanda compreender *como* se aprende, *o que* se aprende e *quando* se aprende.

Segundo Pozo (2002), existem, minimamente, três tipos de aprendizagem: “a aprendizagem verbal”, “a aprendizagem conceitual” e “a aprendizagem de procedimentos”.

A aprendizagem verbal diz respeito à memorização de fatos e dados, sem representar propriamente um significado/sentido em si mesmo, uma vez que não requer compreensão e interpretação dos fatos e dados. Essa aprendizagem é denominada pelo autor como um *saber dizer*. No entanto, a memorização das informações, via repetição e associação, auxilia o sujeito na otimização do tempo e na resolução de atividades corriqueiras e que fazem parte do dia a dia, como, por exemplo: lembrar de nomes de amigos, endereços, números de telefones, grafias de palavras, entre outras.

Já a aprendizagem conceitual consiste na atribuição de sentido a fatos e dados, que se dá por meio de um processo de compreensão envolvendo relações de sentido entre as informações novas e os conhecimentos prévios do sujeito. Consoante Pozo (2002, p. 76), “A aprendizagem não se baseia em repetir ou reproduzir a informação apresentada como se fosse um fato dado, requer que se ativem estruturas de conhecimentos prévios.”

Por sua vez, a aprendizagem de procedimentos está relacionada à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades e/ou estratégias para realizar ações propriamente ditas, tais como: cozinhar, andar de bicicleta, escrever, manipular um celular, entre outras. Como denomina o autor, representa um “*saber fazer*” (Pozo, 2002. Grifo do autor). Sob esse ângulo, a *aprendizagem* de procedimentos passa a ser entendida também a partir do desenvolvimento de *habilidades*.

Penso ser necessário, neste momento, tecer uma breve definição de *habilidade*, tendo em vista sua relação estreita com a *aprendizagem*.

Segundo Pozo (2002), o desenvolvimento de habilidades diz respeito a uma “aprendizagem de procedimentos”, mais especificamente, ao *saber fazer*. O termo *procedimento* é entendido como sequência de “habilidades ou destrezas mais complexas e encadeadas que um simples hábito de conduta”. (POZO, 2002, p.77)

Quanto a essa concepção, Azevedo e Rowel (2010) definem *habilidade* como sendo um conhecimento operacional, procedimental, isto é, um *saber fazer*, marcado por analogias, intuições, deduções, aplicações, transposições.

Consoante Pozo (2002, p.233), a *aprendizagem* de procedimentos representa a passagem de um “saber explícito”, cuja ação se dá, inicialmente, de modo controlado, para um saber automatizado, chamado “saber implícito”.

Ademais, no momento em que as técnicas são já automatizadas para a resolução das situações, essas se tornam exercícios, visto que são sempre iguais, não exigindo modificações das ações previstas. Ao passo que, quando o exercício se transforma em problema, as técnicas implicam uma aprendizagem de estratégias, que dizem respeito ao planejamento e à tomada de decisões diante de novas e complexas situações.

Ainda conforme Pozo (2002), as estratégias não são adquiridas por associação, ao contrário, são o resultado da reestruturação da própria prática, por meio da reflexão e da tomada de consciência sobre as ações empregadas na resolução das situações, bem como a forma como são realizadas.

Esse processo possibilita uma aprendizagem voltada à reflexão e à tomada de consciência sobre a própria prática, permitindo, dessa forma, que o sujeito exerça o papel de autocontrolador da própria aprendizagem.

Para Pozo (2002, p. 67-68), toda situação de aprendizagem pode ser analisada a partir de três fatores: os resultados, os processos e as condições de aprendizagem. Para o autor, o primeiro componente compreende *o que* se aprende, os chamados conteúdos aprendidos, que podem ser conceitos e fatos, procedimentos e atitudes, normas e valores; o segundo representa *o como* se aprende, mais especificamente as mudanças que ocorrem no sujeito no momento da aprendizagem; e o último, por sua vez, engloba requisitos que organizam e situam as práticas de aprendizagem, evidenciando *quando, quanto, onde, com quem* se aprende.

Levando para o âmbito escolar, conforme sinaliza Pozo (2002), o professor pode ser um mediador da aprendizagem do aluno, no momento em que cria condições



favoráveis, aqui entendidas como o uso de recursos didáticos, de instrução, bem como o planejamento de estratégias de intervenção, com a finalidade de ativar determinados processos cognitivos para certas aprendizagens.

Nessa perspectiva, Azevedo e Rowell (2010) revelam que a aprendizagem é resultado de uma necessidade criada pelos desafios que, por meio de conflitos, desestabilizam e mobilizam as estruturas cognitivas do sujeito. Daí a importância de, no contexto escolar, serem oportunizadas situações-problema, com o intuito de que o aluno sinta a necessidade de atribuir sentido a sua *aprendizagem*.

Com efeito, Paviani entende que

a problematização como postura pedagógica visa a reconstruir criticamente o processo do conhecimento desde o surgimento do problema, sem todavia apresentar esse percurso isoladamente do contexto histórico e da evolução do conhecimento. (PAVIANI, 2010, p. 85)

Em se tratando de uma aprendizagem motivada para a necessidade do sujeito, considero oportuno sinalizar a afirmação de Paviani (2003, p. 16), ao dizer que o sujeito precisa envolver-se, de forma séria e comprometida, com sua aprendizagem, pois “O aprender é um ato que o sujeito deve assumir, caso contrário, todo ensinar é vão.”

Em linhas gerais, no contexto escolar, é importante que a sala de aula se configure como uma comunidade de aprendizagem, cuja interação com o outro seja o ponto crucial e a marca do verdadeiro diálogo.

Nesse propósito, é importante que o professor, antes de planejar o que deve ser ensinado, reflita sobre a aprendizagem dos alunos, uma vez que o ensino tem mais chance de ser eficaz quando compreendido como o sujeito aprende.

Nessa lógica e com vistas a se manter coerente com seus fins, ensinar uma língua consiste em criar condições interlocutivas em que o aluno possa aplicar efetivamente o uso da língua. Dito de outro modo, o ensino de uma língua requer uma aprendizagem voltada essencialmente a um *saber fazer* e não a um *falar sobre*.

Assim, se penso em um *saber fazer*, penso no desenvolvimento de *habilidades*, isto é, em uma aula em que os alunos usam a língua em efetivas situações de interlocução. Com base nesse entendimento de ensino, e aqui me refiro ao de língua materna, não se sustenta mais a mera identificação e classificação de palavras e frases soltas e descontextualizadas.

Para as autoras Azevedo e Rowell (2010), a *aprendizagem* representa a concretização do saber, a atribuição de sentido, e acontece na interação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos. Essa interação é mediada pela linguagem e se dá por meio de situações desafiadoras que provocam, no sujeito conhecedor, o desejo ou a necessidade de buscar suas soluções e promovem o desenvolvimento de habilidades. Dito isso, é sob de interação do sujeito com o objeto de conhecimento que a linguagem constitui-se elemento mediador da aquisição de conhecimentos.

Diante do exposto, posso dizer, de uma maneira bem abrangente, que a compreensão acerca de *conhecimento* e *aprendizagem*, conceitos já abordados, tem a ver diretamente com o que entendo por *educação*, seja *informal* ou *formal*, cujos pressupostos serão pautados na próxima seção.

### 2.3 EDUCAÇÃO INFORMAL E FORMAL

Início esse tópico situando o leitor quanto ao entendimento de *educação* no âmbito desta investigação. Após, apresento os dois processos educativos pressupostos pelo ato de conhecer: *educação informal* e *formal*.

Penso entender, em sentido amplo, o que expõe Abbagnano (2007, p.306. Grifos do autor), ao definir *educação* como a *formação* e o *amadurecimento* do indivíduo, com vistas ao seu aperfeiçoamento contínuo. Dito isso, entendo educação como um processo de constituição do saber humano<sup>4</sup>.

Aliada a essa concepção que considera o ser humano em um processo permanente de aperfeiçoamento e amadurecimento, Paviani (2005) acrescenta que a *educação* representa um processo de compreensão e interpretação do homem sobre si mesmo e o mundo que o cerca, reconhecendo sua capacidade para resolução de problemas. Com base nesse propósito, para o autor mencionado (2005), a educação tem como objetivos:

criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições de produção que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas. Nesse sentido,

---

<sup>4</sup>*Saber* entendido aqui, na perspectiva de Azevedo e Rowell (2010), como pressupondo o desenvolvimento de competências, habilidades, formação de conceitos, adoção de atitudes e constituição de valores.

a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo (PAVIANI, 2005, p.29).

Com efeito, conceber *educação* sob esse prisma significa compreendê-la como parte da existência humana. Dessa forma, é possível conceber que a educação constitui o homem em sua totalidade, possibilitando-lhe questionar-se sobre o mundo, refletir sobre suas ações e atitudes, de forma a reconhecer e respeitar o outro como parte constitutiva de si mesmo. Conforme explica Nodari (2009, p.66), a *educação* “é um processo fascinante, sedutor e provocador de ensinar e aprender a pensar, a pesquisar, a dialogar, a viver, a conviver, a responsabilizar-se”.

Entendendo *educação* sob esse aspecto, são defendidas duas modalidades de *educação* que fazem parte do ato de conhecer, cada uma com características próprias, porém inseparáveis do ser humano: *educação informal* e *educação formal*.

Segundo Azevedo e Rowell,

A educação informal tem por características: (a) a não-sistematicidade, uma vez que não é planejada nem regida por preceitos didático-pedagógicos; (b) a espontaneidade, já que acontece na justa proporção da necessidade, nos diferentes grupos e relações sociais, à medida que os conflitos surgem como elementos perturbadores da estabilidade do indivíduo/grupo; e (c) a circunstancialidade, visto que o processo não tem local e hora marcados, efetiva-se conforme a exigência das situações problematizadoras. (AZEVEDO, ROWELL, 2010, p. 214 )

Nesse sentido, a *educação informal* caracteriza-se pelas experiências que o sujeito adquire com passar do tempo, pelos saberes que são transmitidos de geração para geração. Esse processo de educação pode ser realizado na família, nas atividades de lazer, no convívio com amigos, entre outras esferas de circulação social, não exigindo tempos, espaços, nem um currículo pré-determinados, uma vez que ensino e aprendizagem ocorrem de forma espontânea, a partir do interesse e das necessidades dos próprios participantes desse processo educativo. A *educação informal*, segundo Aranha (2006, p. 94), “caracteriza-se por não ser intencional ou organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo.”

Já a *educação formal*, de acordo com Azevedo e Rowell (2010), surge da necessidade de organizar e sistematizar os conhecimentos, estabelecendo tempos e horários pré-definidos, bem como a programação e a organização de um currículo voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades e formação de conceitos. Devido a essa

caracterização, para as autoras, a *educação formal pressupõe* a existência de um ambiente de aprendizagem voltado à formulação de situações artificiais que simulariam os problemas reais pertencentes à vida em sociedade, antecipando suas resoluções. Dito de outra forma, a *educação formal* pressupõe a existência de espaços e tempos, cujas dimensões ampliam-se da sala de aula, que é parte integrante da escola, ao sistema escolar como um todo, com regras e organizações definidas voltadas à produção de conhecimento científico.

Nesse mesmo enfoque, acrescenta Aranha (2006) que a *educação formal* representa um espaço intencional de ações, cujo caráter é oficial e cumpre exigências legais. Ao evidenciar a importância dessa modalidade no processo educativo, a referida autora destaca:

A escola adquire, cada vez mais, um papel insubstituível como instância mediadora, ao estabelecer o vínculo entre as novas gerações e a cultura acumulada, sobretudo à medida que a sociedade contemporânea tem-se tornado cada vez mais complexa. (ARANHA, 2006, p. 118)

Após a caracterização dessas duas modalidades de educação, é importante esclarecer ao leitor que a investigação aqui descrita e que originou esta pesquisa tem seu olhar voltado à *educação formal*, que representa o que se entende por ensino de língua materna. Com relação a esse conceito, Pozo (2002, p. 56) define que ensinar é “projetar atividades sociais com o fim deliberado de que alguém aprenda algo”.

Embora o entendimento acerca do ensino da língua permeie o corpo desta pesquisa, a seguir será explicitada uma síntese que tem a intenção de relacionar os conceitos de *conhecimento*, *aprendizagem* e *educação*, mais especificamente a *formal*, com o ensino de língua materna.

## 2.4 CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO: UMA INTER-RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA

Pela fundamentação das concepções já descritas, o leitor poderá estar se perguntando qual a relação entre os conceitos de *conhecimento*, *aprendizagem*, *educação informal e formal* com o ensino da *língua*?

Pois bem, pensar no ensino, seja ele da natureza que for, implica necessariamente, pensar nas concepções ora descritas que estão imbricadas na totalidade do processo educativo, pois a existência de uma teoria que fundamente o ensino da língua pressupõe um pensamento sobre uma teoria do conhecimento. Como bem expõe Paviani (2014, p. 37), “o conhecimento e a linguagem referem invariavelmente a realidade, ora explícita, ora pressuposta”.

Dito isso, ressalto que o ensino da língua voltado ao seu uso nas situações de interlocução tende a instrumentalizar<sup>5</sup> o aluno para todos os componentes curriculares, uma vez que esses requerem, em sua essência, condições de aprendizagens que necessitam da compreensão leitora e da produção discursiva, nas modalidades oral e escrita, estabelecidas pelas diferentes áreas do conhecimento.

Com efeito, conferir esse caráter fundamental à língua implica o sujeito ser capaz de mobilizar as diversas estruturas cognitivas, bem como os domínios semânticos, para, assim, transitar nas diferentes áreas do conhecimento. É só pensar nas inúmeras queixas apontadas pelos professores, e aqui, não só os de língua mas também dos diferentes componentes curriculares, pelo fato de os alunos apresentarem muitas dificuldades, como, por exemplo, de localizar informações implícitas e, até mesmo, explícitas, nos discursos, de compreender os efeitos de sentido produzidos pelas palavras, de escrever discursos com diferentes propósitos, entre outras.

É claro que conceber o ensino da língua voltado ao desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas exige uma prática constante de leitura e produção, quer oral, quer escrita. Portanto, quanto mais e melhores forem as situações de compreensão e produção oportunizadas ao aluno, maiores as chances de obter sucesso na aprendizagem da língua. A partir dessas considerações, é possível pensar que a quantidade e a qualidade das situações de interlocução favorecem, em grande escala, a aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido é impossível pensar nas práticas educativas sem relacioná-las aos pressupostos teóricos que fundamentam o processo de construção do conhecimento, isso porque os processos de ensino e aprendizagem ancoram-se em bases epistemológicas, sejam elas conscientes ou não para o professor. Ou seja, os processos metodológicos, de

---

<sup>5</sup> O termo *instrumentalizar* refere-se, nesta pesquisa, ao contexto pedagógico do ensino, ao conceber que o ensino de língua possibilita a construção de conceitos essenciais às outras disciplinas. Para saber mais, leia o texto Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental, de Azevedo e Rowell (2006).

diferentes naturezas, adotados pelo professor, pressupõem bases teóricas que os alicerçam, representando escolhas epistemológicas.

Como bem coloca Paviani (2010, p.21), toda prática pressupõe uma certa teorização, uma vez que “a teoria é a possibilidade de confronto que se tem com as condições reais do ensinar e do aprender.”

Ainda, conforme Moraes,

Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinada teoria do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria da aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola. (MORAES, 1997, p. 18).

Considerar os processos de ensino e aprendizagem significa indagar-se constantemente acerca de pressupostos epistemológicos e filosóficos que fundamentam a construção do conhecimento, o que implica pensar em *como* o sujeito conhecedor aprende e, por decorrência, em *como* se efetivam as ações de ensino (estratégias, métodos, recursos).

Daí a relevância da análise e reflexão epistemológica sobre as concepções aqui tratadas, uma vez que o professor, ao ter subsídio teórico referente à natureza e à validade das teorias do conhecimento, tem sua ação embasada por uma fundamentação que lhe possibilita realizar escolhas, tomar decisões e argumentar em favor de suas concepções, evitando, assim, os possíveis “modismos” tão presentes na educação.

Consoante Paviani (2010, p.27), o professor que deseja uma educação que prima pelo ato de conhecer e não apenas pela transferência de conhecimento “não pode descuidar de duas atitudes básicas: a atitude científica e a conquista de um espaço ético para si e para os alunos.”

Entender essa concepção implica reconhecer um processo que concilia teoria e prática, que considera a relevância dos conhecimentos científicos atrelados à postura ética, à sensibilidade, às indagações e aos questionamentos a respeito do humano e da educação como um fenômeno global.

Para tanto, valho-me novamente do pensamento de Paviani, ao afirmar que

Pensar sobre o que somos, se seres livres e autônomos, o que podemos conhecer, como superar os preconceitos de raça, de classe, etc. implica considerar, ao mesmo tempo, aspectos ontológicos, epistemológicos e éticos. (PAVIANI, 2014, p. 39)

Os pressupostos ora descritos têm a pretensão de buscar possibilidades de justificação do conhecimento, validando-o e legitimando-o em prol da ação educativa. A iniciativa de discorrer sobre esses conceitos visa relacionar o fazer pedagógico às concepções epistemológicas norteadoras do processo educativo.

Por essa reflexão, entendo que as concepções apresentadas fundamentam minha proposta para o ensino e aprendizagem de língua. Dando continuidade às reflexões, na sequência, são explicitados pressupostos teóricos de Ferdinand de Saussure e de Émile Benveniste, na tentativa de melhor entender a organização e o uso da língua.

Dados os limites desta pesquisa, não tenho a pretensão de esgotar as possibilidades de investigação sobre esses autores, apenas trazer à reflexão conceitos teóricos vinculados aos chamados estudos saussurianos e benvenistianos, principalmente os que fundamentam o ensino da língua em uso.

### 3 FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO SAUSSURIANO E BENVENISTIANO

No propósito de compreender a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o constituem, objeto desta investigação, no escopo benvenistiano, entendo ser oportuno explicitar alguns pressupostos de base saussuriana, visto que esses constituem a origem de muitos estudos, especialmente, aqui, os de Benveniste – linha norteadora desta pesquisa.

Tenho consciência de que muitas considerações a respeito das reflexões do mestre genebrino poderiam ser evidenciadas aqui, e, a cada leitura, sinto necessidade de ampliá-la. Entretanto, para a inserção dos estudos nesta pesquisa, torna-se fundamental tratar, minimamente, de alguns conceitos saussurianos, como *linguagem, língua, fala, valor* e suas implicações, com o propósito de estabelecer uma interlocução desses conceitos com a teoria da enunciação, considerada base para o desenvolvimento da investigação proposta. Sendo assim, para melhor desenvolver este capítulo, tendo em vista sua extensão, elegi o seguinte percurso: a) no item 3.1 apresento pressupostos saussurianos que fundamentam a pesquisa; b) em 3.1.1 trato de alguns conceitos de base da linguística saussuriana, como: *linguagem, língua, fala*; c) em 3.1.2 explicito o conceito de *valor* em Saussure e as noções de *sistema, signo, relação, oposição, diferença*; d) no item 3.2 evidencio uma abordagem benvenistianiana; e) em 3.2.1 examino a enunciação e suas definições no Dicionário de Linguística da Enunciação; f) em 3.2.2 exponho o conceito de *enunciação* na perspectiva de Benveniste; g) em 3.2.3 trato dos fundamentos benvenistianos relacionados aos saussurianos; h) no item 3.3 trago à discussão as *categorias de pessoa e não pessoa*, propostas por Benveniste; i) no item 3.4 abordo a *forma* e o *sentido*, j) no item 3.5 analiso o que representa o *aparelho formal da enunciação*; e k) no item 3.6 apresento uma possível interlocução dos pressupostos de Benveniste com o ensino de língua materna.

#### 3.1 PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS

No âmbito deste trabalho, pensar nos pressupostos de Ferdinand de Saussure<sup>6</sup> implica necessariamente pensar a base fundante da ciência Linguística. Em uma simples

---

<sup>6</sup> Utilizarei, aqui, o nome de Ferdinand de Saussure para referir aos pressupostos teóricos a ele atribuídos, que se fazem presentes também na obra *Curso de linguística geral*.



analogia, é como pensar nos pilares que sustentam uma casa. Assim, é Saussure no que diz respeito aos estudos da linguística moderna. Não há, a meu ver, como avançar na teoria da enunciação de Benveniste, sem estabelecer um movimento de reaproximação com os princípios de Saussure, que também fundamentam o ensino da língua na perspectiva aqui descrita.

Considerado o “pai da Língua”, Saussure foi um estudioso suíço do final do século XIX, que teve a preocupação de dar cientificidade aos estudos sobre a *linguagem*, definindo a *língua* como objeto da pesquisa linguística. Isso porque, para Saussure, uma ciência somente seria constituída se houvesse definido um objeto de estudo e um método.

Por óbvio, as contribuições deixadas por Saussure ainda se mantêm atuais, norteando muitos estudos, devido à profundidade e à relevância dos seus escritos. Prova disso, é o que afirma Claudine Normand (2009, p. 18-19), quando sinaliza que os pressupostos saussurianos ainda representam “uma reflexão absolutamente original sobre a linguagem, a especificidade do objeto-língua, as armadilhas da evidência e da trivialidade nas ciências humanas, e, como tal, sua leitura torna-se estimulante, mesmo para os linguistas.”

