

RAIANY TOMAZZI

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
INGLESA E UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO COM A REFLEXÃO ENUNCIATIVA:
POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS PARA A SALA DE AULA**

PORTO ALEGRE

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
INGLESA E UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO COM A REFLEXÃO ENUNCIATIVA:
POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS PARA A SALA DE AULA**

RAIANY TOMAZZI

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Tomazzi, Raiany

Concepções de linguagem e língua em livro didático de língua inglesa e uma proposta de diálogo com a reflexão enunciativa: possíveis deslocamentos para a sala de aula / Raiany Tomazzi. -- 2017.
110 f.

Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Teoria da Enunciação. 2. Émile Benveniste. 3. Ensino-aprendizagem de Segunda Língua. 4. Livro Didático . 5. Plano Nacional do Livro Didático. I. da Costa Silva, Carmem Luci, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todo o apoio e suporte que tornaram a minha formação possível;

Ao Gui, pela paciência, compreensão, incentivo e carinho;

À professora Dra. Carmem Luci da Costa Silva, por conceder lugar para que eu me instaurasse como pesquisadora. Obrigada pela orientação em minha caminhada acadêmica, pelo carinho, atenção e profissionalismo que me inspiram;

À Bre, pelo conforto e amizade;

À Cla, por me mostrar que é preciso enxergar além;

À Ju, pela compreensão e flexibilidade;

À Jacque, pela parceria pessoal e acadêmica;

Ao André, pela leitura atenta e pela caminhada enunciativa;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelência;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e seu corpo docente, especialmente aos professores Valdir do Nascimento Flores, Luiza Ely Milano e Karen Pupp Spinassé;

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio;

Às professoras que gentilmente aceitaram o convite para compor esta banca: professora Dra. Carolina Knack (FURG), professora Dra. Lucia Rottava (UFRGS) e professora Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS).

Aos meus alunos – com quem muito mais aprendi do que ensinei – que inspiraram esta Dissertação.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa, por meio da análise de um livro didático de língua inglesa, propõe o diálogo entre o campo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e a perspectiva enunciativa de linguagem de Émile Benveniste. O estudo procura comprovar a hipótese de que há livros didáticos em língua inglesa que apresentam atividades que envolvem interlocuções possíveis de serem abordadas em sala de aula por uma perspectiva enunciativa da linguagem. Com o diálogo entre os estudos linguísticos de Émile Benveniste – reflexões sobre linguagem, língua, enunciação e discurso, presentes em textos pertencentes aos *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II* – e os estudos voltados à aquisição de segunda língua, tornou-se possível operar deslocamentos, que resultaram em um novo conhecimento sobre essa relação enunciação e ensino-aprendizagem de segunda língua, com a consideração dos seguintes aspectos: a) a intersubjetividade na linguagem; b) a situação de discurso e a atribuição de referência; c) a relação forma-sentido; d) os valores culturais impressos no discurso. Tais aspectos, tratados teoricamente nos dois primeiros capítulos, foram norteadores da metodologia no terceiro capítulo e da análise no quarto capítulo. Na análise, foram selecionados quatro grupos de atividades do livro didático de língua inglesa *Alive! 8*, obra distribuída para a rede pública de ensino por intermédio do Plano Nacional do Livro Didático no ano de 2017. Observou-se que as atividades analisadas: a) apresentam marcas de intersubjetividade, visto que o livro didático prevê que a comunicação intersubjetiva se concretize em sala de aula; b) atuam como provocadoras de referência e permitem que o locutor-aluno atribua essas referências pelo discurso; c) consideram forma e sentido como instâncias interdependentes, permitindo aos locutores-alunos que eles compreendam e reconheçam as unidades da língua inglesa em sala de aula como integradas umas às outras; d) abordam questões relacionadas a costumes e valores das duas línguas envolvidos no processo de aprendizagem da segunda língua. Todavia, foi possível verificar que algumas das atividades analisadas necessitam ter seu escopo ampliado no contexto de sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, a pesquisa aponta, na conclusão, que o professor é o responsável por garantir que as atividades presentes no livro didático possam ser abordadas por uma perspectiva enunciativa da linguagem, trazendo contribuições ao processo de aprendizagem de inglês como segunda língua.

Palavras-chave: Émile Benveniste, Teoria da Enunciação, Ensino-aprendizagem de Segunda Língua, Livro Didático, Plano Nacional do Livro Didático.

ABSTRACT

This research, through the analysis of an English textbook, proposes the dialogue between the field of teaching and learning of English and Émile Benveniste's enunciative perspective of language. The study aims to prove the hypothesis that there are textbooks in English that present activities that involve possible dialogues to be addressed in the classroom through an enunciative perspective of the language. With the dialogue between Émile Benveniste's linguistic studies – reflections about language, utterance and discourse present in the texts belonging to *Problems of general linguistics I* and *Problems of general linguistics II* – and studies on second language acquisition, it became possible to operate displacements, which resulted in a new knowledge about this relation between enunciation and second language teaching and learning, considering the following aspects: a) the intersubjectivity in language; b) the situation of discourse and reference attribution; c) the form-meaning relationship; d) the cultural values printed in the discourse. These aspects were considered theoretically in the first two chapters, and they guided the methodology in the third chapter and the analysis in the fourth chapter. In the analysis, four groups of activities were selected from the English textbook *Alive! 8*, a book distributed to the public school system through the National Program of Textbook in 2017. It was observed that the analyzed activities: a) present marks of intersubjectivity, since the textbook predicts that intersubjective communication is materialized in the classroom; b) act as reference provocateurs and allow the student to assign these references through discourse; c) consider form and meaning as interdependent instances, allowing students to understand and recognize the units of language in the classroom as integrated to each other; d) address issues related to customs and values of the two languages involved in the process of learning the second language. However, it was possible to verify that some of the analyzed activities need to have their scope expanded in the context of English classroom. In this way, the research indicates, in the conclusion, that the teacher is responsible for ensuring that the activities in the textbook can be approached by an enunciative perspective of language, bringing contributions to the process of learning English as a second language.

Keywords: Émile Benveniste, Theory of Utterance, Second Language teaching and learning, Textbook, National Program of Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>corpus</i> textual de referência	17
Quadro 2 – síntese das noções presentes em “O aparelho formal da enunciação”	39
Quadro 3 – correlações de pessoalidade e subjetividade.....	46
Quadro 4 – relação forma-sentido	48
Quadro 5 – recorte enunciativo: discurso da criança.....	54
Quadro 6 – princípios enunciativos para a aprendizagem de segunda língua	64
Quadro 7 – etapas de desenvolvimento do PNLD.....	76
Quadro 8 – comentários sobre a coleção <i>Alive!</i>	81
Quadro 9 – atividades do livro didático <i>Alive!</i> 8 selecionadas para análise.....	84
Quadro 10 – perguntas norteadoras de análise	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – total de coleções de língua estrangeira selecionadas e excluídas.....	78
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade 1: compreensão de textos não verbais	87
Figura 2 – Atividade 2: compreensão escrita	89
Figura 3 – Atividade 3: compreensão escrita	91
Figura 4 – Atividade 4: produção escrita.....	92
Figura 5 – Atividade 5: produção oral.....	94
Figura 6 – Atividade 6: compreensão oral	96
Figura 7 – Atividade 7: reflexão sobre elementos linguísticos	98

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 LINGUAGEM E LÍNGUA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA	15
1.1 Sobre a perspectiva enunciativa benvenistiana	16
1.2 Delineando conceitos: linguagem e língua	19
1.3 Do homem na linguagem e na língua	24
1.4 Da inscrição subjetiva do homem na língua: enunciação e discurso	32
2 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA: PONTOS DE ANCORAGEM PARA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA	35
2.1 O aparelho formal da enunciação	35
2.2 Intersubjetividade e referência	41
2.3 A relação forma-sentido	46
2.4 Os valores culturais da/na língua-discurso	52
2.5 Questões, reflexões e desdobramentos	55
3 TEORIA ENUNCIATIVA E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA: DELINEANDO PRINCÍPIOS	56
3.1 Seleção de termos e noções: os fatos teóricos da pesquisa	57
3.2 Princípios enunciativos para a aprendizagem de L2	62
3.3 Questões, reflexões e desdobramentos	69
4 ASPECTOS ENUNCIATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO E POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTO PARA A SALA DE AULA	74
4.1 O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): contextualização	74
4.1.1 O livro didático de língua estrangeira moderna no PNLD	76
4.1.2 O livro didático de língua inglesa no PNLD: sobre a coleção <i>Alive!</i>	80
4.2 Aspectos metodológicos da pesquisa	83
4.2.1 Os aspectos enunciativos nas atividades do livro didático	83
4.2.2 Procedimentos de análise.....	83
4.3 Análise dos fatos de linguagem do livro didático.....	85
4.4 Reflexões e possíveis deslocamentos para a sala de aula de língua inglesa	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação do homem com a língua tem instigado as pesquisas em Linguística há algum tempo, principalmente as investigações centradas na língua em emprego. Compreender o fenômeno que envolve o modo como cada indivíduo se apropria de uma língua com o propósito de significar entre pares se caracteriza como um processo complexo relacionado à linguagem, o que nos motiva a investigar as particularidades envolvidas neste processo.

Acreditamos que existam dois meios principais¹ para se aprender determinada língua. O primeiro deles seria o ambiente familiar, em que a criança normalmente estabelece contato com adultos de seu convívio e se apropria da língua vinculada à sociedade em que nasceu, aprendendo de forma conjunta elementos linguísticos e elementos pertencentes à cultura em que está inserida. A partir desse processo, pode-se dizer que a criança adquire a sua primeira língua ou, ainda, sua língua materna.

Já o segundo meio que elencamos é representado pelo ambiente escolar, em que o aluno – que não necessariamente é uma criança – aprende determinada língua a partir da relação que estabelece entre professor e colegas, que constroem o aprendizado de maneira conjunta em sala de aula. Nesse caso, podemos assumir que existem duas possibilidades. Ao apresentar a disciplina de “Língua Portuguesa” em seu currículo, as escolas têm o compromisso de ensinar ao aluno demais aspectos de sua língua materna, desenvolvendo habilidades mais complexas de uso da língua materna adquirida quando criança (é na sala de aula que os indivíduos aprendem, por exemplo, a interpretar diversos tipos de texto). Além de proporcionar o aprendizado da língua materna, o currículo também oferece o ensino de outra(s) língua(s), e por muitas vezes os professores são encarregados de introduzir a segunda língua (L2)² no universo do aluno, que teve pouco ou nenhum contato anterior com a L2.

É da relação implicada no processo de aprendizagem de segunda língua em contexto escolar que trataremos especificamente nesta Dissertação. Em nosso caso, trataremos especificamente da língua inglesa em sala de aula. A partir dos conhecimentos resultantes de nossa formação acadêmica em Licenciatura e breve experiência em prática docente, percebemos que as circunstâncias do ensino de segunda língua em escolas públicas – tais como baixa carga horária, grande concentração de alunos em sala de aula, condições

¹ Não é nosso objetivo aqui levantar a discussão sobre outros métodos de aquisição de línguas que não os abordados ao longo desta dissertação, apesar de estarmos cientes de sua relevância. Por esse motivo, destacamos apenas situações informais (ambiente familiar) e situações formais (ambiente escolar) de ensino.