O mestre genebrino tornou-se reconhecido pela publicação do *Curso de linguística geral*<sup>7</sup>, obra póstuma que aborda conceitos tratados pelo linguista, nos cursos proferidos na Universidade de Genebra. Em 1916, três anos após sua morte, dois de seus discípulos e colegas, Charles Bally e Albert Sechehaye, compilaram registros, a partir de cadernos de notas de alunos de Saussure, bem como de alguns seus manuscritos e editaram o livro CLG.

Normand (2009, p. 20) define, com muita precisão, a relevância e o valor da publicação dessa obra para todo leitor de Saussure,

Com efeito, o que se reúne sob o título *Curso de linguística geral* [grifo da autora] é apenas um esboço de um curso, ou, mais precisamente, de três cursos, discursos preciosamente recolhidos, anotados e transmitidos até nossos dias pelos cuidados dos discípulos e amigos de Saussure; mais que um texto póstumo, deveríamos falar de “discursos” póstumos, eco refratado em vários cadernos de notas de uma voz que, ao que parece, fascinava os auditórios.

Com relação ao CLG, esclareço a importância de o leitor estar atento ao que procede na obra, pois, conforme sinalizam Barbisan e Flores (in NORMAND, 2012, p.

---

<sup>7</sup> O livro *Curso de linguística geral* será referido, nesta pesquisa, pela sigla *CLG*, seguida do ano e da página da edição trabalhada (cf. referências).

8), “o livro foi organizado por pessoas que não ouviram as aulas do mestre e que se basearam tão-somente nas notas dos cadernos dos alunos de Saussure. A leitura que se faz do CLG deve levar esse dado em consideração.”

Nesse momento, apresento algumas reflexões de Saussure referentes aos conceitos de *linguagem, língua e fala*.

### 3.1.1 Linguagem, língua e fala

É possível dizer que, com a publicação do CLG, Saussure consagrou-se no campo da linguística. Com efeito, a reflexão que o autor propõe no CLG, definindo a língua como objeto da linguística, o torna um marco nos estudos linguísticos, cujas reflexões são seguidas até a atualidade. Como bem afirma Teixeira e Haag (2008, p. 1):

É interessante destacar que talvez nenhum intelectual tenha sido capaz de influenciar o espectro das ciências humanas de maneira tão decisiva sem nunca ter escrito algo semelhante a uma obra. O ensino de Saussure se fez e continua a se fazer por caminhos nada convencionais.

Com a descoberta dos escritos originais de Saussure, em 1996, revelado em 2002, obra denominada *Écrits de Linguistique Générale*<sup>8</sup>, muito do pensamento saussuriano pôde ser melhor compreendido, desfazendo possíveis equívocos aos leitores.

Para Saussure, a linguística, diferentemente de outras ciências, não apresenta um objeto definido previamente, uma vez que é a partir de um ponto de vista que o objeto é delimitado. Conforme *Dicionário de Linguística da Enunciação*<sup>9</sup> (2009, p. 18), (doravante DLE), em linguística, “o objeto não preexiste à teoria com a qual ele vai ser analisado. Ao contrário, é à luz de um ponto de vista que o objeto deve ser construído.”

Mais precisamente, por ser a língua um sistema compacto, é fundamental que o linguista assuma um ponto de vista para analisá-la, o que implica em escolhas teórico-metodológicas que justifiquem e embasem o objeto de estudo definido.

Nessa perspectiva, Saussure (2012) concebe suas reflexões acerca da tríade *linguagem/língua/fala*. O conceito de *linguagem* é definido como a faculdade do ser humano de usar a *língua*.

---

<sup>8</sup>A obra *Escritos de Linguística Geral* será referida, nesta pesquisa, pela sigla ELG. São escritos do próprio Saussure, que foram organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler.

<sup>9</sup> O *Dicionário de linguística da enunciação* foi organizado por Leci B. Barbisan, Maria J.B. Finatto, Marlene Teixeira e Valdir N. Flores, e contou com a participação de uma equipe de quarenta profissionais. Essa obra reúne termos e definições de 14 teorias voltadas ao campo da Enunciação.

Sob esse prisma, o ser humano nasce com a capacidade, com o potencial da linguagem, mas a desenvolve, à medida que a usa. Segundo o linguista, a *linguagem* é heterogênea e multiforme, uma vez que não apresenta uma única forma e uma única regra, não sendo, portanto, passível de ser estudada cientificamente. Caracteriza-se por apresentar, indissociavelmente, um lado individual (*fala*) e um social (*língua*).

Sendo assim, a teoria saussuriana fundamenta-se, essencialmente, no entendimento do conceito de *linguagem*, em seus dois aspectos: *língua* e *fala*.

Consoante Saussure (2012, p. 40), “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado.” Ou seja, para o mestre genebrino, a *linguagem* apresenta um constructo teórico (*língua*) e um ato individual de realização concreta (*fala*), sendo que esta só é possível pela existência daquela.

Para o teórico, *língua* “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p.41). Assim, Saussure define *língua*, distinguindo-a de *linguagem*, concedendo à primeira o lugar central em seus estudos. Ademais, por ser uma convenção, a *língua* pode ser aprendida.

O mestre genebrino (SAUSSURE, 2012, p. 45), ao entender a *língua*, em oposição não só ao conceito de *linguagem* como também ao de *fala*, concebe-a, em uma definição clássica, como “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade”.

Uma significativa definição de *língua* é apresentada por Saussure, em uma de suas notas manuscritas, ao afirmar que

Seja qual for a sua natureza mais particular, a língua, como os outros tipos de signos, é, antes de tudo, um *sistema de valores*, e é isso que estabelece seu lugar no fenômeno. Com efeito, toda espécie de valor, mesmo usando elementos muito diferentes, só se baseia no meio social e na força social. É a coletividade que cria o valor, o que significa que ele não existe *antes e fora* dela, nem em seus elementos decompostos e nem nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 250. Grifos do autor)

Assim, por corresponder ao lado social da *linguagem*, a *língua* é entendida como produto da coletividade. E, com relação a esse ponto, Saussure (2004, p. 86. Grifo do autor) deixa claro “que a língua circula entre os homens, que ela é *social*”. A sociedade, por sua vez, é que estabelece os valores constituintes desse *sistema*.

Consoante o DLE (2009, p. 18), a língua “é compartilhada pela comunidade de fala por meio de um contrato que se estabelece entre seus membros”. Prova disso é o que expõe Normand (2009, p. 56), ao afirmar que membros de uma mesma comunidade “se reconhecem como pertencentes a essa comunidade, tendo em comum as mesmas possibilidades de expressão (palavras, variação de formas, construções gramaticais...)”.

Saussure, em seus escritos originais, esclarece ainda mais os conceitos de *língua* e *linguagem*, ao evidenciar que

“linguagem é um fenômeno; é o exercício de uma faculdade que existe no homem. A língua é o conjunto de formas concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada.” (SAUSSURE, 2004, p.115)

Aliado aos conceitos de *linguagem* e *língua* está o de *fala*<sup>10</sup>, o outro aspecto da *linguagem*, que, para Saussure, representa a concretização da *língua*. A *fala* é um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Ao conceber a oposição entre *língua* e *fala*, Saussure (2012) considera esta como individual, como a soma daquilo que as pessoas dizem umas às outras; e aquela como social e psíquica. Ademais, para o mestre, a *língua* é construída a partir de dados observáveis, resultados da interação humana, manifestados pela *fala*, e é necessária para explicar as produções concretas dos locutores.

Saussure compreende que há uma interdependência dos conceitos de *língua* e *fala*, uma vez que a primeira não se realiza sem a segunda, e esta é indispensável para o estudo daquela. Ora, bem se sabe que uma língua quando não é falada, nem compartilhada com seus interlocutores acaba por ser extinta. Desse prisma, é possível pensar que é a *fala* que faz a *língua* evoluir, sendo que esta se faz e se refaz por meio do *uso*, isto é, da *fala*, permitindo ao sujeito realizar construções verbais, caso contrário, somente as repetiria.

Assim, Saussure (2012), ao compreender a *fala* como a realização da *língua*, como o aspecto individual da linguagem, em seu caráter criador e livre, considera que a *fala* não pode ser o objeto de estudo da linguística, que deve ocupar-se do estável, do geral, ou seja, da *língua*. No entanto, reconhece que há uma relação de reciprocidade entre elas, uma vez que uma não se define a não ser a em oposição à outra.

E aqui está uma das grandes contribuições apontadas por Saussure, na qual o linguista parte do que efetivamente existe (*fala*) para deduzir o sistema abstrato (*língua*).

<sup>10</sup> *Fala*, para Saussure, compreende as modalidades oral e escrita.

E é nessa relação indissociável entre *fala* e *língua*; entre abstração e uso que Saussure propõe o seu estudo.

Assim, tanto a *fala* quanto a *língua* representam objeto de uma linguística, não sendo aceitável reunir as duas sob o mesmo ponto de vista. Ao compreender a natureza distinta da *língua* e da *fala*, Saussure (2002) reconhece e legitima a dupla essência da linguística: uma *linguística da língua* e uma *linguística da fala*:

A lingüística, eu ousou dizer, é vasta. Particularmente, ela comporta duas partes: uma que é mais próxima da língua, depósito passivo, outra que é mais próxima da fala, força ativa e verdadeira origem dos fenômenos que se percebem em seguida, pouco a pouco, na outra metade da linguagem. (SAUSSURE, 2004, p. 232).

Nesse propósito, dando sequência às ideias defendidas por Saussure, apresento as noções de *valor*, *sistema*, *signo*, *relação*, *oposição* e *diferença*.

### 3.1.2 O conceito de *valor* em Saussure: noções de *sistema*, *signo*, *relação*, *oposição*, *diferença*

Ao definir a *língua* como o objeto de estudo da linguística, Saussure compreende aquela como um *sistema*, cujas partes estão relacionadas.

Muito embora os sucessores de Saussure tenham entendido que ele definia a *língua* como *estrutura*, é, com base na leitura dos seus manuscritos (ELG), que se pode comprovar que o mestre genebrino não denominou *língua* como *estrutura*, mas sim como *sistema* de signos. Nesse propósito, Barbisan e Flores evidenciam que

[...] Saussure não utilizou a palavra *estrutura* [sic] e o CLG é fiel a isso. Certamente que a teoria saussuriana foi determinante para a instauração do estruturalismo, mas o termo utilizado por Saussure foi mesmo *sistema*. A palavra *estrutura* veio a ser usada apenas no final da década seguinte, mais especificamente nas teses formuladas no Congresso Internacional de Linguística de Haia pelos linguistas Roman Jakobson e Nicolas Troubetzkoy. (BARBISAN; FLORES, in NORMAND, 2012, p. 8. Grifos dos autores).

Desde essa perspectiva, no escopo fundamental da teoria saussuriana, o funcionamento da *língua* obedece a um princípio geral: o da *relação*. Isso porque os elementos linguísticos não têm nenhuma realidade se não estiverem inter-relacionados com o *sistema* a que pertencem.

Segundo Azevedo (2006), para Saussure, o elemento linguístico é o *signo*, entendido aqui como uma unidade indivisível, constituído da associação de uma imagem acústica, denominada *significante*, e de um conceito, nomeado *significado*.

Ou seja:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2012, p. 106)

No aparato conceitual saussuriano, a associação entre *significante* e *significado* é totalmente *arbitrária* e constitui o que Saussure denomina *valor*. Nos ELG (2004, p. 23), o teórico confirma esse pressuposto, ao afirmar que “não há nada em comum, em essência, entre um signo e aquilo que ele significa.”

Em outras palavras, na perspectiva saussuriana, a ideia que se tem de uma palavra não está ligada intrinsecamente à sequência de sons que a compõe, fato esse que permite que um mesmo significado possa ser representado por outros significantes, em diferentes línguas.

Nesse raciocínio, o princípio da *arbitrariedade* do signo segue uma convenção estabelecida por uma comunidade linguística, que, por sua vez, não permite livres escolhas individuais dos falantes. Dito isso, o mestre genebrino torna claro que os *signos* são produto dos seres humanos, que os instituem cultural e não naturalmente.

Na visão saussuriana, a identidade de uma unidade linguística é marcada pelas *diferenças* que mantém com as outras de um dado sistema linguístico: ser o que os outros não são (*relação de opositividade*). Prova desse entendimento é expresso pelo linguista (Saussure, 2004, p. 66), ao afirmar que “[...] a língua só se alimenta, em sua essência, de oposições, de um conjunto de valores perfeitamente negativos, que só existem por seu contraste mútuo.”

Saussure (2012) ilustra a ideia da *opositividade* por meio da metáfora do jogo de xadrez, comparando a *língua* a uma partida de xadrez, cujos elementos não valem por sua materialidade, mas pela *relação* estabelecida com os outros elementos do jogo. Ou seja:

Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. Vê-se, pois,

que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente. (SAUSSURE, 2012, p. 156)

Dito isso, Saussure (2004, p. 30. Grifos do autor), em um de seus manuscritos, esclarece que “uma forma não significa, mas *vale*”. Conforme já mencionado, é na relação de *opositividade* que está o conceito cerne nos estudos saussurianos: o de *valor*, assim explicitado pelo teórico:

*Valor* é, eminentemente, sinônimo, a cada instante, de termo situado em um sistema de termos similares, do mesmo modo que é, eminentemente, sinônimo, a cada instante, de coisa cambiável. [...] Considerar a coisa cambiável, por um lado e, por outro, os termos co-sistemáticos, não revela nenhum parentesco. É próprio do *valor* relacionar essas duas coisas. Ele as relaciona de um modo que chega a desesperar o espírito pela impossibilidade de se investigar se essas duas faces do valor diferem por ele ou em quê. A única coisa indiscutível é que o valor existente nesses dois eixos é determinado segundo esses dois eixos concomitantemente. (SAUSSURE, 2004, p. 289. Grifos do autor)

Corroborando a definição acerca do conceito de *valor*, Claudine Normand (2009) sinaliza:

Dizer *valor* é, por um lado, colocar uma “equivalência entre coisas de ordens diferentes” [...]; é, por outro lado, se colocar no âmbito de uma pluralidade de elementos independentes, pluralidade regulada de modo específico para cada língua” (NORMAND, 2009, p.79. Grifos da autora)

Dito isso, é compreensível que, para Saussure (2012), a natureza da *língua* e o entendimento da noção de *sistema* sejam definidos a partir do conceito de *valor*, estabelecido pela *relação* de *oposição* a todos os outros termos, uma vez que um signo *vale* em relação aos outros. E este é o ponto de vista aceito por Saussure:

Fundamentalmente, a língua repousa sobre diferenças. Menosprezar esse fato, obstinar-se atrás de quantidades positivas é, eu acredito, se condenar a continuar, de uma ponta à outra do estudo lingüístico, ao largo do fato verdadeiro, e do fato decisivo em todas as diversas ordens em que somos desafiados a considerar a língua (SAUSSURE, 2004, p. 66).

Tanto já foi dito aqui sobre a *relação* de *valor*, todavia, considero oportuno destacar mais uma vez que a relação de identidade dos elementos da língua se dá na *oposição* a todos os outros termos, pois um *signo* é tudo o que ele não é, isto é, um

elemento é porque não é todos os outros elementos, e ele só existe na *relação* com outros da mesma língua.

Por óbvio, afirma Saussure (2012, p. 171), que, “num estado de língua, tudo se baseia em relações”, as quais “se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores”. Segundo Arrivé (2010), as relações, para Saussure, são de duas ordens: a *sintagmática* e a *associativa*<sup>11</sup>.

Consoante Saussure (2012, p. 172), “Colocado num sintagma, um termo só adquire valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos.”. Com efeito, no discurso, na ação, os termos estabelecem relações fundamentadas no caráter linear da língua, fato esse que não permite que dois elementos possam ser pronunciados ao mesmo tempo. Essas relações, resultado da combinação de termos no uso da fala, são denominadas *sintagmáticas*, ou *em presença* (do latim, *in praesentia*).

A outra ordem de relações é a *associativa*, ou em ausência (do latim, *in absentia*), em que termos são encadeados externamente à manifestação discursiva. Os termos associativos, diferentemente dos sintagmáticos, são infinitos e não acontecem numa ordem determinada.

Para o teórico (2012, p. 172), as relações *associativas* “não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte do tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo.” Nesse sentido, as relações *associativas* ocorrem na memória e compreendem a atualização da palavra, isto é, representam as escolhas, em suas relações de oposição, realizadas pelos interlocutores antes do uso.

No propósito de explicitar o funcionamento das relações na língua, Arrivé (2010) afirma que as relações *sintagmáticas* acontecem entre unidades presentes *no discurso*. Já as *associativas*, *fora do discurso*. E aqui me parece importante tratar de um dos conceitos fundantes das reflexões saussurianas, que diz respeito ao conceito de *discurso*. Saussure, em seus manuscritos (2004), entende *discurso* como língua em ação, isto é, como pertencente à essência da fala, da realização do sistema linguístico, como

uma ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma lingüística, enquanto a língua realiza, anteriormente, apenas conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre si para que haja significação de pensamento. (SAUSSURE, 2004, p. 237).

---

<sup>11</sup>Vale sinalizar que os leitores de Saussure denominaram, posteriormente, esses dois eixos de relação como *sintagmático* e *paradigmático*, respectivamente.



Ou seja, para Saussure, *é pelo e no discurso* que “a significação de pensamento” passa a ter existência, por meio das relações de conceitos estabelecidas pela efetiva concretização da língua em discurso. Como o próprio mestre, em um dos seus manuscritos, diz, “toda a língua começa a penetrar em nosso espírito através do discursivo”. (SAUSSURE, 2004, p. 105)

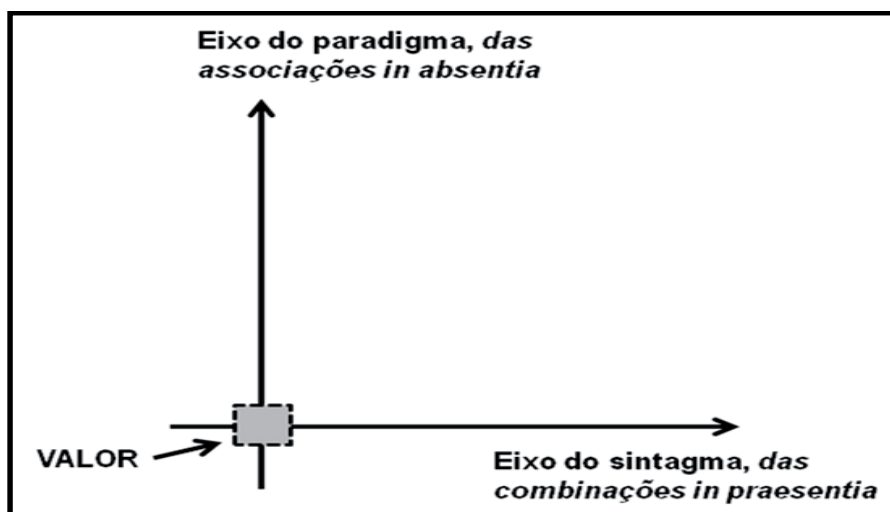
Nessa direção, Normand (2009) expõe que as relações *sintagmáticas* são possíveis de serem observadas, visto serem manifestadas no *discurso*. Em outras palavras, um signo combina com outro no momento do uso da língua, implicando em escolhas de encadeamentos presentes na memória dos interlocutores.

Novamente, elucidado a teoria do *valor* proposta por Saussure para mostrar que é no cruzamento das relações sintagmáticas e associativas que esse se estabelece. Consoante Azevedo (2006, p. 25-26. Grifos da autora),

o valor de um signo está no ponto de interseção dos dois eixos (tipos) de relação que ele pode estabelecer com outros signos de um sistema lingüístico: o sintagmático, eixo das combinações *in praesentia*, e o paradigmático, eixo das associações *in absentia*<sup>12</sup>

Para ilustrar esse pensamento, Azevedo (2013, p. 209) propõe o seguinte diagrama:

Figura 1– Relação de valor



Fonte: AZEVEDO (2013, p. 209)

<sup>12</sup> Azevedo (2006, p. 25) evidencia em sua obra uma nota de rodapé explicando: “Bouquet (2001) fala ainda sobre outra dimensão do valor saussuriano, aquela cuja origem está na relação arbitrária significante/significado. Essa indissociabilidade das duas faces do signo lingüístico constitui uma outra ordem de valor: o valor interno ao signo.” .

Dados esses pressupostos saussurianos, entendo que a noção de *valor* está fundamentada no conceito de *sistema*, em que os termos desse *sistema* não podem ser definidos isoladamente, uma vez que tudo na língua está interligado. Dizendo de outro modo, uma palavra é solidária a todas as outras do sistema, quer no âmbito das relações sintagmáticas, quer no das associativas.

Com efeito, Saussure entende a *língua* como um grande *sistema* em que os signos são todos diferentes e só existem um em *oposição* aos outros. Já, afirma Arrivé (2010, p. 44), em Saussure, “nada tem validade, exceto em suas relações com o restante.”

Destarte, Saussure volta sua atenção ao *uso* da língua para abstrair como ela é organizada. Entretanto, o próprio linguista (2004, p. 32) afirma, em seus manuscritos, que “não há formas fora de seu emprego, nem ideias fora de sua representação”. E mais, diz Saussure (2004, p. 76): “Uma palavra só existe verdadeiramente, de qualquer ponto de vista que se adote, pela sanção que recebe, a cada momento, daqueles que a empregam.”

Considerando as reflexões saussurianas apresentadas neste trabalho, evidencio uma das metáforas apresentadas por Saussure que define, de forma precisa e, ao mesmo tempo sutil, a língua em seu caráter de complexidade e movimento.

Observar a língua e se perguntar em que momento preciso uma tal coisa “começou” é tão inteligente quanto observar o riacho na montanha e acreditar que, subindo, se encontrará o lugar preciso em que ele tem a sua fonte. *Coisas inumeráveis estabelecerão* que, a cada momento o RIACHO existe enquanto se diz que ele nasce e que, reciprocamente, ele nada faz além de nascer enquanto se diz [ ]. (SAUSSURE, 2004, p. 85. Grifos do autor)

Desse prisma, pensar nas reflexões saussurianas significa pensar um ensino de língua fundado na relação, uma vez que nada na língua pode ser visto de forma isolada e desprovida de seu uso. Logo, práticas de ensino voltadas a simples memorizações e classificações de termos não ganham espaço nessa perspectiva de língua.

Quanto a essa questão, assumo o ponto de vista defendido por Normand (2009, p. 45. Grifos da autora), ao sinalizar: “Trata-se de descobrir a especificidade desse saber *da* língua, deixando de lado o saber *sobre* a língua.” Penso que, dessa forma, o ensino precisa promover uma aprendizagem *da* língua e não *sobre* a língua.

Tendo por base o que foi aqui sucintamente apresentado acerca dos pressupostos saussurianos, especialmente os conceitos de *linguagem*, *língua*, *fala*, *signo*, *sistema* e *valor*, entendo que esses influenciam significativamente a linguística da enunciação abordada por Benveniste, que passará a ser tratada na sequência deste capítulo.

Assim, proponho apresentar alguns dos conceitos estudados por Benveniste, para, posteriormente, analisar o conceito de *enunciação* no documento norteador do ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Caxias do Sul.

Esclareço que, no âmbito desta pesquisa, a escolha por ler e estudar Benveniste se deve ao fato de este linguista tratar de concepções como *língua, linguagem, sentido*, essenciais para nesta investigação, que considera a língua em uso.

### 3.2 UMA ABORDAGEM BENVENISTIANA

Ao tratar, na seção anterior, de conceitos saussurianos, tive a intenção de assegurar que esses fundamentam e norteiam muitas das reflexões vinculadas à linguística da enunciação, muito embora alguns desses conceitos sejam reformulados e, até mesmo, ampliados, sob o ponto de vista de reflexões teóricas.

Nessa intenção, proponho-me agora a discorrer sobre alguns pressupostos teóricos da linguística da enunciação, mais especificamente, a de Émile Benveniste. A expressão *linguística da enunciação* foi escolhida por compreender diferentes teorias da enunciação, cujos princípios seguem critérios comuns, sob o ponto de vista do *sentido*, porém com manifestações diversificadas. Como bem explicam Flores e Teixeira (2008),

Em suma, falamos em teorias da enunciação (no plural) e em linguística da enunciação (no singular) para salientar o fato de que se, por um lado, existe uma diversidade que permite considerarmos mais de uma teoria da enunciação, por outro lado, verificamos que há traços comuns a todas as perspectivas. Em outras palavras, acreditamos na unicidade referencial da expressão linguística da enunciação. No entanto, isso não deve levar a crer que procedemos a uma planificação das teorias com a finalidade de alcançar o objetivo de unificá-las em um campo de saber. (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 8).

Início apresentando o teórico em questão: Émile Benveniste, considerado, na proposição deste trabalho, o precursor dos estudos enunciativos, ou ainda, o “fundador” da linguística da enunciação. Benveniste foi aluno de Antoine Meillet, o qual foi discípulo de Saussure. Desse modo, é possível identificar, por meio dos escritos de Benveniste, referências ao mestre genebrino, o que leva a entender que seus estudos são de origem saussuriana.

Muitas foram as reflexões propostas por Benveniste, todavia, no âmbito deste trabalho, serão tratadas as que se enquadram no campo da *enunciação*, especificando a língua em *uso*.

De acordo com o DLE (2009), os estudos de Benveniste ancoram-se no campo da enunciação, que, por sua vez, abrange várias teorias, cujos pressupostos seguem um fio condutor baseado em quatro critérios: a) referem-se à dicotomia saussuriana língua/fala; b) conduzem a uma análise da linguagem sob a perspectiva do sentido; c) promovem uma reflexão acerca de mecanismos de produção do sentido, sinalizando marcas da enunciação; e d) inserem, no domínio dos estudos da linguagem, o elemento subjetivo.

Como Benveniste nunca pensou em criar uma teoria da enunciação, fato esse que o diferencia de muitos outros autores, não há, portanto, uma metodologia de análise por ele proposta. Assim, alicerçada nos estudos enunciativos de Benveniste, penso ser oportuno, tratar, com precisão terminológica, alguns dos principais conceitos que norteiam e consolidam a pesquisa aqui proposta, especialmente no que diz respeito ao conceito de *enunciação* e aos que o constituem.

Para dar conta desse propósito, elaborei um percurso de leitura que contou com um material formado por textos pertencentes às obras *Problemas de Linguística Geral I*, publicada em 1966, e *Problemas de Linguística Geral II*, publicada em 1974, (doravante PLGI e PLGII, respectivamente).

Vale a pena sinalizar que as referidas publicações apresentam uma reunião de vários artigos decorrentes dos estudos de Émile Benveniste. A organização estrutural dos livros segue uma divisão, cujos títulos são comuns às duas obras. Sendo esses assim denominados: “primeira parte – Transformações da linguística; segunda parte – A comunicação; terceira parte – Estruturas e análises; quarta parte – Funções sintáticas; quinta parte – O homem na língua; e sexta parte – Léxico e cultura” (BENVENISTE, 2005 e 2006, sumário)

Torna-se interessante pensar acerca do título dessas duas obras: *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, cuja escolha do termo “Problemas” sugere uma reflexão sobre a complexidade da linguagem, bem como das possíveis questões da linguística. Para explicar essa seleção do termo, Benveniste (2005) afirma já no prefácio do primeiro volume:

[...] Se os apresentamos sob a denominação de problemas isso se deve ao fato de trazerem em conjunto, e cada um em particular, uma contribuição ao grande problema de linguagem, que se formula nos principais temas tratados: encaram-se as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas da análise intralingüística. [...] (BENVENISTE, 2005, p.1)

Considero oportuno salientar que o PLGI foi organizado por Benveniste com a colaboração de P. Verstraetem e N. Ruwet. Já o PLGII, devido ao fato de Benveniste estar doente, foi compilado por M. D. Moïnfar e M. Lejeune, “sob a cuidadosa supervisão do próprio Émile Benveniste.” (BENVENISTE, 2006, p.7)

No entendimento de uma explicitação didática da teoria enunciativa benvenistiana, sem o propósito de classificá-la como fases estanques, Flores (2013) considera que a teoria de Benveniste pode ser dividida em três momentos diferenciados, com temáticas específicas. São estes: distinção *pessoa e não pessoa*; *semiótico e semântico*; *aparelho formal da enunciação*. Este último, por sua vez, revela a síntese de reflexões benvenistianas que perduraram por trinta anos, cujo resultado é representado na ideia do *quadro formal da enunciação*.

Dito isso e, com vistas a estabelecer um viés de compreensão do pensamento enunciativo de Benveniste, mantendo coerência com os objetivos propostos na pesquisa que ora apresento, esta seção segue os três momentos sugeridos por Flores, o que não impede que, nesse percurso, sejam feitos recortes, sempre que necessário, a fim de constituir um material textual que sirva como referência. Diz Flores (2013, p 22. Grifos do autor): “é necessário escolher um ponto de vista a partir do qual se torne possível selecionar um *corpus textual de pesquisa*.”

Dessarte, foram selecionados os seguintes os textos que me foram caros para a realização desta dissertação. Entretanto, saliento que a leitura das duas obras (PGLI e PGLII), na íntegra, foi indispensável para a compreensão e realização desta produção científica. Os textos<sup>13</sup> são assim denominados: (a) na obra *Problemas de Linguística Geral I, Natureza do signo linguístico* (1939), *A Natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958); e (b) na obra *Problemas de Linguística Geral II, A linguagem e experiência humana* (1965), *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967) e *O aparelho formal da enunciação* (1970).

A escolha dessas seis leituras justifica-se pela definição de um ponto de vista voltado, essencialmente, às categorias de *pessoa e não pessoa*, aos conceitos de *forma e sentido* e ao *aparelho formal da enunciação*. Com base nas questões concernentes apontadas nas leituras dos referidos textos, assim como em outros que se fizeram

---

<sup>13</sup> As datas referidas aos textos são as originais de publicação, tendo em vista a importância da ordem cronológica para a compreensão das reflexões benvenistianas. Todavia, na referência, será utilizada a data de publicação das obras.

necessários para a produção desta dissertação, proponho-me, neste momento, a explicitar algumas das principais reflexões sobre a enunciação, na tentativa de entender o lugar que Benveniste ocupa nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa, objeto de análise desta investigação.

Considerando o conceito cerne desta pesquisa o de *enunciação*, inicio apresentando as nove acepções que definem esse conceito, as quais estão presentes no DLE (2009), sob o olhar de nove linguistas, cuja disposição segue o critério de ordem alfabética. Aqui considero oportuno evidenciar a validade e a pertinência do DLE (2009), por ser um material que didatizou o campo da enunciação, viabilizando a compreensão de suas noções fundantes.

Assim, valho-me dessa obra para apresentar, mesmo que de forma resumida, os diferentes pressupostos atribuídos ao referido conceito, de maneira a justificar a escolha por Benveniste, reconhecendo os limites e as aproximações que as teorias apresentam.

Ao leitor, esclareço que a noção de *enunciação* será mais detalhada no decorrer deste capítulo, quando a tratarei sob a perspectiva benvenistiana.

### **3.2.1 A *enunciação* e suas definições no Dicionário de Linguística da Enunciação (DLE)**

A primeira definição de *enunciação* apontada no DLE (2009) diz respeito aos apontamentos de Authier-Revuz, que entende *enunciação* como uma visão heterogênea do conhecimento, colocando em discussão as relações entre sujeito, língua e sentido.

Na sequência, aparece Bakhtin, cuja definição compreende a língua em situações concretas de realização, Ou seja, a *enunciação* é “como uma materialização da interação verbal de sujeitos históricos.” (Flores et al., 2009, p. 99). Dessa maneira, para Bakhtin, a *enunciação* surge em um determinado momento social e histórico e carrega consigo diferentes pontos de vista, possibilitando, assim, diversificadas interações dos sujeitos dialógicos.

O terceiro teórico, Bally, define o termo em questão como “ato do falante de utilizar os meios de expressão comuns a todos os indivíduos de uma comunidade linguística para expressar suas ideias e sua subjetividade.” (Flores et al., 2009, p. 101). Assim, no momento em que sujeito expressa seu pensamento, realiza o ato de *enunciação*.

Seguindo a ordem, o próximo autor que o DLE traz é Benveniste, cuja definição deixarei por último, para fundamentar o ponto de vista defendido aqui nesta dissertação.

Dando continuidade, Culioli explica *enunciação* “como a maneira pela qual um enunciado se constitui.” (Flores et al., 2009, p. 103). Dito isso, o teórico propõe, em seus estudos, que sejam analisadas as operações enunciativas presentes nos enunciados.

Outra definição é a que propõe Ducrot, ao entender *enunciação* como um “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado.” (Flores et al., 2009, p. 103). Nessa perspectiva, é o sentido do enunciado que revela sua enunciação. Portanto, para Ducrot, a enunciação não representa o ato, mas o acontecimento histórico do qual um enunciado se origina.

Greimas, por seu turno, concebe *enunciação* como a “organização virtual do discurso e a sua realização.” (Flores et al., 2009, p. 104). Em outras palavras, a enunciação constitui-se pelas estruturas fundamentais e pelas narrativas na instância do discurso, prevendo pessoas, espaços e tempos: *eu-aqui-agora*.

Já para Jakobson (Flores et al., 2009), o conceito ora referido implica uma relação direta do falante com aquilo que é falado, explicitando, assim, a presença de um sujeito na língua.

Na perspectiva de um acontecimento atribuído de significação, situado em um específico contexto de espaço e tempo, encontra-se a definição de *enunciação* proposta por Récanati (Flores et al., 2009).

Ao fazer referência às variadas definições acerca do conceito de *enunciação*, sob o postulado de diferentes linguistas, optei por trabalhar com aquela que fundamenta a essência desta pesquisa, cujos pressupostos dizem respeito aos estudos de Émile Benveniste. Então passo a ela.

### **3.2.2 A enunciação em Benveniste**

A reflexão teórica proposta nesta investigação está vinculada aos estudos enunciativos de Émile Benveniste e tem por finalidade retomar concepções sobre o sentido na língua, tendo como base o conceito de *enunciação*.

Para Benveniste (2006, p. 82), “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Isso demonstra que cada vez que o sujeito usa a língua corresponde a um ato único e irrepitível. Assim, a *enunciação* pressupõe a existência de um quadro enunciativo constituído de sujeitos (eu-tu) e de uma situação (espaço-tempo), desencadeando, segundo o DLE (Flores et al., 2009, p. 102), “um processo de inserção dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização”.

De acordo com o DLE (2009), o processo de *apropriação* representa as relações que o sujeito estabelece com as formas da língua, escolhendo, para tanto, os signos linguísticos que correspondam às ideias a serem expressas. Já a *atualização* implica a colocação do signo em uma determinada instância de discurso, ou seja, no momento em que o signo é atualizado, ele passa a ganhar existência na situação de discurso.

Ademais, para Benveniste, a materialização da *enunciação* recebe o nome de *enunciado*. Sendo este entendido, segundo o DLE, como

manifestação da enunciação, produzida cada vez que se fala. Na medida em que a enunciação é processo, o enunciado pode ser considerado o produto da enunciação e inclui pessoa, tempo e espaço. O enunciado tem existência em um determinado momento em que a língua é mobilizada por um locutor. (DLE, 2009, p. 107).

Ainda, conforme o DLE (2009), a definição de *enunciação*, anteriormente descrita, assume um caráter notório na obra de Émile Benveniste, entretanto considero oportuno esclarecer, novamente, ao leitor que os textos de Benveniste foram escritos em momentos diferentes, resultados de muitas reflexões ao longo de seus estudos, não se restringindo a uma única definição para *enunciação*. Dito de outro modo, ao ler Benveniste, é preciso considerar as variações por que passam os conceitos, bem como o fato de seus textos não apresentarem uma sincronia entre si.

Ora, essa particularidade já sinaliza a importância de ser um leitor atento, minucioso, capaz de entender não só as informações presentes no texto mas também ao pensamento de Benveniste em determinado momento. Essas mudanças terminológicas tão presentes nos escritos de Benveniste, a meu ver, justificam um linguista que inovava constantemente seu pensamento.

Sendo assim, volto-me a apenas dois textos: *Da Subjetividade na linguagem* (1958) e *O aparelho formal da enunciação* (1970), presentes nos volumes PLGI e PLGII, respectivamente, na intenção de exemplificar, por meio da elaboração do quadro abaixo, as variações do conceito de *enunciação*, bem como o número de ocorrências do referido termo nos textos selecionados, a fim de elencar a presença do termo *enunciação* em textos escritos em diferentes tempos, o que leva a entender que Benveniste já pensava em *enunciação*, embora em uma concepção diferente, muito antes da publicação de 1970.



Quadro 1 - Variação conceitual de *enunciação* e ocorrência do termo

| Texto   | Definição do termo <i>enunciação</i>  | Ocorrências do termo <i>enunciação</i> |
|---|---|--|
| <i>Da subjetividade da linguagem</i> (1958)   | “A <i>enunciação</i> identifica-se com o próprio ato” (BENVENISTE, 2005, p. 292. Grifo meu)   | 9 vezes                                |
| <i>O aparelho formal da enunciação</i> (1970) | <p>“<i>Enunciação</i> é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de realização” (BENVENISTE, 2006, p. 82. Grifo meu)</p> <p><i>Enunciação</i> é:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) “realização vocal da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 82).</li> <li>2) “[...] conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006, p. 83)</li> <li>3) “[...] manifestação individual” da língua “no quadro formal de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p. 83)</li> </ol> | 69 vezes                               |

Fonte: elaboração da autora.

Nessa perspectiva, em *Da subjetividade na linguagem*, a *enunciação* é entendida como o próprio *ato*. Já, no texto *O aparelho formal da enunciação*, mais precisamente em três parágrafos, o conceito de *enunciação* é definido como *ato* e *processo*. Interessante, ainda, observar o número de ocorrências do termo *enunciação* nos textos selecionados, 9 vezes, no primeiro texto analisado, e 69, no segundo. Aqui se percebe a ênfase dada à noção de *enunciação* evidenciada no texto *O aparelho formal da enunciação*.

Da mesma forma, ousou pensar que, no texto *A Natureza dos pronomes* (1956), o conceito de *enunciação* parece ser entendido como “‘instância do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é utilizada em palavra por um locutor.” (BENVENISTE, 2005, p. 277. Grifos do autor). Parece-me que *instância do discurso* pode ser entendida como um ato individual e irrepitível, em que o *eu* se dirige ao *tu*, no espaço do *aqui*, e no tempo do *agora*.

Outra análise pode ser feita no texto *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), em que Benveniste (2006, p. 231) afirma que “a frase é então cada vez um

acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece”. Aqui, para Flores (2013, p. 142. Grifo do autor), já há sinais de uma definição de *enunciação*, ao entender que a frase<sup>14</sup> está em uma “relação de sinonímia com *enunciação*.”

Vale ressaltar que a reflexão de Benveniste é muito consolidada, não se resumindo apenas à enunciação, fato esse que lhe possibilita dialogar em muitos campos, como filosofia, psicanálise, sociologia, antropologia, entre outros. Flores evidencia a diversidade de estudos presentes nos registros de Benveniste, ao referir que:

Sua obra contempla uma infinidade de temas que vão desde o estudo de aspectos da linguística geral, fenômenos diacrônicos, sintáticos, lexicais, culturais, até temas que testemunham uma verdadeira interação com áreas conexas aos estudos da linguagem. (FLORES, 2013, p. 22)

Isso posto, torna-se importante deixar claro ao leitor, mais uma vez, que os textos de Benveniste não podem ser lidos de forma sincrônica e contínua. Ora, se assim, é preciso entender as mudanças de pensamento e suas repercussões nas definições dos termos, os quais evidenciam uma rede de relações conceituais, cujas noções e conceitos são interdependentes uns dos outros.

Parece-me fundamental, portanto, que o leitor saiba contextualizar o período em que os textos foram escritos e para quem foram produzidos, isto é, entender a cronologia dos textos, bem como os possíveis interlocutores, com vistas a compreender os fins de cada publicação.

Com vistas a didatizar a possíveis leitores que se interessarem pelo assunto proposto nesta pesquisa, elaborei o quadro abaixo, que evidencia algumas das principais temáticas de estudo desenvolvidas pelo mestre, em diferentes períodos e para diferentes interlocutores, tendo como referência a seleção de textos constituída para esta investigação. Por certo, não tenho a pretensão de restringir o pensamento de Benveniste somente a esses temas, mas penso ser pertinente acompanhar um pouco de suas reflexões.

Sendo assim, parece-me oportuno compartilhar este quadro-síntese com o único propósito de possibilitar uma melhor compreensão por parte do leitor.

---

<sup>14</sup> Na perspectiva de Benveniste (2006, p. 231), “o ‘sentido’ da frase é a idéia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar.”