² Esclareceremos as noções que assumimos por *segunda língua, aquisição, ensino e aprendizagem* no terceiro capítulo.

estruturais, etc. – comumente acabam por submeter o ensino de língua a uma situação de ensino instrumental³. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apontam as dificuldades em sala de aula e anunciam uma justificativa:

deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse contexto de ensino de língua inglesa, é reconhecido como importante o papel realizado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nas salas de aula da rede pública brasileira. Atualmente, de acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o plano alcança todos os alunos de ensino fundamental e médio. No ano de 2017, os dados estatísticos revelam o total de 117.690 escolas atingidas e 29.416.511 alunos beneficiados pelo programa. Frente a esses números, é impossível negar a presença dos livros didáticos nas escolas municipais e estaduais. Entretanto, o livro didático por si só não garante um ensino de qualidade, sendo fundamental que o professor utilize-o como ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem em sala de aula, com exploração de aspectos envolvidos nas distintas modalidades de uso da língua (oralidade, escrita, leitura e escuta). Por isso, torna-se importante o professor ter um embasamento de teorias linguísticas centradas no uso da língua para poder deslocar e aprofundar as atividades previstas pelo livro didático.

Por acreditarmos que a prática docente deva levar em consideração o aluno como indivíduo que se apropria da língua para produzir discursos e, assim, passar a sujeito nessa outra língua que não é a materna, tomamos como pressuposto teórico os estudos desenvolvidos por Émile Benveniste, principalmente no escopo do que se convencionou chamar de teoria enunciativa. Em seus estudos, o linguista se caracteriza por promover questões que abordam os problemas de linguagem que são perpassados pelo estudo das marcas que o sujeito imprime na língua-discurso. A tese transversal às suas reflexões é a de que a linguagem é condição da existência humana, sendo possível ao indivíduo emergir como sujeito, sempre único e particular, na e pela linguagem. Segundo Claudine Normand (1996, p. 146) “a teoria da enunciação implica, portanto, um sujeito, mas não faz teoria dele”.

O diálogo que propomos entre a perspectiva enunciativa de Benveniste e o campo de aquisição de segunda língua, com foco no livro didático, parte da seguinte hipótese de estudo:

³ Ressaltamos que se trata de uma situação recorrente, não generalizando o ensino de línguas da rede pública.

há livros didáticos de língua inglesa que apresentam atividades que envolvem interlocuções possíveis de serem abordadas em sala de aula por uma perspectiva enunciativa da linguagem. A partir da análise de quatro grupos de atividades selecionadas do livro didático e da interlocução entre os campos de conhecimento aqui envolvidos, buscamos comprovar tal hipótese. Sublinhamos que o estudo que ora empreendemos se caracteriza por pertencer apenas à ordem da teorização, não havendo análise de dados que tenham passado por situação de coleta ou aplicação em sala de aula. Embora esse fosse nosso desejo inicial, as pesquisas que envolvem situações de coleta requerem medidas que escaparam aos limites de tempo e espaço que dispúnhamos em nível de Mestrado. Por isso, apesar de propormos o diálogo com o contexto escolar, os deslocamentos que apontamos para a sala de aula se constituem em possibilidades e sugestões que resultaram da análise das atividades do livro didático, não tendo sido aplicadas no contexto desta pesquisa.

Com o objetivo de comprovar a hipótese geral mencionada acima, criamos as seguintes hipóteses específicas: a) *as atividades de interlocução apresentam marcas de intersubjetividade*; b) *as atividades de interlocução são criadoras de referência no discurso*; c) *as atividades de interlocução relacionam forma-sentido*; d) *as atividades de interlocução situam a língua como interpretante da sociedade com a sua cultura.* Acreditamos que a teoria enunciativa nos forneça argumentos substanciais para propormos um estudo sobre ensino de língua que dê ênfase ao sujeito e seu processo singular de aprendizagem, tais como a relação de intersubjetividade entre parceiros que se constituem no discurso e podem inverter-se enunciativamente, a criação de uma situação de discurso e atribuição de referência, as relações de forma e sentido vistas de maneira conjunta e, perpassando estes aspectos, a questão cultural que envolve todos os problemas de linguagem.

Iniciamos o diálogo entre enunciação e segunda língua com a apresentação das concepções de linguagem e língua da perspectiva linguística benvenistiana, que ancorarão as demais noções que subsidiarão a análise de um livro didático específico de língua inglesa que foi distribuído para escolas estaduais e municipais de todo o Brasil pelo PNLD no ano de 2017. Convém salientarmos que Benveniste não se empenha no estudo de aquisição de segunda língua. Por esse motivo, operamos um deslocamento de campos, propondo um diálogo entre as reflexões benvenistianas oriundas de sua teoria enunciativa e os conceitos e teorizações provenientes do campo relacionado à Aquisição de Segunda Língua. Dessa forma, com o termo *deslocamento* estamos propondo uma nova reflexão a partir desse diálogo entre campos, uma vez que a Teoria Enunciativa não tem como objeto o fenômeno de aprendizagem de segunda língua assim como o campo de aprendizagem de segunda língua,

com relação à observação dos materiais didáticos, carece de um olhar enunciativo. Ao realizarmos tal deslocamento, nosso objetivo é o de promover um novo conhecimento que contribua para todas as áreas envolvidas, buscando atingir efetivamente a sala de aula de língua inglesa e auxiliar o professor em sua prática docente.