Quadro 2 – Evolução conceitual do termo *enunciação*

| <b>Período</b>   | <b>Texto/corpus</b>                                 | <b>Para quem foi feito o texto/ possíveis interlocutores</b>   | <b>Algumas noções</b>  |
|------------------|---|--|--|
| Década de 30     | <i>Natureza do signo linguístico</i> (1939)         | <i>Acta linguística</i> , I, Copenhague  | Constituição do <i>signo linguístico</i> – relação de <i>arbitrariedade/ necessidade</i>   |
| Décadas de 40/50 | <i>A natureza dos pronomes</i> (1956)               | Extraído de <i>For Roman Jakobson</i> , Mouton & Co., Haia.  | <i>Signos vazios/pletos</i> ;<br>Distinção das noções de <i>pessoa/não pessoa</i> : eu/tu/ele  |
|                  | <i>Da subjetividade na linguagem</i> (1958)         | Journal de psychologie, P.U.F.   | A <i>linguagem</i> como <i>constituente</i> do <i>sujeito</i> , noções de <i>subjetividade</i> e <i>pessoa</i>                             |
| Década de 60     | <i>A linguagem e a experiência humana</i> (1965)    | <i>Diogène</i> , Paris, U.N.E.S.C.O, Gallimard, nº 51, p. 3-13.  | Noções de <i>pessoa</i> e <i>tempo</i>   |
|                  | <i>A forma e o sentido na linguagem</i> (1966/1967) | <i>Le Langage II</i> (Sociétés de Philosophie de langue française, Actes Du XIIIe Congrès, Genève), Neuchâtel, La Baconnière), p. 29-40. | Distinção das noções de <i>semiótica</i> e <i>semântica</i> : <i>forma</i> e <i>sentido</i><br>Noção de <i>signo</i> voltada ao <i>uso</i> |
| Década de 70     | <i>O aparelho formal da enunciação</i> (1970)       | <i>Langages</i> , Paris, Didier-Larousse, 5º ano, nº 17, p. 12-18.   | <i>Enunciação</i> : quadro formal de realização: <i>eu, tu, aqui, agora</i>  |

Fonte: elaboração da autora

Com efeito, é importante sinalizar que, embora os textos não sigam uma sequência linear de pensamento, há um pressuposto cerne da reflexão benvenistiana que se mantém em suas exposições, independentemente do momento e do público a quem se dirige: *o homem está na língua*. Nas palavras de Flores,

Esta é a tese central da teoria enunciativa de Benveniste: o homem está na língua. Essa tese fundamentalmente de cunho linguístico na medida em que encaminha para o desenvolvimento de uma linguística que busca descrever essas marcas decorre de um princípio epistemológico: independentemente de lado para o qual se olhe, a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista. Opor o homem à linguagem e opô-lo a sua própria natureza. (FLORES, 2013, p. 43)

Eis, então que a teoria<sup>15</sup> de Benveniste enquadra-se em um escopo antropológico, ou seja, em uma antropologia da linguagem que concebe o homem presente na língua. Isso significa pensar em como o homem usa a língua, portanto, em como ela funciona.

<sup>15</sup> Teoria entendida aqui como reflexão sobre a enunciação realizada por Benveniste.

Parece que, neste momento, Benveniste oscila entre as noções de *língua* e *linguagem*, empregando-as indistintamente.

Flores (2013) revela que o princípio da antropologia da linguagem já está presente no texto *Da subjetividade na linguagem*, publicado na obra PGLI (1958), destinado ao jornal de Psicologia, conforme descrição no quadro anterior e pode ser reconhecido em todos os textos de Benveniste, inclusive naqueles que não se referem diretamente ao conceito de *enunciação*. Consoante Benveniste (2005, p. 285),

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.”

Ora, se entendi bem, aqui Benveniste revela o seu entendimento sobre *enunciação*, uma vez que, de acordo com Flores (2013), há marcas de subjetividade na língua deixadas pelo homem, que o singularizam, tornando-o sujeito de sua língua.

Após contextualizar, mesmo que de forma sucinta, as reflexões de Émile Benveniste acerca do conceito de *enunciação*, objeto de estudo desta pesquisa (e que, portanto, será retomado no contexto deste trabalho), considero, neste momento, oportuno apresentar algumas relações entre o pensamento saussuriano e o benvenistiano. Então passo a estabelecer um diálogo entre esses dois mestres da linguagem.

### 3.2.3 Fundamentos benvenistianos: além e com Saussure

É importante dizer ao leitor que tanto Saussure quanto Benveniste foram estudiosos que indagavam as investigações linguísticas em vigor na época. Ou seja, Saussure, buscando encontrar motivos na *língua* que a definissem como objeto de estudo; e Benveniste, por meio de reflexões voltadas ao *sentido*.

Enquanto Saussure prioriza a *língua* como seu objeto de análise, Benveniste (BARBISAN; FLORES, in NORMAND, 2012, p. 14. Grifos dos autores) “atribui um lugar especial ao *sentido* e chega ao *discurso*, à *linguagem*.” Dessa maneira, em Benveniste, tem-se um novo objeto de estudo: o *discurso*.

Parece necessário considerar que, no âmbito da teoria benvenistiana, a relação *língua/fala* não está marcada por oposições, como em Saussure, mas no entendimento de que a *primeira* engloba a *segunda* e vice-versa. Isso leva a pensar que Benveniste tem um

novo entendimento das noções de *língua/fala*, muito provavelmente, tomando por base as leituras do *CLG*. E talvez seja essa a compreensão de Saussure no momento em que trata das *relações sintagmáticas*, que se dão dentro do *discurso*.

Eis o princípio básico: a *língua* é abstraída do uso. Em outras palavras, o linguista parte da *fala*, para chegar ao *sistema*, isto é, a *língua*, reconhecendo uma interdependência de *língua* e *fala*, uma vez que não há um único aspecto da linguagem que se realize fora dos outros, nem mesmo de forma anterior e primordial aos demais existentes. Por certo, Benveniste (2005, p. 31. Grifo meu) considera a língua como princípio existencial de uma sociedade, visto que “*Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra.*”

Para o linguista, a *enunciação* inclui língua e fala, e, portanto, a linguagem. É a enunciação que possibilita a atualização da língua em discurso. Assim, a *língua*, antes da enunciação, nada mais é do que possibilidade de língua; a partir do ato da *enunciação*, passa a ser uma instância do discurso.

No decorrer das reflexões, apresentarei o entendimento de Benveniste acerca da linguagem, mais especificamente o texto *Da subjetividade na linguagem* (1958), em que o autor revela que é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito. É da necessidade do ser humano de interagir, comunicar-se com o outro.

Assim, a tríade *linguagem, língua e fala*, mesmo que entendida em sua especificidade, para Benveniste, diferentemente de Saussure, assume um patamar de igual importância. No entanto o leitor pode se perguntar se, devido a essa diferença de pensamento, a linguística de Benveniste afastou-se daquela defendida por Saussure?

Ora, parece-me que as reflexões benvenistianas fundamentam-se no cerne da linguística de Saussure. Como diz Flores (2013, p. 50), “Benveniste toma Saussure como ponto de partida, mas não se encerra nele.” Isso pode ser comprovado em *Natureza do signo linguístico* (1939), em que Benveniste já deixa claro seu interesse pela noção saussuriana de *signo*, conferindo maior especificidade ao princípio da *arbitrariedade*. Eis aqui um ponto em que Benveniste elabora o seu raciocínio, com base na visão saussuriana de *signo*.

Para entender melhor o que une os dois linguistas quanto à noção de *signo*, é possível dizer que Benveniste considera o entendimento saussuriano de que o *signo* é constituído por um significante e um significado. Ou seja, é a dependência entre esses dois conceitos que constitui o que Saussure denomina *signo linguístico*. Todavia, a

questão colocada por Benveniste (2005, p. 55. Grifo do autor) é a de que “Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é *necessário*.”

Consoante o autor,

O significante e o significado, a representação mental e a imagem acústica são, pois, na realidade[sic] duas faces de uma mesma noção e se compõem juntos como o incorporante e o incorporado. O significante é a tradução fônica de um conceito; o significado é a contrapartida mental do significante. Essa consubstancialidade do significante e do significado garante a unidade estrutural do signo lingüístico. (BENVENISTE, 2005, p. 56).

Isso posto, Benveniste esclarece que a noção de *arbitrário* diz respeito à aplicação de um elemento à realidade e não outro, aproximando-se do domínio da *contingência*. Diz Benveniste (2005, p. 57): “O domínio do arbitrário fica assim relegado para fora da compreensão do signo lingüístico.”

Nesse sentido, a relação significante/significado não corresponde mais ao âmbito da arbitrariedade, mas sim da necessidade, uma vez que, para a existência de uma língua, tal relação é necessária. Com efeito, inerente ao *sistema* encontra-se a noção de *valor*, que resulta da influência do uso da *língua* sobre esse *sistema*. Quanto a esse aspecto, é importante explicitar que é pelo uso da língua que o linguista abstrai o sistema, o que caracteriza uma relação necessária.

Segundo Flores (2013), além dos pressupostos saussurianos de *signo* e *valor*, que fundamentam as reflexões benvenistianas, há um outro ponto que aproxima Benveniste de Saussure: a tarefa do linguista. Para Benveniste, é preciso ser um conhecedor de línguas para poder explicar a linguagem. E aqui compartilho da hipótese de Flores (2013, p. 65), ao dizer que “Benveniste é quem melhor compreende, na lingüística pós-saussuriana, o alcance das indicações dadas por Saussure sobre o fazer do linguista.”

Benveniste (2005, p. 20) esclarece que a lingüística tem duplo objeto: “é ciência da linguagem e ciência das línguas”. Ou seja, para o autor, a linguagem é uma faculdade humana, com característica universal, diferentemente das línguas, que são particulares e variáveis. Assim, é das línguas que o linguista deve se ocupar, no entanto, Benveniste deixa claro que os problemas das línguas envolvem questões de linguagem.

Recapitulando o já foi dito várias vezes, os estudos de Benveniste têm como ponto de partida os pressupostos defendidos pelo mestre genebrino, porém esses não são pontos de chegada, especialmente no que diz respeito às reflexões sobre *sentido*; *sujeito*;

*subjetividade; intersubjetividade e discurso*. Ora, parece ficar claro que Benveniste queria chegar à semiologia, ancorada na noção de *discurso*. Para tanto, o autor volta-se para os conceitos saussurianos de *signo, sistema e valor linguístico*, a fim de fundamentar suas reflexões, ampliando-as para o campo da *enunciação*.

Até aqui o leitor foi convidado a seguir um itinerário de leitura estabelecido dentro da amplitude do escopo benvenistiano. Dando continuidade, apresento algumas reflexões iniciais que vão resultar no conceito de *enunciação*, objeto de estudo nesta pesquisa. Passo, a seguir, para as categorias de *pessoa e não pessoa*.

### 3.3 CATEGORIAS DE PESSOA E NÃO PESSOA

Esclarecendo ao leitor que, para o estudo das categorias de pessoa e não pessoa, além do texto *A natureza dos pronomes* (1956), precisei recorrer ao texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), embora este não fizesse parte do material de leituras selecionadas para este trabalho, pois percebi uma relação de aproximação nas duas publicações, mesmo que produzidas num intervalo de 10 anos.

No texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), Benveniste (2005, p. 250) sinaliza um princípio fundamental: “Uma teoria lingüística da pessoa verbal só pode constituir-se sobre a base das oposições que diferenciam as pessoas, e se resumirá inteiramente na estrutura dessas oposições”. Dito isso, o autor propõe uma oposição marcada pela noção de *pessoa: eu-tu*; e de *não pessoa: ele*. Para diferenciar essas categorias, Benveniste explica que *eu-tu* são sempre únicos e inversíveis um em relação ao outro; diferentemente de *ele*. Acrescenta, ainda, no texto *A natureza dos pronomes* (1956), que, mesmo que *eu* e *tu* constituam a noção de *pessoa*, ambos são distintos entre si, marcando, portanto, uma oposição entre subjetividade e objetividade, respectivamente.

Para o linguista, o *eu* carrega a marca de quem está constituindo o enunciado, e passa a ter sentido no discurso; fora dele, é um signo vazio. Por óbvio, é o *eu* que, ao enunciar, instaura o *tu* diante de si; logo, o *tu* só existe em relação ao *eu*. Segundo Teixeira (2012, 78-79. Grifos da autora), “*Eu e tu* se asseguram de sua presença mutuamente e por contraste. Usar *eu* é reconhecer-se com direito à fala, ou seja, é dar-se um lugar no espaço simbólico, mas para isso é necessário que alguém se institua como *tu*.”

Sobre a terceira pessoa, o *ele*, Benveniste a entende como uma referência vazia, visto que não se remete a nenhuma pessoa, mas a um referente que está fora do ato

enunciativo. Dito em outras palavras, o *ele* se refere ao assunto de que se trata, não fazendo parte da instância de discurso, marcada pelo *eu-tu*.

Assim, o *ele* só existe em oposição ao *eu* do locutor, que, ao se manifestar, revela a *não pessoa*. Essa relação de oposição tão bem explicitada por Benveniste tem origem nos estudos saussurianos, especialmente no que diz respeito aos valores diferenciais, definidos por sua relação de oposição aos outros elementos do *sistema*.

Com ênfase maior, parece-me que Benveniste, ao referenciar as categorias *eu* e *tu*, em termos de instância de discurso, esclarece que ambas não representam apenas formas, mas posições na linguagem, uma vez que essas categorias assumem dimensões diferenciadas, dependendo da posição que o indivíduo ocupa na linguagem.

Por ser assim, o *eu* sempre fala a um *tu*, mesmo que esse *tu* seja o próprio *eu*. Com base nessa constatação, ousou cogitar: se o *eu* do discurso é aquele que se dirige a outro, quem é o *eu*? Ora, se entendi um pouco as reflexões de Benveniste, o *eu* se constitui por não ser o outro. Por conseguinte, o *eu* pode ser definido como o *não-tu*.

Eis uma grande contribuição deixada por Benveniste e, ao que parece, justifica seu interesse pelo estudo dos pronomes no texto *A natureza dos pronomes*: a categoria de pessoa. É a categoria de pessoa que permite ao indivíduo falar, de forma a revelar-se como sujeito da linguagem. Acrescenta Teixeira (2012, p. 79), a relação *eu-tu* “coloca em evidência a relação radical da linguagem com o homem.”

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste entende *linguagem* como uma representação simbólica que está na natureza, portanto, na constituição do ser humano. Com efeito, a ideia de instrumento para definir *linguagem* opõe-se à de natureza. *A linguagem* é social porque é próprio da necessidade do ser humano interagir e comunicar-se com o outro. Ou seja, “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.” (BENVENISTE, 2005, p. 285)

Assim, cito a célebre reflexão do autor:

É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. [...] É “ego” que diz ego<sup>16</sup>. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 2005, p. 286. Grifos do autor)

<sup>16</sup> Flores (2013, p. 99) esclarece que a palavra, na versão brasileira, aparece em itálico, porém, na versão francesa, está sem o itálico e grafada entre aspas. Assim como Flores, optei por manter a grafia francesa.



Parece-me que Benveniste quer dizer ao leitor que é *na linguagem*, ou seja, na representação simbólica, e *pela linguagem*, isto é, pela língua, que o homem se constitui como sujeito. Flores (2013, p. 98. Grifos do autor) explica: “Talvez não fosse absurdo considerar que, quando Benveniste utiliza a construção *pela linguagem*, esteja pensando em *língua*.” Dito isso, é possível entender que só a *linguagem* fundamenta na realidade o conceito de *ego*, isto é, o conceito de *eu*.

Em uma leitura mais atenta à citação anterior de Benveniste, é possível compreender que o linguista usa o recurso de aspas para se referir à noção de *subjetividade*, definindo-a como “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Da mesma forma, os termos *sujeito* e *ego* são marcados pelo emprego de itálico e aspas para indicar diferenciação de sentido. De fato, quando Benveniste emprega o termo *sujeito* em itálico, parece se referir ao ser, ao homem. Já o uso de aspas em “sujeito” sugere que não se trata de um sujeito do mundo físico, mas sim um sujeito linguístico presente no discurso. A palavra “ego”, na frase em que Benveniste (2005, p. 286) afirma “É ‘ego’ que *diz ego*”, pode ser entendida como é o sujeito linguístico quem<sup>17</sup> diz eu.

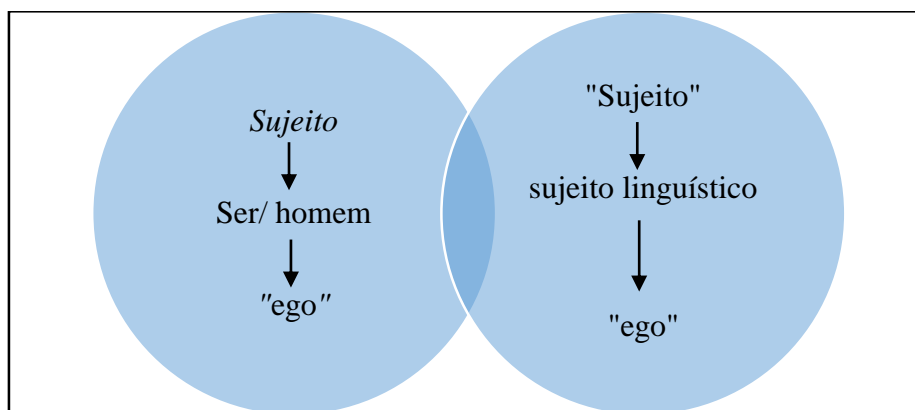
Flores (2013) compreende que a subjetividade representa a passagem de locutor *a* sujeito. Então, é possível que o leitor pense: como se dá essa passagem? A resposta parece ser evidente: pela categoria de pessoa. Ou seja, é a categoria de pessoa que marca a subjetividade linguística, definindo, assim, o que, para Flores (2013), representa o princípio central da teoria de Benveniste: o homem está na língua.

Para melhor visualização da passagem de *locutor a sujeito*, apresento o seguinte esquema:.

---

<sup>17</sup> Novamente Flores (2013, p. 99) sinaliza que, embora não discorde da tradução, se entendido o contexto das reflexões de Benveniste, parece mais oportuno considerar que a tradução mais adequada seria “é ‘ego’ quem *diz* ‘ego’”

Figura 2 - Representação da passagem de locutor a sujeito proposta por Benveniste



Fonte: elaboração da autora.

Isso posto, é possível compreender que Benveniste parte de uma visão antropológica para chegar à ideia linguística, ou seja, é a linguagem definindo a própria noção de *homem*.

Com efeito, é no discurso, isto é, no exercício da língua, por meio das formas linguísticas que indicam as pessoas eu-tu, que se ancora a noção de subjetividade em Benveniste. Isso quer dizer que, no momento em que o sujeito se enuncia, ele se mostra, revelando-se. Essa compreensão leva a entender que o *eu* e o *tu* não existem a não ser no *discurso*.

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958) e *A linguagem e a experiência humana* (1965), Benveniste pontua ainda que há um outro marcador de subjetividade na linguagem: a noção de *tempo*, o qual se refere à *instância da fala*, portanto, à relação com o *eu*.

Consoante Benveniste (2006, p.76), “o único tempo inerente à língua é o presente”. O *presente linguístico* é o eixo de referência para o passado e o futuro. É reinventado a cada discurso, a cada vez que o eu fala. Como exemplo, é possível pensar nas referências *agora* e *ontem*, cuja temporalidade é demarcada em relação ao *eu*.

Diante do exposto, proponho ao leitor dois pontos que considero ideias-síntese das leituras feitas até aqui:

- a) a *linguagem* possibilita a *subjetividade*
- b) a *subjetividade* só se realiza no *discurso*

Nessa linha de raciocínio, e com vistas a explicitar as relações de uso da língua, passo às reflexões sobre *forma* e *sentido*.

### 3.4 FORMA E SENTIDO

Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/1967), Benveniste dirige-se a filósofos presentes em um congresso em Genebra. Pelo convite feito a Benveniste, é possível perceber o seu reconhecimento no meio filosófico.

Na ocasião, Benveniste adota uma posição humilde frente ao público, ao dizer que a palestra em questão “parece convir mais a um filósofo do que a um linguista” (Benveniste, 2006, 220). Entretanto, o mestre deixa claro que o tema da palestra não assume o ponto de vista dos linguistas, até por que muitos deles não aceitam estudar o sentido, não o reconhecendo como de sua competência.

Para o linguista em questão, *forma* e *sentido* são conceitos que não se constituem em relação de *oposição* um ao outro, uma vez que dizem respeito à *significação*, considerada a questão cerne da linguagem.

Dessa relação entre *forma* e *sentido* atrelada à *significação*, Benveniste esclarece:

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? Tentemos enumerá-las? Elas são tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso: para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar. Pela amplitude desta definição pode-se medir a importância que deve caber à *significação*.” (BENVENISTE, 2006, p. 222. Grifo do autor).

Se é assim, para Benveniste, a linguagem possibilita a existência de homem e sociedade porque tem *significação*. Em outras palavras, a linguagem representa a vida, e tudo o que existe é repleto de *significação* (aqui faço um parêntese para expressar que, a meu ver, tal entendimento revela uma compreensão que interliga linguagem, vida e *significação*).

Vale destacar que Benveniste introduz suas reflexões acerca da *significação* tendo como origem a concepção saussuriana de *signo*. Nesse propósito, o autor explica que o signo linguístico pode ser relacionado ao ponto de vista da *forma* e do *sentido*, que, por sua vez, se encontram em dois domínios: o *semiótico* e o *semântico*, respectivamente, cuja ocorrência se dá simultaneamente no ato da *enunciação*.

Como diz Benveniste (2006, p. 229), “Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma.” Sendo assim, o domínio *semiótico* corresponde a uma propriedade da língua, isto é, à forma; ao passo que o *semântico* é o sentido atribuído à língua pelo locutor em seu uso. Assim, embora distintos, ambos não se opõem, mas se complementam. Esclarece Benveniste (2006, p. 225) que, no domínio *semiótico*, a *forma* é denominada de *significante*, que condiciona e determina o significado.

Ainda no domínio *semiótico*, é definido o sentido do signo como o significado. Torna-se importante ressaltar que, ao entender o sentido do *signo* como integrante do domínio semiótico, Benveniste já sinaliza a noção de *uso da língua*. Prova disso pode ser conferida na afirmação:

Em semiologia, o que signo significa não dá para ser definido. Para que um signo exista, é suficiente e necessário que ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos. A entidade considerada significa? A resposta é sim, ou não. Se é sim, tudo está dito e registre-se; se é não, rejeitemo-la e tudo está dito também. “Chapéu” existe? Sim. “Chaméu” existe? Não (BENVENISTE, 2006, p. 227).