A fim de comprovar nossas hipóteses geral e específicas, estruturamos nosso estudo em quatro capítulos, que listamos a seguir:

O capítulo 1 apresenta uma breve introdução à perspectiva enunciativa, com a apresentação das particularidades da teoria benvenistiana que nos serão importantes no decorrer desta escrita. Traçamos, junto de leitores e estudiosos de Benveniste, uma espécie de panorama sobre os conceitos de linguagem e língua presentes nos diferentes artigos publicados pelo linguista, com o objetivo de esclarecer a nossa concepção sobre os termos – que permeará o percurso proposto nesta Dissertação.

O capítulo 2 traz brevemente quatro eixos principais da teoria enunciativa de Émile Benveniste, que sustentam nossas hipóteses específicas, os quais são: (inter)subjetividade, referência, relação forma-sentido e valores culturais. Estes eixos, que se entrelaçam e transpassam todo o estudo do linguista, servirão como pontos de ancoragem para a análise e reflexão sobre o livro didático de língua inglesa que será realizada no capítulo 4.

O capítulo 3 aborda elementos do campo da Aquisição de Segunda Língua ao visitar conceitos-chave em nosso estudo, como *aquisição, ensino e aprendizagem e segunda língua*. Além disso, aponta pesquisas já realizadas que visam o diálogo entre a área de aquisição e a da teoria enunciativa, delineando princípios enunciativos para abordagem da aquisição de segunda língua. Com o deslocamento de campos exposto neste capítulo, propomos apenas uma conversa entre os saberes, não invalidando nenhuma perspectiva que debata o mesmo tema.

O capítulo 4 discute os aspectos enunciativos presentes no livro didático e propõe possíveis deslocamentos para a sala da aula de língua inglesa. A partir do estudo das informações referentes ao PNLD no portal *on-line* oficial do FNDE, apresentamos alguns aspectos que nos parecem relevantes no contexto desta pesquisa, tais como a exposição dos critérios de seleção dos livros didáticos e características gerais da coleção selecionada. Desenvolvemos questões norteadoras de análise e os quatro grupos de atividades selecionadas do livro *Alive!* 8. Por fim, expomos os resultados, que apontam aspectos interessantes para possíveis deslocamentos para a sala aula de língua inglesa, considerando a perspectiva enunciativa de linguagem.

Acreditamos que o ensino de uma outra língua que não a materna em ambiente escolar possa ser realizado com ênfase no aluno e considerando-o como sujeito de linguagem que se integra em determinada sociedade e cultura. Apesar de nossa pesquisa observar a aprendizagem de segunda língua, não podemos desconsiderar completamente a língua materna de que o aluno já se apropriou, integrando sociedade e cultura a ela vinculadas. Tendo ressaltado tais aspectos, apontamos que, ao investigarmos se as atividades do livro didático de língua inglesa permitem uma abordagem enunciativa da linguagem, consideramos como objetivo maior de nossa pesquisa contribuir efetivamente para a prática do professor em sala de aula, que utiliza o livro didático como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua.

1. LINGUAGEM E LÍNGUA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

A linguagem é até hoje um tema que desperta a curiosidade de especialistas das mais diversas áreas, tais como a Fonoaudiologia, Psicologia, entre outras; dentre elas, encontra-se o próprio campo da Linguística que, mesmo com todas as vertentes teóricas que abrange atualmente, busca cumprir o mesmo objetivo: o de investigar as particularidades das línguas, de saber em que consistem e como funcionam. Busca, esta, inicialmente travada por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de Linguística Geral* (1916/2006)⁴, quando se inquietava com os métodos de análise linguística de sua época:

(...) Vocês [linguistas] descrevem, detalham, classificam alguma coisa cuja natureza não conhecem. Vocês descobrem cada vez mais detalhes, mas não sabem o que fazem. Vocês comparam muitas línguas, vivas ou mortas, traçam sua história, mas já se perguntaram o que é a língua?

– A linguagem?

– Não! A LÍNGUA! O que se deve supor presente nas falas, que faz com que ela seja diferente de ruídos, cantos de pássaros ou trovão (...) (SAUSSURE, p. 259, 1968 apud NORMAND, 2009, p. 199).⁵

No diálogo acima retratado por Normand, tem-se que, desde a tradição dos estudos comparatistas, a ciência da Linguística se ocupa da análise e descrição das línguas, tanto de sua organização quanto de seu funcionamento. A questão remanescente é: *o que é língua?* Anteriormente a Saussure, nenhum linguista tinha se preocupado em delinear e definir tal objeto de estudo; Saussure assim o faz, admitindo ser uma questão particularmente difícil. Para respondê-la, recorre ao princípio de que a língua seria o lado social pertencente a um domínio maior, a linguagem. Esta seria constituída ainda da fala, que se consolidaria, então, no lado individual, sendo “(...) impossível conceber um [lado] sem o outro” (SAUSSURE, 1916/2006, p. 16). E ainda esclarece: “ela [a língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1916/2006, p. 22).

Dessa maneira, a língua tomada como objeto de estudo da Linguística – e assim definida por Saussure em suas aulas – caracteriza-se pelo laço necessário que estabelece com

⁴ Utilizamos em nossas referências o seguinte padrão: ano de primeira publicação/ano de publicação da obra consultada. Em relação aos artigos dos *Problemas de linguística geral*, quando apresentam dois anos de publicação diferentes, utilizamos apenas o primeiro.

⁵ A referência que Normand faz a Saussure diz respeito ao *Cours de linguistique générale*. Ed. Engler, 1968.

o indivíduo-falante, considerando-o de maneira particular e coletiva, simultaneamente. A publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* incentivou uma série de debates linguísticos que disseminaram essa nova noção de língua. A partir de tais discussões,

os linguistas tomam consciência da tarefa que lhes cabe: estudar e descrever por meio de uma técnica adequada a realidade linguística atual, não misturar nenhum pressuposto teórico ou histórico na descrição, que deverá ser sincrônica, e analisar a língua nos seus elementos formais próprios (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 21).

Neste capítulo, buscamos refletir a respeito das noções de *linguagem* e *língua* na teoria linguística desenvolvida por Émile Benveniste, que é o principal pressuposto teórico que assumimos em nossa pesquisa. Para isso, apontamos no item seguinte alguns aspectos da perspectiva benvenistiana que nos serão importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Lembramos que nosso objetivo é o de, posteriormente, relacionar tais concepções ao estudo do livro didático de língua inglesa que será analisado, além de promover o diálogo entre a sala de aula e a reflexão enunciativa. Por esse motivo, delinear e organizar os conceitos da teoria benvenistiana nos é, aqui, fundamental.

1.1 Sobre a perspectiva enunciativa benvenistiana

Após a virada linguística promovida por Saussure, alguns anos mais tarde, Émile Benveniste ganha destaque com seus estudos por estes abrirem a possibilidade de se pensar o sujeito na nova concepção de língua cujo embrião se apresentava já no *Curso de Linguística Geral*. Sem dúvidas, Saussure se revela como uma das principais fontes para Émile Benveniste, e percebemos a forte influência que exerce no pensamento benvenistiano: vemos as contribuições saussurianas como um ponto de partida e de inspiração de extrema importância para os estudos enunciativos, afinal, como nos diz Benveniste, “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 35)⁶.

⁶ Benveniste recebeu muitas influências linguísticas em seu estudo sobre a linguagem, principalmente de Saussure. Apesar de tomar o mestre genebrino como ponto de partida, Benveniste não se encerra nele, propondo, inclusive, que se ultrapassem as noções por ele desenvolvidas: “é necessário *ultrapassar* a noção saussuriana do signo como princípio único (...)” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 67; grifo nosso). Entretanto, a ideia de ultrapassagem não deve ser tomada como um aspecto negativo. De acordo com Flores (2013, p. 79), “Benveniste vai, sim, além de Saussure; ele vai ao mundo da *frase*, do *semântico*, mas só pode fazer isso incluindo Saussure, o mundo do signo”. Dessa forma, acreditamos junto de Flores (2013, p. 67) que a ideia de ultrapassagem “inclui a teoria de Saussure, conserva-a, ao mesmo tempo em que propõe algo que não é o mesmo que Saussure”, mas que dele parte.

O pensamento benvenistiano é caracterizado por reflexões linguísticas que incluem o locutor que, ao se instaurar na língua ao colocá-la em uso a cada ato enunciativo, passa a sujeito, questão que inscreve a subjetividade na linguagem. O linguista recebe hoje reconhecimento por estabelecer um campo de estudo aberto, que permite o diálogo com demais áreas de conhecimento, e que não se encerra no que se convencionou chamar de Teoria da Enunciação. Concordamos com Flores (2013), quando afirma que Benveniste não pode ser resumido apenas ao campo da Linguística Enunciativa, afinal, “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), dentre elas a Psicanálise, Filosofia, Sociologia, etc. Por isso torna-se necessário operar com um recorte em sua obra, visando a definição de um *corpus* textual de pesquisa. Em nosso caso, recortamos das publicações dos *Problemas de Linguística Geral I e II* os escritos pertencentes aos eixos que englobam a linguagem em sua relação com a sociedade e a cultura nela inscrita, além dos textos vinculados à teoria enunciativa, que serão fundamentais para propormos o diálogo com a área do ensino de segunda língua. Nosso recorte configura a seguinte seleção de escritos:

Quadro 1 – *corpus* textual de referência

ARTIGO E ANO DE PUBLICAÇÃO		PARTE DO PLG
PLG I	Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946)	O homem na língua
	Comunicação animal e linguagem humana (1952)	A comunicação
	Tendências recentes em linguística geral (1954)	Transformações da linguística
	A natureza dos pronomes (1956)	O homem na língua
	Da subjetividade na linguagem (1958)	O homem na língua
	Os níveis da análise linguística (1962)	Estruturas e análises
	Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963)	Transformações da linguística
PLG II	A forma e o sentido na linguagem (1966)	O homem na língua
	Estruturalismo e linguística (1968)	Transformações da linguística
	Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968)	Estruturas e análises
	Semiologia da língua (1969)	A comunicação
	O aparelho formal da enunciação (1970)	A comunicação

Fonte: da autora

Ao longo de suas reflexões linguísticas, Benveniste desenvolve o axioma⁷ o *homem na língua*, que apesar de nomear apenas a quinta parte dos *Problemas de Linguística Geral*, transpassa toda a sua obra. Tal axioma levanta uma discussão acerca dos termos língua e linguagem entre os leitores de Benveniste. De acordo com Flores (2013, p. 71),

muitas vezes, ele [Benveniste] oscila entre o uso de um e outro termo. Sobre isso, vale lembrar que a parte dos *Problemas de linguística geral*, nomeada de ‘O homem na língua’, é, no *Prefácio dos Problemas de linguística geral I*, chamada de “O homem na linguagem”. (...) Penso que ele sugere que *língua*, *linguagem* e *línguas* são de suma importância no seu pensamento e que todas são relevantes para o autor (FLORES, 2013, p. 71; grifos no original).