Por certo, Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966/ 1967), Benveniste retoma a visão de saussuriana de *signo*, deixando claro sua compreensão de que o signo só tem existência no uso da língua pelos locutores. Diz Benveniste:

É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua, “tertium non datur” (BENVENISTE, 2006, p. 227. Grifos do autor).

Para Benveniste (2006), é no discurso que os signos tornam-se plenos, ganhando sentido. Sem o discurso, a língua nada mais é do que uma possibilidade de língua.

Com relação à forma e ao sentido no domínio semântico, Benveniste entende que a primeira se define por uma relação de sintagma; enquanto o segundo, pela ideia. Consoante o mestre,

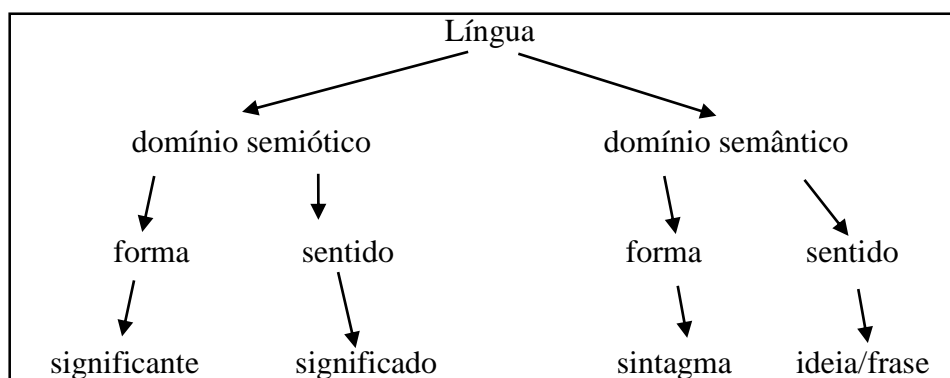
O sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 2006, p. 230. Grifo do autor).

Ademais, Benveniste diferencia o sentido de *frase* e *palavra*. Para o autor, o sentido daquela está em sua ideia; ao passo que o desta, no seu emprego. A frase assume

uma posição que vai além de uma proposição, uma vez que passa a ser entendida como produção de *discurso*, isto é, como língua em ação. Dada essa constatação, para Benveniste (2006, p. 231), a frase só existe no momento em que é proferida e desaparece neste instante.

Com vistas a elucidar os pressupostos que dizem respeito à *forma* e ao *sentido*, tanto na instância *semiótica* quanto na *semântica*, elaborei o seguinte esquema:

Figura 3 – Representação dos pressupostos de Benveniste



Fonte: elaborado pela autora.

O esquema acima mostra que as reflexões de Benveniste encontram-se em um novo domínio do estudo da *língua* no campo enunciativo: a língua significa. O que corrobora a ideia Normand (2009, p. 202. Grifos da autora), ao explicitar:

Aqui Benveniste se separa de Saussure sem avisar. Ele nos diz que é somente questão de “ir além” no estudo da significação; de fato, pode-se pensar que ele vai para outro lugar; retorna a uma fenomenologia que um estruturalismo metodológico não tinha abarcado, dá abertura a descrições que integram os traços da subjetividade nos enunciados e sua presença ativa em suas estruturas comuns, seu aparelho “semiótico”, mas conciliar esse gesto saussuriano com a singularidade subjetiva, a comunicação sempre situada, o “acontecimento evanescente” que é todo enunciado, analisar “o semântico”, essa era a aposta de Benveniste.

A partir do entendimento de *frase* como produção de discurso, Benveniste já anuncia o conceito de *enunciação*, que será melhor explicitado, com a publicação do texto *O aparelho formal da enunciação*.

Até aqui fundamentei alguns dos pressupostos que nortearam os estudos de Benveniste, durante anos, mais especificamente os conceitos de *língua*, *linguagem*, *signo*,

*sistema, valor*, cujas origens partem de conceitos saussurianos, ampliando-os às *categorias de pessoa e não pessoa* e às noções de *forma e sentido*.

Neste momento, com base no texto *O aparelho formal da enunciação*, é chegada a hora de abordar o conceito de *enunciação* propriamente dito e os que os constituem, embora todo o percurso até aqui já aponte para essa direção.

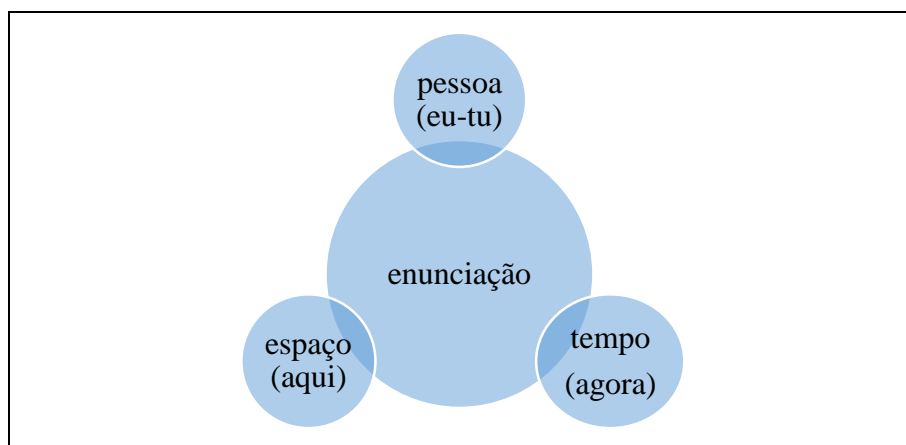
### 3.5 O APARELHO FORMAL DA ENUNCIÇÃO

Benveniste apresenta, em 1970, o texto denominado *O aparelho formal da enunciação*. Nesse texto, o autor explica que é pela relação de um *eu* com um *tu*, num *aqui* e num *agora*, que as formas ganham sentido. Ou seja, é na relação de diálogo entre um *eu* que profere a *enunciação*, e um *tu*, ao qual o *eu* se dirige, o *alocutário*, em um dado espaço (*aqui*) e tempo (*agora*), que o sentido se estabelece.

Por esse prisma, Benveniste propõe o que considera ser o objeto central de seu texto de 1970: o quadro formal de realização da enunciação. De acordo com o DLE (2009, p. 48), o aparelho formal da enunciação é definido como um “dispositivo que permite ao locutor transformar a língua em discurso.”

A figura abaixo foi elaborada para melhor explicitar o conceito de *enunciação* e os que o constituem.

Figura 4 – Conceito de enunciação



Fonte: elaborado pela autora.

É sob esse percurso teórico que entendo e discorro as próximas linhas a respeito do conceito cerne da pesquisa ora apresentada: o de *enunciação* e os que o compõem.

Para Benveniste, a linguística apresenta uma dupla divisão: uma relacionada ao emprego das formas, isto é, das regras; e outra, ao emprego da língua, ou seja, do discurso. Entretanto, mesmo esclarecendo essa distinção, o autor reconhece a relação de

dependência entre essas. Diz Benveniste em seus manuscritos (2014, p. 75. Grifos do autor)<sup>18</sup>: “Não há semiótico sem semântico. Em outras palavras, a ‘significância’ semiótica, o sentido lexical, resulta do ‘intentado’ semântico, do querer-dizer.” Dito isso, o autor afirma que não há como compreender o sentido fora da língua e vice-versa.

A partir do emprego da língua, que Benveniste define o conceito de *enunciação*. Diz ele: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”(BENVENISTE, 2006, p. 82).

Em *O aparelho formal da enunciação*, o linguista aceita a ideia de que a enunciação pode ser estudada sob vários aspectos, porém especifica três, sendo o último o merecedor de maior atenção em seu texto:

- a) realização vocal da língua, ou seja, o aspecto fônico da língua;
- b) conversão individual da língua em discurso, isto é, a semantização da língua;
- c) quadro formal de realização.

Com relação ao último aspecto, o quadro formal de realização, Benveniste parece propor uma metodologia de análise, ao evidenciar que “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p.83).

Ou seja, a partir do ato, o linguista deve situar os interlocutores, especificando *quem faz o quê, para quê*, bem como os *recursos linguísticos* necessários para a realização do ato. Esclarece Flores:

Em linhas gerais, o quadro formal da enunciação é constituído pelo ato, no qual estão implicados locutor e alocutário, situação na qual se constitui a referência construída no discurso, e os instrumentos de realização, específicos e acessórios” (FLORES, 2013, p. 167).

É possível entender que as marcas linguísticas da enunciação são estabelecidas na relação do locutor com a língua. Assim, tem-se a ideia de que a individualidade do locutor constitui a língua, ou seja, o *sistema*. Diz Benveniste:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 2006, p. 84)

---

<sup>18</sup> Esta citação encontra-se no livro *Últimas aulas no Collège de France*, tradução de: *Dernières leçons: Collège de France* (1968 e 1969). Esta obra foi organizada por Irène Fenoglio e Jean Claude Coquet.

Nesse raciocínio, os *índices específicos* correspondem às categorias de *tempo*, *espaço* e *pessoa*, demarcando a repetibilidade da língua. Já os *procedimentos acessórios* só existem nas situações de uso, portanto, na singularidade de cada enunciação.

As marcas de temporalidade, que constituem o *aparelho formal da enunciação*, revelam que o tempo presente corresponde ao momento da *enunciação*, determinando as noções de passado e futuro. De acordo com o linguista,

Poder-se-ia supor que a temporalidade é um quadro inato do pensamento. Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. [...] O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos “tempo” [...]. BENVENISTE (2006, p. 85-86).

Com efeito, aqui, Benveniste entende que toda a língua está submetida à *enunciação*. Em momentos anteriores ao texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste estabelecia uma divisão da língua em subjetiva, envolvendo as categorias de pessoa *eu-tu*; e objetiva, marcadas pela não pessoa *ele*. Desde então, para o linguista, tudo na língua é subjetivo, portanto, a *enunciação* representa uma subjetividade, isto é, uma individualização.

Diante do exposto, Barbisan (2007) diz que em cada produção de discurso é possível reconhecer marcas de pessoa (relação *eu-tu*), de espaço (*aqui*) e de tempo (*agora*), bem como de não pessoa (*ele*), que pode designar qualquer um ou qualquer coisa de que se fala no discurso.

Nas linhas finais do texto *O Aparelho formal da enunciação*, Benveniste evidencia estar no limite de seus estudos enunciativos. Nesse intuito, reflete o autor (2006, p.87): “Poder-se-ia objetar que pode haver diálogo fora da enunciação, ou enunciação sem diálogo. Os dois casos devem ser considerados”. Para fins de outras investigações, o linguista sugere que novas teses possam refletidas, dentre elas a que diz respeito à distinção entre a enunciação falada e a enunciação escrita. (BENVENISTE, 2006, p. 900). Como diz Benveniste (2014, p.177 Grifos do autor): “A escrita ‘representa’ uma forma secundária da fala, que é primeira. É a fala transferida. Ela permite que a língua semiotize a si mesma.”



Diante dessa afirmação, descobro um motivador de novas investigações. De minha parte, registro o interesse em dar continuidade ao diálogo teórico com Benveniste, especialmente, no que diz respeito à leitura e à escrita, pois

ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é o avesso da outra. (BENVENISTE, 2014, p. 180)

Filiado a esse interesse, quero revelar que, ao ler a obra *Últimas Aulas*, senti-me emocionada em conhecer um pouco mais sobre a trajetória de vida de Benveniste. Com efeito, esse fato incentivou-me a ler suas reflexões com outros olhos, permitindo-me reconhecer não só suas contribuições teóricas, mas um pouco de seu estilo simples e humilde de ser e de viver.

### 3.6 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB UMA CONCEPÇÃO BENVENISTIANA

Após a apresentação, neste capítulo, de pressupostos benvenistianos, entendo que é possível pensar em um ensino de língua materna a partir de uma concepção enunciativa de língua.

Ora, para responder a essa questão, penso que as reflexões enunciativas tomadas a partir dos pressupostos fundamentados em Benveniste, e aqui transpostas didaticamente, em especial o texto intitulado *O aparelho formal da enunciação* (1970), têm a intenção de subsidiar teórica e metodologicamente o leitor/professor, levando-o a pensar em um ensino de língua voltado ao uso, isto é, ao funcionamento da língua, por meio de situações de aprendizagem que priorizem a leitura e a produção de situações discursivas.

Assim, no próximo capítulo, apresento uma análise do documento intitulado Referenciais da Educação da Rede Municipal de Caxias do Sul – Caderno 2 – Planos de Estudo de Língua Portuguesa, sob o olhar da linguística da enunciação benvenistiana, na tentativa de evidenciar a concretização do conceito de enunciação e os que o integram no referido documento.

#### 4 UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA TRANSPOSTA DIDATICAMENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A pesquisa, de cunho teórico, que proponho no presente estudo, configura-se pela tentativa de responder ao problema: *Como a organização do documento, intitulado Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – Caderno2 – Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em especial os Planos de Estudo de Língua Portuguesa<sup>19</sup> dos 7º e 9º anos, concretiza a transposição didática do conceito de enunciação e dos que o constituem (eu-tu-ele, aqui-agora)?*

Isso posto, esclareço, novamente, que, nesta investigação, os aportes teóricos que fundamentam o conceito de *enunciação* e os que o compõem são, essencialmente, de origem saussuriana e dizem respeito às reflexões enunciativas de Émile Benveniste.

Com esse propósito, este capítulo apresenta a seguinte organização: a) no item 4.1, trato do conceito de *transposição didática*, especialmente, no que diz respeito ao ensino de língua materna; b) em 4.2, contextualizo a organização e a implementação dos *Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul*; c) em 4.3, explico os conceitos de *leitura e escrita*, sob o enfoque do ensino de língua materna; e d) em 4.4, analiso os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, mais especificamente, seus objetivos e habilidades, buscando encontrar neles evidências, sob a perspectiva benvenistiana, que revelem a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o integram.

##### 4.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UM PERCURSO ENTRE O SABER CIENTÍFICO E O SABER ESCOLAR

Se o problema desta pesquisa objetiva entender como se concretiza a transposição didática do conceito de *enunciação* e dos que o constituem no documento que norteia o ensino de língua materna, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME), parece-me ser necessário registrar alguns pressupostos que definam *transposição didática*, no âmbito desta investigação. Assim, aliado às reflexões sobre os pressupostos teóricos que norteiam o processo educativo do uso da língua materna, torna-se fundamental anunciar o conceito de *transposição didática*, na tentativa de entender como se dá a transformação do saber científico em saber escolar, no caso aqui, como pode ser

---

<sup>19</sup> Nesta pesquisa o documento analisado será assim denominado.

pensada a concepção enunciativa de Benveniste, abordada no capítulo 3 desta pesquisa, sob o olhar de uma comunidade científica da qual fazem parte professores de língua materna, a quem me refiro mais especificamente nesta seção. Desse modo, é importante ressaltar ao leitor que as abordagens que dizem respeito ao que se entende por *transposição didática* seguem os pressupostos do matemático Yves Chevallard.

Muitas vezes, o professor, em seu constante diálogo sobre sua prática pedagógica, questiona-se sobre *o quê e como* ensinar, indagando-se, sobre domínios epistemológicos, metodológicos e pedagógicos diferenciados. Ademais, em muitas situações, o professor diagnostica dificuldades, por parte do aluno, em estabelecer relações de sentido com o que lhe é ensinado, fato esse que o impede de compreender e aplicar o que lhe foi ensinado em situações de efetiva realização, que não sejam exclusivamente as do contexto escolar.

É sob esse enfoque que Chevallard expõe seu pensamento, explicando que *transposição didática* é

[...] uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as idéias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica. (CHEVALLARD, 1991, p. 16)

No entender de Chevallard (1991), a *transposição didática* é constituída por três etapas distintas, mas relacionadas. São elas: o saber produzido pelos cientistas, também entendido como o saber sábio; o saber contido nos programas e livros didáticos, compreendido como o saber ensinar, que envolve a ação direta dos professores e sua didática; e o saber que acontece na sala de aula, conhecido como o saber ensinado, que é aprendido pelo aluno.

Sendo assim, é possível entender que a passagem do saber científico ao saber escolar, denominada pelo autor (1991) *transposição didática*, sofre “deformações”, que resultam em um novo conhecimento. Acresça-se a isso, o fato de que, no ambiente escolar, até mesmo o saber produzido pelos cientistas para o saber dos livros didáticos já apresenta significativas modificações.

Partindo dessa constatação, Chevallard abre espaço para indagações referentes ao que é ensinado nas escolas e o que é realmente aprendido, reconhecendo a relação de uma tríade de atores no processo de aprendizagem: *professor-aluno-saber*. O professor, que, ao ensinar, seleciona procedimentos, conteúdos, toma decisões; o aluno, que interage

e busca resposta para os problemas; e o saber, que representa o *conhecimento* mediado pela *linguagem*.

Conforme Chevallard,

[...] uma vez que se torna possível falar desse terceiro termo, tão curiosamente esquecido: o saber pode formular-se uma pergunta que concede à polêmica seu verdadeiro interesse: O que é então aquilo que, no sistema didático, se coloca sob o estandarte de O Saber? O “saber ensinado” que concretamente encontra o observador, que relação estabelece com o que se proclama dele fora desse âmbito? E que relação estabelece então com o “saber sábio”, o dos matemáticos? Quais distâncias existem entre um e outro? (CHEVALLARD, 1991, p. 15. Grifos do autor)

De uma forma muito precisa e atenta ao conceito de *transposição didática* voltado exclusivamente ao ensino de língua, Azevedo (2015) propõe um (re)pensar acerca do entendimento desse conceito, proposto por Chevallard. Consoante a autora, Chevallard (1991) trata de uma *transposição didática* que diz respeito a conceitos científicos ou técnicos que precisam passar por uma mudança para serem ensinados e formados pelos alunos. Ora, na perspectiva de Azevedo, se o ensino de língua prima pelo desenvolvimento de habilidades, no âmbito do *saber-fazer*, a proposta de *transposição didática* defendida pelo matemático não pode ser aplicada diretamente ao ensino de língua.

Para tanto, Azevedo (2015) esclarece que é preciso compreender a transposição didática a partir de dois âmbitos distintos: o da pesquisa e o do ensino. Dito em outras palavras, o saber sábio produzido cientificamente, nesse caso, a autora se reporta às teorias linguísticas, pode ser aplicado sob duas dimensões de diferentes naturezas didáticas: uma que diz respeito à formação de professores; e outra, ao ensino de língua na Educação Básica.

Nessa linha de raciocínio, a autora detalha mais ainda a natureza da formação de professores, por ser esse profissional docente e, simultaneamente, usuário da língua. Assim, a formação do professor de língua, como docente, considera o estudo de teorias linguísticas, logo, a perspectiva de transposição didática por Chevallard, aqui, ganha aceitação, uma vez que se faz necessário transformar o saber teórico em saber a ser ensinado. Mas não basta só saber transpor didaticamente o saber científico, o professor, para promover e mediar situações de aprendizagem que pressuponham o desenvolvimento de habilidades voltadas à utilização da língua, precisa ser um usuário proficiente dessa língua.

Dessa forma, Azevedo afirma que o objetivo das teorias linguísticas na aprendizagem de uma língua não é o de transpor didaticamente conceitos que tratem sobre a língua,

mas o de se *transformar didaticamente* em uma espécie de “ferramenta” que potencialize, por meio de atividades (problemas e exercícios), o desenvolvimento das habilidades indispensáveis a essa aprendizagem. (AZEVEDO, 2015)

Entendido sob esse prisma, o conceito de *transposição didática* está atrelado diretamente ao de *aprendizagem*. Nesse contexto, é possível indagar-se, como, então, se concretiza a transformação do saber científico, representado, nesse caso, pelo conceito de *enunciação* e dos que o compõem, presente no documento norteador do ensino de Língua Portuguesa das escolas da RME, em saber a ser aprendido pelo professor de língua materna?

É sabido que, dependendo da concepção de *língua* que o professor tem, ele pode valer-se ou de um ensino *sobre* a língua, descontextualizado e fixado em normas e regras gramaticais, ou de um ensino que prioriza a utilização da língua, nas mais diferentes situações enunciativas. Diante disso, é importante salientar que, muitas vezes, o professor de língua não teve acesso, seja em sua formação acadêmica, ou em outros momentos de atualização pedagógica, aos estudos enunciativos de Benveniste, que consideram a língua em uso. Nesse sentido, a intenção desta pesquisa está em oferecer subsídios teórico-metodológicos ao professor, possibilitando textualizar o saber que permeia a linguística da enunciação, tornando-a mais compreensível à aprendizagem do professor.

Por óbvio, o professor, ao ter clareza dos estudos enunciativos benvenistianos, terá maiores condições de pensar um ensino voltado a situações de uso efetivo da língua, sendo a aprendizagem do aluno decorrência desse processo. É por esse caminho que pretendo dar continuidade às reflexões propostas nesta pesquisa.