É inegável a perspectiva antropológica que Benveniste assume em seus estudos e em seu ponto de vista linguístico. A respeito disso, Flores (2013, p. 190) afirma que

pode-se ver com Benveniste, a despeito das inúmeras possibilidades de “presenças” do *homem na língua*, que há na língua recursos constitutivos que manifestam a condição do homem como ser falante. Nesse sentido, cabe afirmar que a presença do homem na língua é uma função essencial desse homem, do homem que fala, o que a torna objeto de uma antropologia: uma antropologia da linguagem que implica uma antropologia da enunciação (FLORES, 2013, p.190; grifo no original).

Tal visão antropológica frente ao fenômeno da linguagem aponta, conseqüentemente, a existência de uma concepção de homem na cultura que se faz fortemente presente nas reflexões do linguista;

na verdade, Benveniste atravessa todos os seus estudos com uma espécie de tríade epistemológica que funda uma antropologia: homem, linguagem e cultura. Essa tríade é mobilizada em todas as análises que faz da linguagem, sejam comparativistas, sejam as de linguística geral, sejam as da enunciação (FLORES, 2013, p. 190).

Dessa forma, percebe-se que é impossível pensar as concepções de *linguagem* e *língua* na teoria benvenistiana sem considerar a relação constitutiva que estabelecem com o homem. No momento em que trazemos o homem para o centro da discussão precisamos, também, pensar no modo em que este se organiza na coletividade humana, além das práticas que realiza em sociedade. Assim, nosso objetivo nas próximas seções deste capítulo será o de explorar os conceitos de *linguagem*, *língua*, *homem*, *sociedade* e *cultura* de acordo com os pressupostos desenvolvidos por Benveniste, além de elucidar em que pontos tais conceitos se

⁷ O termo *axioma* é recorrente nos estudos de Flores a respeito da teoria benvenistiana. Segundo o autor, em seu escrito junto de Teixeira, entende-se por axioma “a(s) proposição(ões) de base que se refere(m) ao objeto e que não exige(m) demonstração: o axioma é um princípio de evidência da teoria”. (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 156).

cruzam e se entrelaçam. Ressaltamos que os termos que fazem parte dos estudos benvenistianos devem ser tomados sempre em relação, e não isoladamente, como sugerem Flores e Severo (2015, p. 313):

mais do que um simples referencial teórico, o pensamento benvenisteano compõe uma intrincada rede de conceitos, elástica e organizada de maneira dinâmica. Os termos (se é que se poderia assim chamá-los) não são unívocos, os conceitos não se concentram em pontos determinados, as ideias se completam em textos que estão separados por anos. A cada mudança de perspectiva sobre um conceito, é toda a maneira de apreendermos as teorias que muda (FLORES; SEVERO, 2015, p. 313).

Levando tais aspectos em consideração, dividiremos as seções seguintes apenas por questões de organização metodológica, não implicando nenhum caráter de ordem cronológica ou questões de anterioridade na teoria. Iniciamos a discussão voltando nosso olhar aos aspectos relacionados à linguagem e língua (item 1.2) para tratarmos as relações que o homem estabelece com os valores culturais de uma sociedade (item 1.3). Em seguida, já no item 1.4, discutiremos a inscrição subjetiva do homem na linguagem, abordando os aspectos da enunciação e do discurso na passagem de locutor a sujeito.

1.2 Delineando conceitos: linguagem e língua

Antes de iniciarmos, é necessário atentar a uma característica importante que se revela nos estudos sobre a teoria benvenistiana. Como nos afirma Flores (2013, p. 34), “há flutuação terminológica em Benveniste”. Isso implica dizer que

(...) é fácil encontrar, nessa teoria, termos que, apesar de idênticos do ponto de vista da expressão, são completamente distintos quanto a seu significado (uso homonímico). Existem termos com expressões diferentes, mas que têm o mesmo conceito (uso sinonímico). Há ainda termos que adquirem nuances de sentido em diferentes momentos de reflexão do autor (uso polissêmico). (...) Essa flutuação terminológica é mais um indicador a atestar que a reflexão de Benveniste não é um modelo teórico acabado (FLORES, 2013, p. 34).

Além dessa ressalva, assinalamos o grande período de tempo que compreende o conjunto de textos que fazem parte do nosso *corpus* de referência. Em nossa seleção, há uma diferença de quase vinte anos entre o primeiro artigo publicado e o último, e não podemos

negar a mudança⁸ nos estudos do autor. Portanto, assumimos como ponto de vista o fato de que “(...) não cabe ler os textos de Benveniste como se fossem contemporâneos um do outro. Respeitar a cronologia dos textos é fundamental” (FLORES, 2013, p. 30).

Em “Comunicação animal e linguagem humana”, publicado em 1952, Benveniste nos deixa claro já no título de seu artigo um dos aspectos que abordaremos sobre a linguagem: esta se caracteriza por ser unicamente humana. Apesar de os animais apresentarem um modo específico e particular de comunicação, faltaria a eles a condição para que a comunicação linguística seja estabelecida. A partir da comparação entre a comunicação das abelhas e a linguagem humana, o linguista aponta duas condições essenciais da linguagem, sendo elas: a) a capacidade de formulação e interpretação dos signos linguísticos; e b) o diálogo. Falemos um pouco mais sobre elas.