Permita-me o leitor aqui, antes de apresentar a análise dos Planos de Estudo de Língua Portuguesa, contextualizar, em seu sentido mais amplo, o processo de reestruturação curricular pelo qual passou a RME de Caxias do Sul e que resultou na elaboração de referenciais curriculares norteadores do ensino de todas as disciplinas/áreas, nas diferentes modalidades de ensino, o que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.2 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL

Muitos são os questionamentos e debates a respeito do currículo escolar e de seus desdobramentos, principalmente sobre aspectos que dizem respeito ao *o quê, quando, como e para quem* ensinar. Atendendo à demanda e aos anseios das discussões curriculares, o Ministério da Educação, no ano de 2007, lançou material de leitura sob o título “Indagações sobre Currículo”, cujos temas foram direcionados aos professores e aos gestores da educação, a fim de subsidiá-los com propostas teórico-metodológicas dirigidas à Educação Básica.

Aliada a esse contexto, em 2009, a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul publicou cadernos, intitulados “Lições do Rio Grande”, que se constituem referenciais curriculares para os professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, abrangendo diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Amparada nos cenários nacional e estadual, a Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), no ano de 2010, deflagrou um debate curricular envolvendo professores da RME, com a finalidade de promover discussão, reflexão e propostas de elaboração de referenciais curriculares norteadores da aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A iniciativa de suscitar uma reflexão curricular e, por conseguinte, a produção de referenciais curriculares, considerou, essencialmente, as concepções fundamentais que permeiam o processo educativo, entre elas: a de *homem, sociedade, natureza, cultura, conhecimento, educação formal e informal, aprendizagem*, entre outras, com o objetivo de viabilizar um pensar epistemológico, pedagógico e filosófico. Sem dúvida, esses pressupostos constituíram-se como âncora para um pensar posterior, atrelado aos conhecimentos específicos dos diferentes componentes curriculares.

Acreditando nesse propósito e considerando os novos paradigmas da educação, que apontam para a mudança de eixo do ensino para a aprendizagem, a SMED norteou suas atenções a um currículo voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades, à formação de conceitos, à adoção de atitudes e à constituição de valores, tendo como foco o planejamento e a avaliação da aprendizagem.

Filiada a essa perspectiva, foram organizados encontros de formação destinados aos professores, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental,

com a intenção de que dialogassem com seus pares acerca dos preceitos legais e pressupostos filosóficos, epistemológicos, teóricos e metodológicos que norteiam e fundamentam os processos de aprendizagem e de ensino. Além do diálogo, os encontros possibilitaram uma organização sistemática dos conhecimentos específicos de cada componente curricular, considerando a pluralidade de ideias exigida para a implementação de um documento comum às escolas.

Na trajetória de formação de professores, a SMED entendeu que seria necessário promover um debate, envolvendo gestores educacionais e professores dos diferentes componentes curriculares, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até a Educação de Jovens e Adultos da RME, com o propósito de refletir acerca de questões norteadoras que permeiam o currículo escolar, tais como: O que está sendo ensinado nas escolas? Os alunos estão aprendendo? O que está sendo avaliado? A avaliação está condizente com os processos de ensino e de aprendizagem?

A intencionalidade dessa discussão representou um fortalecimento do diálogo e da prática pedagógica entre professores e gestores, em favor de uma reestruturação curricular. Com efeito, foram organizados encontros de formação por componente curricular e/ou área do conhecimento, os quais foram ministrados pela equipe de assessoria técnico-pedagógica da SMED, na qual me incluía à época, em uma parceria com o universo de professores da RME de Caxias do Sul.

Nessa perspectiva, o fio condutor do processo de reestruturação curricular foi marcado por encontros de formação, para que professores e gestores escolares (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico) pudessem participar presencialmente das discussões sobre o currículo escolar e seus desdobramentos, vislumbrando, assim, um sentimento de pertencimento e autoria no processo de reestruturação curricular. Tenho a convicção de que esse seja um dos pontos mais fortes a serem considerados nesse movimento curricular.

Em outras palavras, a equipe da SMED que liderava o processo de reestruturação curricular tinha um grande objetivo: dar voz aos professores, de modo que se sentissem pertencentes a essa discussão, não representando, portanto, uma imposição hierárquica de orientações curriculares que deveriam ser cumpridas. Já se sabe que muitas teorizações envolvendo orientações curriculares foram feitas, e, muitas delas, não foram aceitas pelos professores, pelo fato de não se sentirem participantes efetivos das discussões propostas.

O que se observa aqui, e que considero mais oportuno sinalizar, é o fato de ter existido uma mobilização que envolveu toda uma categoria de professores da RME, em

favor de uma reestruturação curricular. Isso representa, a meu ver, um momento de reflexão, em que foram destinados tempos e espaços para um pensar sobre a aprendizagem, e, por conseguinte, o ensino dos alunos.

Os debates e as proposições discutidas nos encontros foram sistematizadas pela equipe técnico-pedagógica da SMED, sob consultoria técnico-pedagógica das professoras Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo e Ma. Vania Morales Rowell, que planejaram, orientaram e conduziram todo o processo de reestruturação curricular, quer na elaboração de material pedagógico, quer na formação da equipe da SMED e dos gestores das escolas.

O resultado desse trabalho materializou-se em quatro documentos, de caráter oficial, aprovados e validados, desde 2010, os quais vigoram e orientam as práticas educativas nas escolas municipais. São assim denominados: *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul*, (caderno 1); *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* (caderno 2), *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Trabalho* (caderno 3) e *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Estudo da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (caderno 4).

É importante, neste momento, situar o leitor sobre o que tratam os documentos ora apresentados também como *Caderno 1*, *Caderno 2*, *Caderno 3* e *Caderno 4*. O *Caderno 1* apresenta os pressupostos filosóficos e epistemológicos, que, por meio da organização intencional de conceitos e princípios, refletem o pensamento da comunidade escolar, o que pode ser muito bem entendido como a Proposta Pedagógica de cada escola. O *Caderno 2*, também denominado de *Planos de Estudo*, apresenta uma organização anual, sob a dimensão de macroplanejamento para cada ano escolar, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e para cada totalidade, na Educação de Jovens e Adultos. Esse documento contempla a especificação e o detalhamento de objetivos, conceitos, habilidades e critérios de avaliação, previstos para cada etapa escolar. Já o *Caderno 3*, denominado também de *Planos de Trabalho*, detalha e especifica o *Caderno 2*, porém trimestralmente, nos diferentes componentes curriculares, da Educação Infantil ao 9º ano. Por sua vez, o *Caderno 4* apresenta os *Planos de Estudo da Educação de Jovens e*



*Adultos*, por meio de uma organização anual envolvendo as Totalidades<sup>20</sup> e os diferentes componentes curriculares.

Esses cadernos, por assumirem um caráter oficial de constituição dos documentos que regem o processo educativo no âmbito municipal de Caxias do Sul, foram entregues à comunidade docente de cada escola na forma de material impresso e continuam disponíveis em ambiente virtual<sup>21</sup>.

Soma-se a isso o fato de que os planejamentos descritos nos documentos acima não implicam uma imposição da metodologia de ensino a ser utilizada pelo professor, apenas lhe oferecem subsídios teórico-metodológicos para o ensino. Além disso, são passíveis de avaliação periódica, levando em consideração a legislação vigente e as contribuições pertinentes de todos os profissionais da educação da RME.

Concluída a etapa de debates e elaboração dos cadernos, no ano de 2013, a SMED entendeu que seria importante oferecer, por meio da assessoria pedagógica, encontros de formação destinados aos professores municipais, denominados “Sala de Aula em Foco”, com o objetivo de viabilizar e aplicar, em planejamentos de sala de aula, os pressupostos teóricos consolidados nos documentos.

Dada essa circunstância, acrescento minha contribuição, naquele momento como Assessora Pedagógica, em parceria com uma equipe de trabalho, na organização e condução dos encontros de formação destinados aos professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como na elaboração dos Cadernos Pedagógicos 1, 2, 3 e 4.

Como culminância do processo de reestruturação curricular pelo qual passou a RME, que envolveu a organização e a implementação dos documentos já mencionados, o município de Caxias do Sul, via SMED, recebeu, no final do mês de novembro de 2014, o Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013, na categoria Grupo Temático Gestão Pedagógica. O Prêmio Inovação 2013 é uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo INEP, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC).

---

<sup>20</sup> A EJA está dividida em Totalidades Iniciais e Finais. As Totalidades Iniciais compreendem o período de alfabetização (T1, T2, T3); as Totalidades Finais compreendem o período da pós-alfabetização (T4, T5, T6).

<sup>21</sup> Os cadernos 1, 2, 3 e 4 encontram-se disponíveis para download no endereço: [educacao.caxias.rs.gov.br/course/view.php?id=19](http://educacao.caxias.rs.gov.br/course/view.php?id=19)

O Prêmio Inovação em Gestão Educacional é atribuído, bienalmente, aos municípios que apresentarem uma iniciativa bem-sucedida, de forma a contribuir significativamente para a qualidade da educação, e, portanto, para a concretização do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação.

Por certo, o fato de ter vivenciado todas essas etapas no processo de reestruturação curricular da RME, permitiu-me contextualizar, mesmo que de forma sucinta, um pouco do que representou a organização e a implementação dos *Referenciais da Educação da RME de Caxias do Sul*.

Dito isso, esclareço ao leitor que, na próxima seção, tratarei do documento intitulado *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Estudo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental* (caderno 2), em especial os Planos de Estudo de Língua Portuguesa. Antes de passar para a busca do conceito de *enunciação* e dos que o integram no referido documento, explico o viés que fundamenta o documento, na perspectiva da língua em uso, por meio da leitura e da produção escrita<sup>22</sup>

#### 4.3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Pensar sobre um referencial que orienta e norteia as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna é, no mínimo, desafiador e instigante, na medida em que possibilita refletir sobre pressupostos voltados ao uso efetivo da língua nas mais variadas situações discursivas.

Assim, o que diz respeito ao uso da língua, nesta pesquisa, pode ser entendido como *leitura e escrita* de diferentes discursos nas mais variadas situações de interlocução. Quanto a esse entendimento, já apontam os PCN:

Um dos objetivos gerais da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 2008, p. 21)

---

<sup>22</sup> Embora se reconheça a importância de um ensino de língua voltado também à escuta e produção oral, serão priorizados, na análise aqui proposta, *leitura e escrita*, haja vista que o foco do ensino da língua materna está, essencialmente, nesses dois grandes eixos.

Com efeito, *leitura* e *escrita* são entendidas como processos de interação de sujeitos, de diálogo, visto que representam duas realizações discursivas da língua que se fazem presentes em todas as etapas da escolarização e ao longo da vida, em diferentes graus de complexidade, assumindo, dessa forma, caráter interdisciplinar<sup>23</sup> no contexto escolar.

Consoante Fontana (2012), o uso da linguagem<sup>24</sup> é um dos domínios fundamentais para a construção do conhecimento e da cidadania. Aliada a esse propósito Antunes (2007, p. 22) acrescenta:

É por meio da língua que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam, cada vez mais, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.

Em se tratando de *leitura*, Allende & Condemarín (1987) esclarecem que falar em leitura é falar em compreensão de sentido. Os autores reconhecem que a decodificação, reconhecimento do signo, é uma etapa anterior e necessária à compreensão. Conforme propõem,

Toda leitura, propriamente dita, é pois compreensiva. Aprender a ler é aprender a compreender textos escritos. (A decodificação é somente uma base inicial necessária). Desse modo, uma pessoa aprende a ler só quando é capaz de compreender uma grande variedade de textos escritos, e, em particular, aqueles que são necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social. (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 1987, p.26)

Dando continuidade às abordagens de Allende & Condemarín, Kleiman (2001) afirma que *leitura* é uma atividade cognitiva que envolve percepção, processamento, memória, dedução, inferência. Segundo a autora, no ensino da leitura, é preciso que haja coerência entre os pressupostos teóricos e a ação pedagógica, os quais, em um processo de interação, possibilitam o “reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como

---

<sup>23</sup> Não será tratado mais especificamente sobre o conceito de *interdisciplinaridade*. A intenção aqui é apenas ressaltar o fato de que todos os componentes curriculares, em algum momento, fazem uso da *leitura* e da *escrita* e, portanto, são também responsáveis por promover o desenvolvimento, pelos alunos, das habilidades implicadas por essas duas formas de uso da língua.

<sup>24</sup> O termo *linguagem* pode ser entendido, na pesquisa ora proposta, como *língua*, não sendo necessário, dado o seu objeto de estudo, fazer tal distinção neste momento.

mero decodificador, o reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor”. (KLEIMAN, 2001, p. 09. Grifos da autora).

Quanto à importância do professor na aprendizagem da leitura, Toldo (2009) afirma que os professores de língua materna precisam ensinar seus alunos a ler em todos os sentidos, o que implica entender a organização do texto, a forma como ele se constrói internamente, bem como a relação que o texto estabelece com seu contexto exterior.

Embora Benveniste não deixe muito claro suas reflexões sobre *leitura*, pelo menos até onde pude perceber, penso ser possível cogitar um esboço sobre o que me parece ser o pensamento do linguista no que diz respeito a esse conceito. Assim, desde a perspectiva benvenistiana, *leitura* pode ser entendida como um ato enunciativo complexo, na medida em que o leitor, ao se apropriar e tomar consciência da língua, por meio do discurso escrito, passa a dialogar e interagir com esse, construindo sentido sobre o que está sendo lido.

O segundo conceito tratado nesta seção diz respeito à *escrita*, que representa uma das formas complexas de produzir um discurso, uma vez que envolve planejamento e organização do pensamento, além do domínio do sistema linguístico a ser utilizado. Nessa linha de raciocínio, Benveniste (2014), em seus manuscritos, deixa claro que a escrita é um sistema que exige um alto grau de abstração. Ainda nas palavras de Benveniste,

Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz. (BENVENISTE, 2014, p. 129)

Consoante Colomer e Camps (2002), a possibilidade de usar a língua escrita implica uma organização entre pensamento e linguagem, que, mediados pela escrita, permite a conversão das interpretações da realidade em algo material e articulado, favorecendo, dessa forma, a apropriação do conhecimento. Por certo, ensinar a transpor a organização do pensamento para o registro escrito das ideias organizadas significa ensinar a pensar.

Nessa mesma direção, Toldo (2009) acrescenta que o ato de produzir textos, via escrita, representa um instrumento do pensamento reflexivo e, portanto, condição necessária para as operações intelectuais.

Ao entender o caráter indissociável dos processos de *leitura* e *escrita*, Benveniste (2014, p. 180. Grifos do autor) diz: “‘Ler e ‘escrever’ são o mesmo processo

no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra.” E ainda: “uma escrita só é escrita se pode ser *lida*.” Benveniste (2014, p. 180. Grifos do autor).

Ao entender a *leitura* numa perspectiva enunciativa, Teixeira (2005, p.199) pontua que “Conceber a leitura como ato enunciativo é concebê-la como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele estabelece uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura.” Consoante a autora (2005, 199), o sujeito-leitor é o “indivíduo vivo, de carne e osso”, que, no ato da leitura, “transforma-se num co-enunciador, pois constrói sentidos de acordo com sua experiência, sua cultura, seus valores.”

Após essa explicitação acerca da leitura e da escrita, prossigo apresentando uma proposta de análise que investiga como o conceito de *enunciação* e os que o constituem concretizam-se no documento pesquisado, a partir de pressupostos teóricos pautados pelas reflexões de Benveniste.

#### 4.4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE: PLANOS DE ESTUDO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Os Planos de Estudo de Língua Portuguesa aqui analisados constituem-se de objetivos gerais, habilidades, conceitos e critérios de avaliação para os anos finais do Ensino Fundamental. No âmbito do que será discutido aqui, por uma questão de recorte metodológico e com a finalidade de tornar representativa a amostra a ser analisada, priorizarei os objetivos e as habilidades que constituem os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos<sup>25</sup>.

A escolha por examinar os *objetivos gerais* e as *habilidades* deve-se ao fato de que os objetivos norteiam o planejamento do professor, isto é, o que deve ser trabalhado em cada ano; já as *habilidades* especificam as ações, em termos de *saber-fazer*, a serem desenvolvidas pelos alunos. Em suma, é fundamental ao professor saber que habilidades o aluno precisa desenvolver para aprender o que for trabalhado e, assim, atingir os objetivos propostos no planejamento curricular.

Já, quanto à seleção dos 7º e 9º anos, sinalizo que o critério de escolha foi aleatório, considerando a representatividade de dois anos intercalados e ímpares. É

---

<sup>25</sup> O leitor encontrará os Planos de Estudo dos 7º e 9º anos, na íntegra, no apêndice A desta dissertação.

importante esclarecer que, em se tratando de nomenclatura referente aos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, a organização adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental segue o que está exposto no artigo 2º, da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, que prevê a organização dos Anos Finais em 04 anos, com idade prevista para início e conclusão de 11 a 14 anos, respectivamente. Logo, é compreensível que as etapas em análise na pesquisa, 7º e 9º anos, correspondam aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Isso posto, apresento os objetivos gerais dos 7º e 9º anos, cujo exame será pautado por três elementos que Benveniste afirma constituírem o quadro formal da enunciação: (a) o *ato* de enunciação; (b) a *situação* em que a enunciação se realiza; e (c) os *instrumentos* utilizados no momento da realização da enunciação. Na sequência, serão explicitadas algumas das habilidades<sup>26</sup> que constituem os Planos de Estudo dos referidos anos.

Parece-me ser importante, antes de iniciar a análise de fato, retomar brevemente alguns conceitos benvenistianos já apresentados, a fim de situar o leitor no que diz respeito ao estudo a ser feito. Na perspectiva de Benveniste (2006, p. 82), *ato* é entendido como “o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta”, em uma específica *situação de discurso*, cuja definição é explicitada no DLE (2009, p. 218), como uma “circunstância irrepetível de apropriação da língua que instaura a interlocução e a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da enunciação”. Assim, a situação de discurso concretiza-se no momento em que o locutor, para produzir sua enunciação, faz uso de *instrumentos*, tais como: *índices específicos e procedimentos acessórios* (BENVENISTE, 2006, p. 84). Feita essa contextualização, passo aos objetivos gerais do 7º e 9º anos.

---

<sup>26</sup>Habilidade é aqui entendida, na perspectiva de Azevedo e Rowel (2009), como um conhecimento operacional, procedimental, um *saber-fazer*.

Quadro 3 – Objetivos Gerais dos 7º e 9º anos

|  |
|--|
| Objetivo geral do 7º ano   |
| <i>Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não literários) que contemplem sequências descritivas, narrativas e explicativas, priorizando relações de causalidade, comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação, conclusão, bem como redução de informação (quadro comparativo), a fim de que o aluno compreenda os propósitos dessas sequências e as produza por meio de diferentes gêneros discursivos de uso social.</i> |
| Objetivo geral do 9º ano   |
| <i>Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não literários) em que se destaquem sequências argumentativas, enfatizando relações de exposição, condicionalidade, concessão, oposição, justificação, causalidade, analogia, conformidade, conclusão e redução de informação (resenha descritiva), a fim de que o aluno compreenda os propósitos enunciativos dessas sequências e as produza, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos de circulação social.</i>          |

Fonte: elaborado pela autora.

Considerado o primeiro elemento do quadro formal da enunciação, o *ato* de enunciação ocorre no momento em que o *eu* (*locutor*) se apropria da língua e enuncia-se, instaurando o *tu* (*alocutário*). Nesse momento, a língua concretiza-se e se atualiza em uma instância de discurso, única e irrepetível.

Relacionando essa concepção aos objetivos investigados, penso que há neles uma tentativa de estabelecer um diálogo entre um *eu* (autor) que põe diante de si um *tu* (leitor), cujo assunto diz respeito ao que deve ser trabalhado nos 7º e 9º anos. Desse modo, o momento de leitura dos objetivos supõe uma situação discursiva, que se manifesta pelas categorias de *pessoa* e *não pessoa*, na medida em que há um *eu* que dialoga com um *tu* sobre o ensino de língua materna. Ou seja, há um *eu* que argumenta e vai se enunciando sobre o assunto (*ele*), numa dada situação de *tempo* e *espaço*.

O que se pode perceber é o fato de que os dois objetivos evidenciam um locutor atento a um ensino de língua que não tem como foco a classificação de palavras e frases, a identificação de termos isolados e desprovidos de sentido, mas a um ensino que prima

pela leitura, envolvendo compreensão e interpretação, e pela produção oral<sup>27</sup> e escrita de discursos, que se encontram nas esferas de circulação literária e não literária. Com efeito, a intenção maior é a de que o alocutário aceite a concepção de ensino de língua enunciada pelo locutor, e passe a adotá-la no planejamento e na execução de sua prática de sala de aula.

Assim, são evidenciados traços de subjetividade do locutor que, ao enunciar-se, deixa claro seu entendimento sobre o ensino de língua materna. Ou seja, é possível perceber que, a todo momento, o locutor se enuncia, convidando o alocutário a acompanhar seu raciocínio, levando o alocutário a pensar em uma organização de ensino de língua que prioriza, essencialmente, o seu uso<sup>28</sup>, nas mais diversas situações de enunciação.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos enunciados<sup>29</sup> “Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos<sup>30</sup>” e “Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos”, em que há marcas de um locutor que dita orientações de ensino voltadas à compreensão e produção de discursos, e instaura um alocutário, que, ao concordar com a concepção defendida pelo locutor, passa a compartilhar desse pensamento, planejando aulas condizentes a essa linha de raciocínio. Logo, a compreensão, por parte do leitor, da forma como estão estruturados os objetivos dos 7º e 9º anos, implica diretamente na concepção de um ensino que diz respeito à utilização da língua, orientando o planejamento docente e a execução de aulas com esse fim.