A capacidade de formulação é expressa pela possibilidade humana de simbolizar. Nas palavras de Benveniste, é “(...) a capacidade de formular e de interpretar um ‘signo’ que remete a uma ‘realidade’ (...)” (BENVENISTE, 1952/2005, p. 64). Pode-se então dizer que a linguagem tem um funcionamento simbólico que se revela na capacidade unicamente humana de significar. Apontando as diferenças entre a linguagem humana e a comunicação animal, o homem é capaz de instituir e interpretar símbolos, enquanto os animais são apenas capazes de perceber sinais e reagir a eles. Essa discussão toma forma também em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”:

um sinal é um fato físico ligado a um outro fato físico por uma relação natural ou convencional: relâmpago anunciando a tempestade; sino anunciando a refeição, grito anunciando o perigo. O animal percebe o sinal e é capaz de reagir adequadamente a ele. (...) O homem também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas utiliza além disso o *símbolo* que é *instituído* pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas, de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos; o animal, não (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 28-29; grifos no original).

Essa capacidade de inventar e de compreender símbolos é o que permite que a linguagem humana aconteça. Os animais, por apenas reagirem a sinais, não são capazes de provocar respostas em seu interlocutor, enquanto o homem, dotado da faculdade que lhe é inerente, consegue trocar mensagens e promover o diálogo com o outro. A linguagem, por assim se configurar em fato exclusivamente humano, faz parte do mundo do homem, e não se pode pensar em tais entidades isoladamente. Por esse motivo, não podemos conceber

⁸ Tomamos “mudança” no sentido de transformação, de que certos termos e noções modificam-se no decorrer da reflexão presente nos *Problemas de linguística geral*.

indivíduo sem linguagem, da mesma forma que a linguagem sem o indivíduo não se sustenta: a linguagem faz parte da “(...) natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285). E justamente por não a ter fabricado é que se pode argumentar que homem e linguagem nascem e se concebem mutuamente, a partir da mesma necessidade de significar e de comunicar.

É nesse elo tão intrínseco que se justifica o ponto de vista de Benveniste ao se afastar da ideia de linguagem como instrumento. Em “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste esboça as diferenças entre instrumento e linguagem, de maneira que, quando pensamos em instrumento, necessariamente vemos implicado algo material que advém da exterioridade (o autor utiliza os exemplos de roda, flecha e picareta, que nada mais são do que fabricações do ser humano, já que não se encontram prontos no mundo), enquanto a linguagem faz parte da realidade interior ao homem, possuindo caráter imaterial. Em outras palavras, instrumento e homem separam-se, ao passo que linguagem e homem são instâncias indissociáveis. Segundo o próprio autor,

inclinamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. 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 do homem (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285).

Além de apresentar funcionamento simbólico, a linguagem também se caracteriza por sua natureza imaterial. Benveniste ainda afirma ser na linguagem – e também pela linguagem – que o homem encontra a possibilidade de subjetividade, afinal, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* (...)” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286; grifo no original). Exploraremos as questões relacionadas a este aspecto no capítulo seguinte; por agora, assinalamos apenas o fato de que a linguagem é fortemente marcada pela indissociabilidade com o homem.

Falamos, até então, sobre a linguagem: característica humana, de natureza imaterial e funcionamento simbólico, ela faz parte da natureza do homem, não podendo ser dele separada. Não se constitui em mero instrumento criado por ele, mas se configura na possibilidade de subjetividade. Em que difere ela da língua? Apesar de tomar as duas concepções por sinônimos em algumas situações (como mencionamos anteriormente ao falarmos da flutuação terminológica), Benveniste admite que pertençam a domínios distintos.

Em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, o linguista apresenta o problema da linguagem como um tópico que interessa a muitos e, por esta razão, começa por distinguir os dois termos que nos são, aqui, essenciais:

começemos por observar que a linguística tem duplo objeto: é ciência da linguagem e ciência das línguas. Essa distinção, que nem sempre se faz, é necessária: a *linguagem*, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as *línguas*, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza. É das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas. Dentro da perspectiva em que nos aqui colocamos, veremos que essas vias diferentes se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem, pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 20; grifos nossos).

A partir do excerto acima, entendemos que a linguagem abrange uma esfera de maior amplitude justamente pela característica universal que carrega, mas que postula relação de interdependência com as línguas para que se realize. Segundo o linguista, a linguagem é extremamente complexa por contemplar a língua em seus dois aspectos: a) língua como sistema de signos linguísticos, articulados em níveis e elementos segmentáveis; e b) língua em exercício, na relação língua-discurso. Tais problematizações serão abordadas mais profundamente no capítulo seguinte.

Nota-se, dessa forma, que a língua consiste em uma das várias formas de realização da linguagem (dentre elas, as artes visuais, dança, etc.). Podemos tomar como exemplo dessa teorização o artigo do próprio linguista, “Natureza dos pronomes”, em que Benveniste propõe uma reflexão crítica sobre os pronomes e trata sobre a noção de pessoa, que desenvolveremos no capítulo seguinte. Ao introduzir o tema, o autor afirma que

(...) todas as línguas possuem pronomes e, em todas, eles se definem como referindo-se às mesmas categorias de expressão (pronomes pessoais, demonstrativos, etc.). A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de língua, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser um problema de linguagem (BENVENISTE, 1958/2005, p. 277).

Benveniste foi um estudioso das línguas, dominando vasta gama de idiomas. É por essa via que o linguista chega aos problemas de linguagem: segundo ele, no *Prefácio dos Problemas de Linguística Geral I*, “a reflexão sobre a linguagem só produz frutos quando se apoia, primeiro, sobre as línguas reais” (BENVENISTE, 2005, p. IX). De acordo com o exemplo citado acima, os pronomes são considerados fatos de linguagem por transcenderem a simples diferença gramatical existente entre as línguas: para chegar a essa conclusão,

Benveniste dedicou-se ao estudo da categoria de pronomes em diversas e variadas línguas, posto que “o estudo desses organismos empíricos, históricos que são as línguas permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. IX).