O segundo elemento do quadro formal da enunciação apresentado por Benveniste diz respeito à *situação*. É na *situação discursiva* que se tem um *eu* que se enuncia a um *tu*, num dado *tempo* e num determinado *lugar*. Essas formas são específicas, particulares, singulares e propiciam que a enunciação se renove a cada produção do *discurso*. Para essa reflexão, atendo-me ao pensamento de Benveniste (2006), que diz:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua

---

<sup>27</sup> Embora, por uma questão de recorte, tenham sido priorizadas, nesta pesquisa, a leitura e a escrita, não questiono a relevância da produção oral no ensino de língua, o que pode ser confirmado na análise dos objetivos gerais aqui propostos.

<sup>28</sup> *Uso* é entendido, nesta pesquisa, como leitura e produção (oral e escrita) de diferentes discursos que circulem socialmente.

<sup>29</sup> As citações referem-se a trechos dos objetivos gerais dos 7º e 9º anos, respectivamente, examinados nesta pesquisa.

<sup>30</sup> O termo *texto* deve ser compreendido, no âmbito deste trabalho, como *discurso*. *Texto* foi empregado nos referidos planejamentos apenas para facilitar a compreensão dos leitores, por se tratar de um uso mais corrente, quer para professores, quer para alunos.



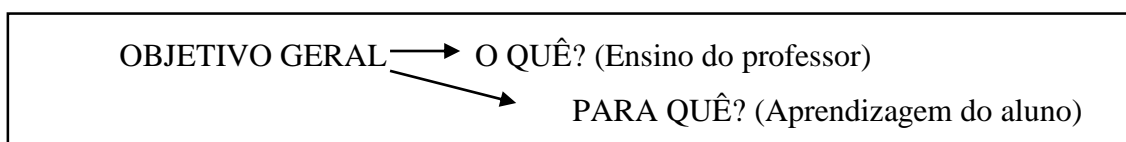
enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 85)

Com efeito, a situação discursiva se efetiva no tempo presente à fala, que acontece no espaço de um *aqui* e no momento do *agora*, com uma intenção, um propósito específico. Por óbvio, a situação discursiva prevê alguns elementos que, numa relação interlocutiva, a constituem: *quem*, *para quem*, *quando*, *onde* e *para quê*. Esses marcadores linguísticos tornam a *enunciação* única e irrepetível, ou seja, há uma nova enunciação a cada discurso proferido.

O terceiro elemento que compõe o quadro formal da *enunciação*, na ótica de Benveniste, diz respeito aos *instrumentos*, ou seja, aos recursos linguísticos disponíveis e necessários para a construção do sentido, que permitem ao locutor efetivar uma interlocução de um *eu* com um *tu*.

Ao olhar pontualmente a organização dos objetivos gerais dos 7º e 9º anos, é possível identificar que ambos estão estruturados em duas dimensões, conforme o que propõem Azevedo e Rowell (2006): (a) o que vai ser trabalhado em cada ano; e (b) para que aprender o que será ensinado. Penso que a figura abaixo esclarece um pouco mais minha descrição:

Figura 5 – Estrutura do objetivo geral



Fonte: elaboração da autora

Desse prisma, é interessante observar que há uma preocupação do autor, isto é, de quem elaborou os objetivos, em evidenciar ao leitor, possivelmente ao professor, o que o ele precisa saber para planejar, bem como quais habilidades o aluno necessita desenvolver para alcançar esse propósito. Para tanto, o autor enfatiza a importância de o aluno ter contato com discursos que estão presentes não só no ambiente escolar, mas também em contextos extraescolares, o que pode ser comprovado, por exemplo, pelas expressões “diferentes gêneros discursivos de uso social” ou “diferentes gêneros discursivos de circulação social”.

Essas evidências sugerem um ensino de língua voltado às práticas discursivas de uso social, pois, consoante Toldo (2012),

a escola não pode estar afastada da vida. Na vida, usamos textos o tempo todo – para expressar o que queremos, o que sentimos. É através de textos que argumentamos, duvidamos, nos rebelamos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém. (TOLDO, 2012, p.3)

Assim, no momento em que o autor explicita nos objetivos o que o professor deve trabalhar ao longo de cada ano, esse orienta e direciona instrumentos específicos que convergem a um propósito cujo destino final é a aprendizagem do aluno.

Embora já tenha mencionado a questão da *forma* e do *sentido*, considero oportuno detalhar um pouco mais esses dois domínios linguísticos. No que diz respeito à *forma*, identifico, nos objetivos, a presença de regras que são repetíveis, marcadas pela estrutura das sequências textuais, por exemplo, narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas. Já o segundo domínio evidencia as relações de sentido possíveis de serem construídas no momento de leitura e da produção de discursos próprios a essas sequências, quer orais, quer escritas. Aqui se percebe uma tentativa de valorizar não só a produção escrita mas também a oralidade, a qual, muitas vezes, passa despercebida nas aulas de língua materna.

Dessa perspectiva, a organização dos objetivos em análise, na pesquisa ora proposta, leva em consideração as sequências textuais<sup>31</sup>, cujos graus de complexidade progride conforme o ano curricular. Em outras palavras, os objetivos explicitam que o aluno, ao final do 7º e 9º anos, deve compreender e produzir discursos em que predominem determinadas sequências. Assim, para cada sequência selecionada, são estabelecidas relações de sentido que o aluno precisa aprender para compreender e produzir determinados discursos, por exemplo, causalidade, temporalidade, finalidade, entre outras. Por certo, a estrutura do objetivo implica um ensino de língua voltado ao desenvolvimento de habilidades, especialmente, de leitura e escrita.

Ademais, cada objetivo explicita um gênero que pressupõe um determinado processo de redução de informação, por exemplo, no 7º ano está previsto o gênero *quadro comparativo*; já no 9º ano, é a vez da *resenha descritiva*. Penso que essa organização considera essencialmente diferentes e variadas situações discursivas.

---

<sup>31</sup> As sequências textuais apresentadas nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa seguem os pressupostos teóricos de Jean- Michel Adam, presentes no livro *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Dando continuidade à análise, apresento algumas das habilidades<sup>32</sup> a serem desenvolvidas pelos alunos, as quais também estão presentes nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos. Esclareço que as habilidades foram selecionadas pelo viés da leitura e da produção escrita. Para uma melhor disposição textual, elas aparecem numeradas e são, aqui, analisadas na ordem sequencial em que aparecem no documento.

Quadro 4 – Habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos 7º e 9º anos<sup>33</sup>

|  |
|--|
| H1 Compreender informações explícitas presentes nos textos   |
| H2 Inferir informações implícitas presentes nos textos   |
| H3 Interpretar informações, relacionando-as aos contextos de recepção e produção   |
| H4 Identificar a função discursiva dos recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou frequentes nos textos  |
| H5 Estabelecer relações de comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação e conclusão expressas no texto   |
| H6 Identificar a intencionalidade do texto   |
| H7 Identificar argumentos presentes em um texto (explícita ou implicitamente) e relacioná-los ao ponto de vista defendido  |
| H8 Reconhecer diferentes posicionamentos relativos ao mesmo tema   |
| H9 Interpretar textos literários, percebendo as possibilidades de sentido que os mesmos oferecem   |
| H10 Planejar a produção de textos, considerando a situação enunciativa   |
| H11 Produzir textos narrativos, descritivos e explicativos (orais e escritos), fazendo uso de causalidades, comparações, caracterizações, distinções, proporcionalidades, enumerações, finalidades, justificativas e conclusões. |
| H12 Revisar o texto produzido em cada contexto enunciativo, avaliando-o e reformulando-o, se necessário  |
| H13 Usar recursos de textualização diretamente vinculados à situação enunciativa, ao gênero, ao suporte e ao objetivo da interlocução  |
| H14 Empregar nas produções o vocabulário adquirido nas práticas de leitura   |

Fonte: Adaptado dos Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, Caderno 2.

O que me proponho, neste momento, é explicitar evidências que comprovem a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o constituem nas habilidades acima descritas.

<sup>32</sup> As habilidades, na íntegra, encontram-se no Caderno 2 – Planos de Estudo de Língua Portuguesa, constante do anexo A.

<sup>33</sup> Por entender que os processos de leitura e escrita ocorrem em conjunto, e não separadamente, as habilidades dos 7º e 9º anos aparecem agrupadas.

Em uma primeira leitura do conjunto de habilidades aqui elencados, parece-me que há uma tentativa de priorizar um ensino de língua voltado ao seu uso, uma vez que em nenhuma das habilidades há menção à classificação de entidades lexicais e/ou sintáticas, muito menos à identificação de palavras e termos, de forma isolada e, portanto, desprovidas de sentido. Ao contrário, o que se percebe em todas elas é a predominância de ações voltadas à utilização da língua.

Ora, parece que a elaboração dessas habilidades, em seu aspecto geral, contempla o que, nas reflexões enunciativas de Benveniste é muito bem frisado e que aqui pode ser entendido no âmbito da *enunciação*, isto é, da língua em situação de uso. Essa constatação pode ser comprovada no momento em que se percebe que as quatorze habilidades selecionadas estão diretamente vinculadas ao ato de ler e produzir discursos.

Com um olhar mais atento, é possível identificar que as habilidades, da H1<sup>34</sup> à H9, dizem respeito à leitura; enquanto, da H10 à H14, à produção, seja oral, seja escrita. As habilidades de leitura e produção podem ser identificadas pelos termos próprios que a caracterizam. Estão relacionadas à primeira habilidade os termos: *compreender, inferir, interpretar, identificar, estabelecer, reconhecer*. Já à segunda, tem-se: *planejar, produzir, revisar, usar, empregar*.

Assim, entendo que a organização curricular prevista nos Planos de Estudo em análise sugere que o professor trabalhe em sala de aula com situações de aprendizagem que propiciem a leitura e a produção. Interessante ainda observar que esses processos estão dispostos gradualmente de acordo com suas complexidades, por exemplo, primeiro é previsto aos alunos compreender informações explícitas, para, depois, inferir informações implícitas, e, após, interpretá-las, e assim, sucessivamente.

Ao observar as habilidades, especialmente, as H1, H2, H3, H4, H5, entendo que há uma forte tendência de serem oportunizadas situações ao aluno voltadas à construção do sentido do discurso. Dito isso, vale a pena destacar a H4, que aponta: “Identificar a função discursiva dos recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou frequentes nos textos”. Aqui o termo *identificar* direciona-se à leitura, como uma forma de reconhecer a função dos elementos linguísticos. Sendo assim, aparecem conceitos que podem ser atrelados às reflexões benvenistianas, como: *função discursiva, recursos semânticos e morfossintáticos*. Numa aproximação mais imediata, é possível retomar as

---

<sup>34</sup> Doravante, as habilidades serão mencionadas pela sigla (H), com o respectivo número que lhes foi atribuído no Quadro 4.

concepções de *forma* e *sentido*, evidenciadas pelas expressões *recursos morfossintáticos* e *semânticos*, respectivamente.

Se entendi bem, a H4 deixa claro que o aluno precisa conhecer os recursos morfossintáticos e semânticos, não para classificá-los, mas para compreender o sentido produzido por eles nos discursos.

É sob essa ótica que se pode analisar a H5. Ou seja, ao invés de um ensino de língua que considera exclusivamente a classificação de termos, como, por exemplo, solicitar que o aluno saiba de cor a classe a que pertencem todas as conjunções coordenativas e subordinativas, a habilidade em questão volta-se para as relações de sentido expressas nos discursos. Em outras palavras, se a construção de sentido se dá pela relação entre as unidades linguísticas atualizadas no discurso, o aluno, para ler e produzir discursos, precisa estabelecer relações de sentido.

Ouso ainda cogitar uma relação dos termos presentes nas H1 e H4, *compreender* e *identificar*, respectivamente, ao que Benveniste (2014, p. 182) sinalizou em uma de suas aulas: “a língua pode significar de duas maneiras diferentes: como um conjunto de signos, cujas unidades podem ser reconhecidas; e como um agrupamento de signos que carregam significação, que podem ser compreendidos.” Dessa forma, o termo *identificar* está no âmbito do reconhecimento de unidades linguísticas; e *compreender*, no escopo da significação.

Por sua vez, a H6 sugere que o aluno, por meio da leitura, identifique a intencionalidade presente nos discursos, reconhecendo as marcas de subjetividade de quem o escreveu. Aqui, percebo o conceito de *subjetividade*, tão caro às reflexões benvenistianas. Portanto, entender essa habilidade significa entender que todo discurso está atrelado a um propósito, ou seja, a uma situação enunciativa, na qual um *locutor* se dirige a um *alocutário*, numa dada situação de *tempo* e *espaço*. Nesse sentido, tem-se as noções que constituem o conceito de *enunciação*: (*eu-tu-aqui-agora*).

Dando continuidade à análise, as habilidades H7 e H8 tratam da identificação dos diferentes pontos de vista e posicionamentos marcados subjetivamente pelo autor do discurso, os quais podem ser compreendidos pelo leitor no momento da leitura. Mais uma vez, encontram-se os conceitos de *sentido*, *subjetividade*, *intersubjetividade*, *pessoa* (*eu-tu*).

Já a H9 diz respeito à interpretação de textos literários e as possibilidades de sentido por eles expressas. Nesse caso, a interpretação pode ser entendida, na perspectiva de Azevedo (2015), como um grau mais complexo de leitura, uma vez que o sentido do

discurso é estabelecido entre seu “conteúdo temático e os respectivos contextos de produção e recepção desse discurso”. Isso significa dizer que interpretar “um discurso é relacionar as ideias entre autor e leitor e seus conhecimentos prévios.” (AZEVEDO, 2015)

As habilidades (H10 - Planejar a produção de textos, considerando a situação enunciativa; H11 - Produzir textos narrativos, descritivos e explicativos (orais e escritos), fazendo uso de causalidades, comparações, caracterizações, distinções, proporcionalidades, enumerações, finalidades, justificativas e conclusões; H12 - Revisar o texto produzido em cada contexto enunciativo, avaliando-o e reformulando-o, se necessário; H13 - Usar recursos de textualização diretamente vinculados à situação enunciativa, ao gênero, ao suporte e ao objetivo da interlocução; e H14 - Empregar nas produções o vocabulário adquirido nas práticas de leitura) enquadram-se no âmbito da produção, quer oral, quer escrita. As três primeiras apontam para etapas necessárias a uma efetiva produção, tais como: planejamento, produção e revisão do texto. A H10 indica a necessidade de planejar a produção de um discurso de acordo com uma dada situação enunciativa. Em seguida, a H11 direciona para a produção de discursos, conforme as sequências textuais previstas para o ano. Nessa linha de raciocínio, a H12 enfatiza a importância de realizar uma revisão do discurso produzido, o que implica muito mais do que uma reescrita, mas um processo de avaliação, reformulação e tomada de decisões, considerando, para tanto, a situação enunciativa. Isso significa pensar na produção como um ato complexo que envolve, conforme já apontado anteriormente, os elementos que constituem o ato da enunciação: um *eu-tu*, num espaço e num tempo determinados.

A H13, que diz respeito ao uso de *recursos linguísticos* necessários para a produção de discursos, conforme a situação enunciativa, o gênero, o suporte e o objetivo da interlocução, evidencia que, no diálogo, o nível semiótico relaciona-se diretamente ao nível semântico de um discurso. Ou seja, a língua é um processo de interação verbal, cujos recursos morfossintáticos e semânticos são indispensáveis à leitura e à produção de sentido.

Nesse mesmo viés encontra-se a H14, que orienta o emprego de vocabulário nas produções, levando a entender que não dá para dissociar *forma* e *sentido*. Consoante Benveniste (2006, p. 227), “É no uso da língua que um signo tem existência.” Sendo assim, as H13 e H14 ratificam os conceitos benvenistianos de *diálogo*, *subjetividade*, *intersubjetividade*, *semiótico* e *semântico*, ou *forma* e *sentido*, tão acentuados nesta análise.

Diante do contexto dos dois objetivos gerais e das 14 habilidades investigadas, na sequência, apresento uma tabela que tem por objetivo sintetizar as informações analisadas, por meio de uma numeração quantitativa de alguns termos e seus cognatos relacionados, com vistas a elucidar a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o constituem, objetivo maior desta pesquisa.

Quadro 5 – Ocorrência de termos relacionados ao conceito de *enunciação*

| <b>Termos</b>   | <b>Nº de ocorrências</b> |
|---|--------------------------|
| <i>leitura</i> (compreensão, identificação, reconhecimento, interpretação, inferência, estabelecimento de relações, intencionalidade) | 13                       |
| <i>escrita</i> (planejar, produzir, revisar, usar, empregar)  | 07                       |
| <i>situações enunciativas</i> (propósitos enunciativos- contexto enunciativo)   | 05                       |
| <i>relações</i>   | 04                       |
| <i>uso</i> (função)   | 04                       |
| <i>Discurso</i>   | 03                       |
| <i>ponto de vista</i> (posicionamento)  | 02                       |
| <i>sentido</i>  | 02                       |

Fonte: elaboração da autora

Com base na análise dos objetivos e das habilidades, é possível constatar, por meio das evidências apresentadas, que a organização dos Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos concretiza o conceito de *enunciação* e os que o integram, respondendo, portanto, ao problema proposto nesta pesquisa.

Na lógica da compreensão da análise aqui proposta, seja pelos objetivos, seja pelas habilidades, é possível entender que as práticas de leitura e escrita pressupõem o desenvolvimento de habilidades, por parte do sujeito aprendiz, determinantes para a realização efetiva da língua, entre elas: *compreender informações explícitas nos textos, interpretar informações, planejar, produzir, revisar, avaliar, reformular o texto*, entre outras. Dessa forma, tem-se um ensino de língua que prioriza não mais as classificações e memorizações de termos isolados e desprovidos de sentido, mas o efetivo *uso* da língua, via leitura e escrita.

Nas palavras de Normand (2009, p. 45. Grifos da autora) “Trata-se de descobrir a especificidade desse saber *da* língua, deixando de lado o saber *sobre* a língua.” Da

mesma forma, Toldo (2013) acrescenta que, mais do que saber o significado de cada uma das unidades da língua, é preciso entender que relações essas unidades mantêm com outras unidades em situação efetiva de uso.

Com efeito, é importante que o professor tenha clareza de que uma situação enunciativa contempla *quem* diz, *para quem*, *o quê* e *com que* propósito. Essas delimitações auxiliam o aluno em seu processo de escrita, contextualizando-o numa perspectiva de verdadeiro uso da língua. Frente a esse assunto, alerta Antunes (2003, p. 47), “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para decidir sobre o que vai ser escrito.”.

Consoante Toldo (2013), pensar o ensino de língua materna a partir de uma concepção enunciativa de língua significa mostrar ao aluno como se dá a construção de sentido, quer na leitura, quer na escrita de discursos. Isso representa, a meu ver, possibilitar ao aluno que utilize a língua e conheça seu funcionamento, de modo a constituir-se sujeito *na e pela* linguagem. Ainda segundo a autora,

as práticas que vêm sendo desenvolvidas, na maioria das aulas de português das escolas de educação básica, ainda não demonstram o devido cuidado com o trabalho de análise do texto que considera o ensino de ler e de escrever como pontos de partida e de chegada para o ensino de língua portuguesa na escola. (TOLDO, 2013, p.2)

Nesse momento é chegada a hora de questionar que estatuto pode ser conferido ao material aqui analisado sob o olhar da linguística da enunciação de Émile Benveniste?

Ora, a análise feita, à luz dos pressupostos enunciativos de Benveniste, dos objetivos gerais e das habilidades voltadas essencialmente à leitura, à compreensão de discursos orais e à produção, mais precisamente a escrita, presentes nos Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, torna possível perceber a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o constituem. Tal constatação se dá pelo uso recorrente de termos e expressões que vão ao encontro da concepção enunciativa benvenistiana, por exemplo: *leitura, compreensão, produção, situação enunciativa, uso, funcionamento, discursivos*, entre outros. O emprego desses termos sugere uma organização curricular voltada ao *uso* da língua, o que leva a pensar em um ensino que preconiza as mais diferentes situações discursivas de interlocução, e não a mera memorização de metalinguagem. Nessa perspectiva, o uso da língua pode ser entendido como condição de existência humana.



Assim, mais do que propor uma análise documental, ter a oportunidade de investigar um documento que norteia o ensino de língua em mais de 60 escolas municipais de Caxias do Sul, permitiu-me compreender o lugar que Benveniste ocupa nesse documento. Isso leva a pensar em uma transposição didática do conhecimento científico que diz respeito ao campo da enunciação, e, no caso aqui, ao de Benveniste, para os professores de Língua Portuguesa, tendo em vista a pouca difusão do pensamento desse linguista.

Tenho ciência de que os resultados alcançados pela análise do documento investigado, embora possam ser considerados relevantes cientificamente, são modestos, se considerada a complexidade da linguística enunciativa de Benveniste. Entretanto, penso ter dado o primeiro passo na direção de contribuir para a qualificação do ensino de língua materna por meio da divulgação da perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana. Essa é a proposta defendida neste trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar a escrita desta dissertação implica despedir-me de um momento que acaba, mas já sinaliza o começo de novos percursos, de novos encontros.

No decorrer deste trabalho, muitas ideias foram enunciadas, muitas compreensões foram (re)formuladas, em um processo permanente de leitura e escrita, de ida e volta ao texto, em busca da construção de sentido. Tentei, na medida do possível, estabelecer um diálogo com o leitor, convidando-o a seguir o percurso de leitura por mim selecionado. Desse modo, organizei esta dissertação em 5 capítulos, a partir de um planejamento textual que norteou minha escrita. Sendo o primeiro e o último capítulos destinados à introdução e às considerações finais, respectivamente, retomo, a seguir, algumas concepções fundantes para esta pesquisa e que foram aprofundadas no segundo, terceiro e quarto capítulos.

No segundo capítulo, ao trazer à reflexão pressupostos filosóficos e epistemológicos, tive a intenção de convidar o leitor a entender o ensino de língua vinculado a concepções voltadas à construção do conhecimento e à aprendizagem do sujeito por meio da interação com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos. A meu ver, esse capítulo constitui o alicerce das reflexões decorrentes, pois discutir sobre o ensino, no caso, o ensino de língua materna, requer, antes de tudo, compreender como se dá a construção do conhecimento e como o sujeito aprende.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentei alguns fundamentos saussurianos, especialmente os que dizem respeito aos conceitos de *linguagem, língua, fala, signo, valor*, entre outros, considerados essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Ainda, nesse capítulo, procedi com reflexões propostas por Benveniste, baseadas em uma seleção de textos que tratavam de noções essenciais para os estudos enunciativos e para a investigação ora proposta, entre elas: *enunciação, subjetividade, pessoa, não pessoa, forma e sentido*.

Interessante explicar que, para mim, o terceiro capítulo representou o ponto de desequilíbrio e equilíbrio de minha escrita, pois, ao mesmo tempo em que a leitura dos artigos era complexa, era instigante organizar uma escrita sistemática a partir dos pressupostos de Saussure e Benveniste. Enfatizo que minha compreensão acerca dos conceitos benvenistianos, mesmo que ainda muito inicial, foi se organizando no decorrer das leituras, em que percebi retomadas e amplitudes do pensamento do autor, levando-me a entender um pouco mais os estudos enunciativos. Em outras palavras, quero dizer

que tentei acompanhar, e claro que não em sua totalidade, as referências do autor a textos anteriores, bem como as novas percepções para conceitos já apresentados, em uma espécie de diálogo interdiscursivo, o que me instigou a novas leituras.

Tenho clareza de que a motivação inicial para escrever esta pesquisa teve sua origem no fato de eu ter participado da elaboração do documento aqui analisado, porém, ao longo das leituras feitas, descobri um motivo especial que se somou ao primeiro, revelando-se substancial para esta produção. Esse motivo pode ser denominado como a oportunidade que tive de conhecer alguns dos estudos benvenistianos.

Depois de um estudo teórico complexo, os passos seguintes foram se tornando mais compreensíveis; e o equilíbrio, quer na leitura, quer na escrita desta dissertação, foi se reinstalando. Assim, no quarto capítulo, antes de analisar os Planos de Estudo de Língua Portuguesa, apresentei a noção de *transposição didática*, por compreender a importância de o professor refletir sobre como se dá a passagem do saber científico ao saber a ser ensinado. Logo, ao tratar de transposição didática, propus um ensino de língua que considera o uso da língua propriamente dito, ou seja, o desenvolvimento de habilidades, entre elas: *compreender discursos orais, falar, ler e escrever*.

Na seção seguinte desse mesmo capítulo, retratei as concepções de *leitura e escrita*, que, por uma questão de recorte metodológico, foram selecionadas, embora eu tenha ciência de que o ensino de língua também deve estar voltado a situações de aprendizagem em que o aluno possa compreender e produzir discursos na modalidade oral. Ter chance de ler os manuscritos de Benveniste possibilitou-me conceber as considerações do autor sobre a escrita, encorajando-me a esboçar uma ideia do que poderia ser a compreensão do linguista quanto à leitura, pois, para o autor (2014, p. 180), ler e escrever são operações complementares e associadas, ou seja, não se realizam uma sem a outra. Cogitar um possível pensamento do autor representou-me um grande avanço.

Após explicitar os conceitos de *transposição didática, leitura e escrita*, ainda, no quarto capítulo, contextualizei o processo de reestruturação curricular pelo qual passaram as escolas municipais de Caxias do Sul, cujos resultados materializaram-se em documentos norteadores do ensino nessa rede, nas diferentes disciplinas/áreas do conhecimento, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Como delimitação desses documentos, elegi para análise os Planos de Estudo de Língua Portuguesa dos 7º e 9º anos, mais especificamente os objetivos gerais e as habilidades neles presentes.

Analisar a concretização do conceito de *enunciação* e dos que o compõem (*eu-tu-aqui-agora*), nos objetivos gerais e nas habilidades, foi um momento que condensou

muitas das proposições estudadas no capítulo anterior. Encontrar evidências que comprovassem a presença dos referidos conceitos exigiu uma complexa compreensão teórica, especialmente de noções tratadas no texto *O aparelho formal da enunciação* (1970). As manifestações desses conceitos foram sendo confirmadas, no decorrer da investigação dos objetivos e habilidades, pela ocorrência de termos vinculados aos estudos enunciativos de Benveniste, especialmente. Dito em outras palavras, o estudo enunciativo que realizei permitiu-me identificar que a escrita do material investigado apresenta expressões que podem ser entendidas como pertencentes ao campo enunciativo, tais como: *situação enunciativa, discurso, uso, sentido, relação*, entre outras. Para sintetizar e tornar mais visível meus apontamentos, elaborei quadros e esquemas, com vistas a didatizar algumas das reflexões benvenistianas, o que representou um momento resumitivo das leituras realizadas. Assim, considero que a pesquisa respondeu satisfatoriamente ao problema que se propôs investigar, ou seja, os estudos realizados comprovaram a presença do conceito de *enunciação* e dos que o constituem no documento investigado.

Ademais, foi durante a análise que percebi a relevância de realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois os pressupostos teórico-metodológicos estudados fundamentaram minhas concepções a ponto de eu conseguir, mesmo que de forma muito simples, transpor construtos teóricos para o âmbito de aplicação, identificando e reconhecendo noções enunciativas em termos presentes na redação de objetivos gerais e habilidades. Assim, também o objetivo macro desta investigação foi alcançado.

Nesse contexto, mais do que propor uma análise documental, o que busquei, nesta dissertação, foi trazer ao debate a reflexão de um referencial curricular organizado sob o viés da linguística da enunciação. Em foco está a elaboração de um currículo de ensino que prioriza a língua em situações de interlocução, e não a mera memorização da metalinguagem.

Quanto ao ensino de língua em situação de uso, deixo registrado minha percepção, pois, das leituras que fiz, aliadas à minha experiência como professora de Língua Portuguesa há mais de 16 anos, sinto-me autorizada a pensar que o ensino de língua voltado à identificação e à classificação morfossintática de termos isolados, cujos conteúdos são memorizados e repetidos incansavelmente ano após ano, raramente possibilita ao aluno desenvolver habilidades próprias do *saber fazer*, ou seja, de leitura, de compreensão e de produção oral e escrita. Por conta disso, não é de um ensino *sobre* a língua que trata esta pesquisa, mas de um ensino que considera o emprego *da* língua, e,

portanto, aquele que a usa. Em outras palavras, são os conceitos benvenistianos de *uso* e *subjetividade* a que me refiro.

Para elucidar esse posicionamento, apresento o depoimento de meu aluno do 7º ano, que me disse: “ler e escrever é muito melhor do que só classificar palavras na frase. Fica mais fácil aprender português.”

Como já mencionei na introdução, no momento, atuo em sala de aula, portanto, sou usuária dos Planos de Estudo de Língua Portuguesa que foram apresentados nesta pesquisa. Obviamente esse é só um depoimento, mas já retrata a compreensão do aluno quanto ao ensino do uso de uma língua, bem como atesta a validade do documento.

Sendo assim, ratifico que a relevância desta pesquisa está na possibilidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores de língua materna, na tentativa de contribuir para um ensino que diz respeito ao desenvolvimento de práticas discursivas.

Claro está para mim que, nesta dissertação, há escritos que representam a compreensão que tive, a partir de um determinado ponto de vista, mais especificamente, o de analisar um documento curricular de língua portuguesa à luz dos pressupostos enunciativos benvenistianos. Por certo, as considerações aqui trazidas estão longe de atingir a complexidade do pensamento do mestre Benveniste. Cogito pensar que Benveniste fez de sua vida um estudo incansável sobre a linguagem.

De minha parte, registro meu interesse em dar continuidade ao diálogo teórico que estabeleci com Benveniste, especialmente, após ler a obra *Últimas Aulas no Collège de France* (2014), em que o autor trata da escrita. É nessa linha de raciocínio que sugiro novas pesquisas. Por certo, motiva-me a ideia de, com base nos Planos de Estudo ora investigados, elaborar sugestões de atividades para o desenvolvimento, pelos alunos, das habilidades pressupostas pela leitura e pela produção. Outra proposta de continuidade investigativa que percebo ser importante diz respeito à percepção dos professores sobre o uso dos Planos de Estudos de Língua Portuguesa, de modo a compreender como ocorre a aplicação desse material no planejamento das aulas.

No entendimento de que a linguagem constitui o homem, encerro esta dissertação. Tenho ciência de que muito ainda há a entender sobre o pensamento complexo e encantador do mestre Émile Benveniste, entretanto, os primeiros passos já foram trilhados.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. Desenredo** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo), v. 6 - n. 2 - p. 198-214 - jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. NONADA Letras em Revista**, v.1, n. 22, 2013.

\_\_\_\_\_. **Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura**. No prelo 2015.

AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. **Uma proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental**. In: Congresso Latino Americano sobre formação de línguas / I Encontro Catarinense de formação de professores de línguas, I Anais. Florianópolis - SC: UFCS, 2006. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2009. 67 slides, color., 25,4 cm x 19,05 cm.

\_\_\_\_\_. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul: EducS, 2010. P. 211-230.

BARBISAN, L. B. **O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot**. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UFSC. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil- 2007- letras n° 33 - Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo? Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. P. 87-93. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 21 de jun. 2015.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Últimas aulas no Collège de France (1968-1969)**. Trad. Daniel Costa da Silva [et al.]. 1. ed. São Paulo, Unesp, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAXIAS DO SUL, Secretaria Municipal da Educação. **Referenciais da Educação de Caxias do Sul – caderno 2 / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul**; coord. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul, RS: SMED, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

COLOMER, Teresa. e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci. **Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística**. In: NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**, 1.ed. 1 reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANA, Niura Maria. **O papel da língua na convivência social**. In: **Gêneros de texto: subsídios para o ensino em diferentes disciplinas**. Organizadoras: Neires Maria Soldatelli Paviani, Niura Maria Fontana, Tânia Maris de Azevedo. Caxias do Sul: Educus, 2012.

- HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A **Leitura**: ensino e pesquisa. 2.ed. Campinas - SP: Pontes, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: cultura e desenvolvimento humano. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NODARI, Paulo César. Educação, cultura e cidadania. In: CESCUN, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.
- NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e implicações pedagógicas**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.
- PAVIANI, Jayme. **Ensinar**: deixar aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 7. Ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Uma introdução à filosofia**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de filosofia da educação**: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 8. Ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- Resolução CNE/CEB nº 03**, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf).
- SAUSSURE, F de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. (Editado por S. Bouquet e R. Engler). São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.
- TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura?. **Nonada: leitura em revista**. ano 8. n. 8. Porto Alegre: Unirriter, nov. 2005. p. 195-204.



\_\_\_\_\_. **O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 8 – n. 1 – p. 71-83 – jan./jun.2012. Disponível em < <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/2639/1801>>. Acesso em 24 de nov. 2015.

TEIXEIRA, Marlene; HAAG, Cassiano Ricardo. Ainda Ferdinand de Saussure. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

TOLDO, Cláudia. **O trabalho com a leitura e a escrita na escola.** Desenredo (PPGL/UPF), v. 5, p. 48-59, 2009.

\_\_\_\_\_. **O trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, sob o olhar da Linguística da Enunciação.** In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

\_\_\_\_\_. **Uma reflexão enunciativa para o trabalho com o texto na escrita.** Letras & Letras (Online), v. 29, p. 1-7, 2013.

## APENDICE A - PLANOS DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 7º E 9º ANOS

Continua

### 2.8.8 Objetivo Geral de Língua Portuguesa

Proporcionar situações enunciativas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não-literários) que contemplem sequências descritivas, narrativas e explicativas, priorizando relações de causalidade, comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação, conclusão e redução de informação (quadro comparativo), a fim de que os alunos compreendam os propósitos dessas sequências e as produzam por meio de diferentes gêneros discursivos de uso social.

| <b>CrITÉRIOS qualitativos de avaliação</b>   | <b>Habilidades a serem desenvolvidas</b>                                    |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atingirá o objetivo o aluno que compreender, interpretar e</li> </ul> | <p>O trabalho em sala de aula com textos de diferentes gêneros (orais e</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>produzir textos (orais e escritos, literários e não-literários) em que predominem sequências narrativas, descritivas e explicativas, reconhecendo a inter-relação dessas com as demais sequências existentes, compreendendo e fazendo uso adequado da causalidade, comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação, conclusão e redução de informação (quadro comparativo) em diferentes situações de uso, por meio de variados gêneros, para a configuração do texto como unidade de sentido</p> | <p>escritos, literários e não-literários) em que predominem as sequências narrativas, descritivas e explicativas deve contemplar o desenvolvimento das seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar a totalidade do texto, reconhecendo elementos verbais e não-verbais como parte do mesmo</li> <li>• Compreender informações explícitas presentes nos textos</li> <li>• Inferir informações implícitas presentes nos textos</li> <li>• Interpretar informações, relacionando-as aos contextos de recepção e de produção</li> <li>• Identificar a intencionalidade do texto</li> </ul> |
|---|---|

Continuação

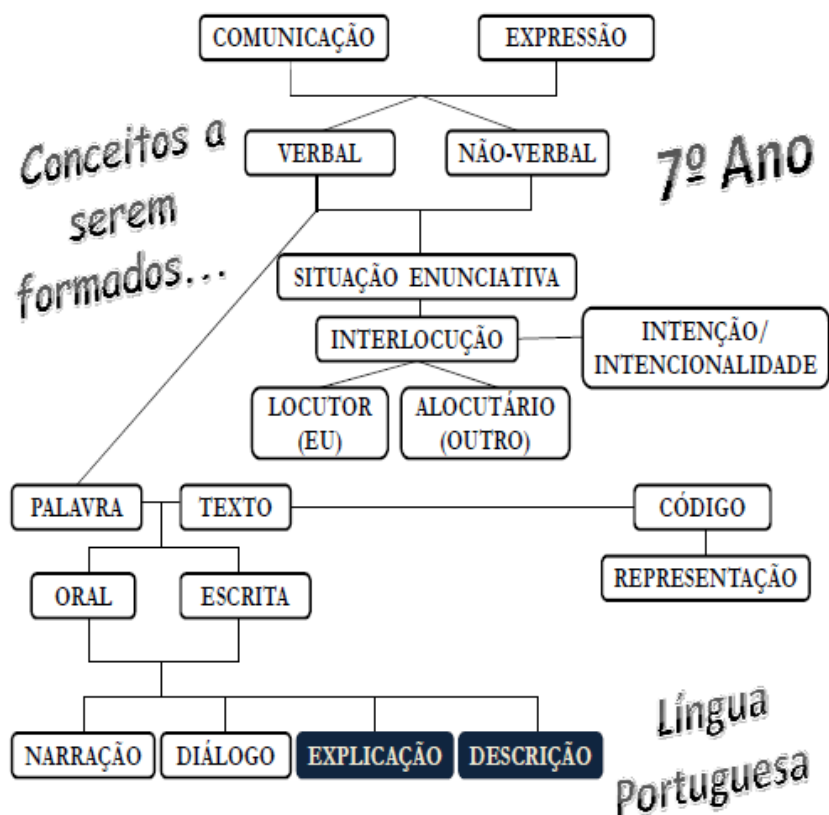
|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e compreender a intertextualidade presente nos textos</li> <li>• Estabelecer relações de comparação, caracterização, distinção, proporcionalidade, enumeração, finalidade, justificação e conclusão expressas no texto</li> <li>• Identificar a função discursiva dos recursos semânticos e morfossintáticos mais</li> </ul> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>característicos e/ou frequentes nos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e compreender a macroestrutura da descrição</li> <li>• Produzir textos narrativos, descritivos e explicativos (orais e escritos), fazendo uso de causalidades, comparações, caracterizações, distinções, proporcionalidades, enumerações, finalidades, justificativas e conclusões</li> <li>• Planejar a produção de textos, considerando a situação enunciativa</li> <li>• Revisar o texto produzido em cada contexto enunciativo, avaliando-o e reformulando-o, se necessário</li> </ul> |
|--|---|

## Continuação

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Usar recursos de textualização diretamente vinculados à situação enunciativa, ao gênero, ao suporte e ao objetivo da interlocução</li><li>• Empregar nas produções o vocabulário adquirido nas práticas de leitura</li><li>• Elaborar quadros comparativos reduzindo informações</li><li>• Ler textos literários (prosa, poesia e teatro) como fonte de fruição</li></ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretar textos literários, percebendo as possibilidades de sentido que os mesmos oferecem</li><li>• Analisar e identificar os aspectos estéticos de composição do texto literário</li></ul>   |

### Conceitos hierarquizados de Língua Portuguesa



Continua

### 2.10.8 Objetivo Geral de Língua Portuguesa

Propiciar atividades contextualizadas de leitura e produção de textos (orais e escritos, literários e não-literários) em que se destaquem sequências argumentativas, enfatizando relações de exposição, condicionalidade, concessão, oposição, justificação, causalidade, analogia, definição, conformidade, conclusão e redução de informação (resenha descritiva), a fim de que os alunos compreendam os propósitos enunciativos dessas sequências e as produzam, fazendo uso de diferentes gêneros discursivos de circulação social.

| Critérios qualitativos de avaliação  | Habilidades a serem desenvolvidas   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O objetivo será alcançado se o aluno compreender, interpretar e produzir textos (orais e escritos, literários e não-literários) em que predominem sequências argumentativas, reconhecendo a</li> </ul>  | <p>O trabalho em sala de aula com textos de diferentes gêneros (orais e escritos, literários e não-literários) em que predominem as sequências argumentativas deve contemplar o desenvolvimento das seguintes</p>   |
| <p>inter-relação dessas com as demais sequências existentes, compreendendo e fazendo uso adequado da exposição, condicionalidade, concessão, oposição, justificação, analogia, definição, conformidade, conclusão e redução de informação (resenha descritiva) em situações enunciativas distintas, por meio de diferentes gêneros, para a configuração do texto como unidade de sentido</p> | <p>habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observar a totalidade do texto, reconhecendo elementos verbais e não-verbais como parte do mesmo</li> <li>Compreender informações explícitas presentes nos textos</li> <li>Inferir informações implícitas presentes nos textos</li> <li>Interpretar informações, relacionando-as aos contextos de recepção e de produção</li> <li>Identificar a intencionalidade do texto</li> </ul> |

## Continuação

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar e compreender a intertextualidade presente nos textos</li><li>• Identificar argumentos presentes em um texto (explícita ou implicitamente) e relacioná-los ao ponto de vista defendido</li><li>• Reconhecer as relações premissa-tese, argumento-tese, evidência-argumento, nova tese-tese</li><li>• Reconhecer diferentes posicionamentos relativos ao mesmo tema</li><li>• Identificar e compreender a macroestrutura da argumentação</li></ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender e produzir relações de condicionalidade, concessão, oposição, justificação, causalidade, analogia, conformidade, conclusão e os respectivos articuladores e operadores argumentativos</li><li>• Evidenciar as relações entre argumentos e contra-argumentos, entre tese própria e tese contrária, utilizando articuladores e operadores argumentativos</li><li>• Produzir sequências argumentativas explícitas</li><li>• Planejar a produção de textos, considerando a situação enunciativa</li></ul> |

Continuação

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Planejar a produção de textos, considerando a situação enunciativa</li><li>• Revisar o texto produzido em cada contexto enunciativo, avaliando-o e reformulando-o, se necessário</li><li>• Empregar nas produções o vocabulário adquirido nas práticas de leitura</li><li>• Identificar e compreender a macroestrutura da resenha descritiva</li><li>• Produzir resenhas descritivas</li><li>• Ler textos literários (prosa, poesia e teatro) como fonte de fruição</li><li>• Interpretar textos literários,</li></ul> |
|  | <p>percebendo as possibilidades de sentido que os mesmos oferecem</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar e identificar os aspectos estéticos de composição do texto literário</li></ul>  |



Termina

|  |   |
|--|---|
|  | <p>percebendo as possibilidades de sentido que os mesmos oferecem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e identificar os aspectos estéticos de composição do texto literário</li> </ul> |
|--|---|

### Conceitos hierarquizados Língua Portuguesa