Além das características mencionadas até aqui, a linguagem – realizada nas diversas línguas – também tem por função reproduzir a realidade; reproduzir no sentido literal de produzir novamente, como nos chama à atenção o autor. O indivíduo dispõe da possibilidade de exprimir suas ideias e experiências⁹ em enunciados a um outro indivíduo que o ouve, interpreta-o e emite um enunciado em resposta, adequado ao acontecimento em questão. Para que essa condição de diálogo seja estabelecida, é essencial que os participantes de tal ato compartilhem do mesmo aparelho de formas e de funções; ou seja, que sejam dotados da mesma língua e que tenham em comum “o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 27).

Havendo contato entre indivíduos que pelo uso da linguagem comunicam e significam, é estabelecida a sociedade, fundada sob a condição do diálogo. Desde cedo, à medida que a criança se apropria da língua, ela se integra à comunidade dos homens e constitui-se como sujeito na língua, que contém sua sociedade. Em decorrência disso, não se pode pensar em homem fora da linguagem, e menos ainda em linguagem sem homem. Em suas reflexões linguísticas, Benveniste volta seu olhar a esse homem que, movido pela necessidade comunicativa, opera a língua produzindo enunciados singulares e únicos para se constituir como sujeito. Émile Benveniste é o linguista que dá lugar ao sujeito em sua teoria enunciativa sem, contudo, deter-se ao estudo desse sujeito: ele atenta não às características de um indivíduo físico ou biológico, e sim às marcas e peculiaridades que o locutor expressa e imprime em seu discurso, fazendo a passagem para sujeito (como veremos no capítulo seguinte). O autor postula que é o homem o responsável por praticar a língua, dando-lhe vida ao enunciar e produzir sentidos, estabelecendo a comunicação humana e, em consequência disso, a possibilidade da convivência social em comunidade. Tem-se, pois, que a linguagem é o fator condicionador para que haja convivência entre indivíduos, afinal, “(...) bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222; grifo no original). Adquirimos a língua pela necessidade de significar em nossa sociedade.

⁹ Destacamos que as experiências compartilhadas se relacionam estreitamente com as práticas e atividades humanas desenvolvidas por esses indivíduos em sociedade e dependem, também, de questões e valores culturais que serão discutidos mais adiante, nos próximos itens deste capítulo.

Da mesma maneira que apresentamos as entidades linguagem e homem como indissociáveis, a teoria benvenistiana apoia-se na ideia de que a sociedade, como organização dos homens, é inseparável de sua língua própria. Além disso, não se consegue afastar o conjunto de fenômenos e práticas sociais imbricado nessa relação. Tal conjunto se configura na definição de cultura para Benveniste quando afirma que “a cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização.” (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31-32). Nas próximas seções discutiremos mais sobre estes aspectos.

1.3 Do homem na linguagem e na língua

Linguagem e sociedade são termos recorrentes e de ampla discussão no campo da Linguística. Em relação a esses aspectos, relacionados com os conceitos de língua e homem, há dois pontos essenciais na linguística benvenistiana que gostaríamos de ressaltar. O primeiro deles envolve a comunicação intersubjetiva e o segundo traz a língua como interpretante da sociedade. Discutiremos o primeiro e, em seguida, o segundo.

A teoria benvenistiana ancora-se no pressuposto de que, para que a comunicação humana aconteça, a condição de diálogo deve ser necessariamente preenchida. Tal condição pode se configurar quando há a presença de no mínimo dois indivíduos que se constituem como pessoas de discurso, que, ao se inverterem, implantam a comunicação intersubjetiva. No entanto, cabe ressaltar que o indivíduo alocutado não prescinde de presença física, pois, ao se enunciar, o indivíduo marca-se como um *eu* e implanta o outro diante de si (*tu*), que pode ser real, imaginado, individual ou coletivo. É a acentuação da relação discursiva com um parceiro, que, se em presença, pode se inverter com o locutor como protagonista da enunciação.

Existe, pois, a necessidade da relação *eu-outro* no âmbito da enunciação e, no momento em que *eu* se apropria¹⁰ do aparelho de formas da língua para produzir discurso, ele obrigatoriamente exige e pressupõe a existência de um *tu* que, como pessoa do discurso, pode tornar-se *eu*. Essas noções serão exploradas no próximo capítulo. No momento, ressaltamos que a constituição do indivíduo como tal, e a convivência em comunidade dependem direta e essencialmente da língua em emprego na condição de diálogo e, conseqüentemente, compartilhada entre os protagonistas da enunciação. Isso porque

¹⁰ Quando falamos em “apropriação”, utilizamos a noção empreendida pelo artigo “O aparelho formal da enunciação”, que será abordado no capítulo 2.

(...) é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. (...) A sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 27).

De fato, o homem não se encontra sozinho no mundo: ele compartilha espaço, situações e experiências com demais indivíduos. Mais do que apenas conviver e organizar-se em comunidade, o homem também dialoga com o outro, estabelecendo relações entre os vários integrantes de uma sociedade. A questão que move a nossa curiosidade aqui é a de compreender como se dá esse contato, e de que maneira o homem consegue alcançar o outro indivíduo com o propósito de comunicar e de significar.

A indagação é respondida pelo próprio linguista, quando nos revela que

(...) não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem. (...) Estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31).

As características descritas na passagem acima evidenciam mais uma função da linguagem e mostram a posição que lhe é atribuída como condicionadora da convivência entre homens em relação com outros homens no mundo. Em outras palavras, a linguagem funciona como mediadora tanto na relação homem-homem quanto na relação homem-mundo ou, ainda, homem-natureza. Assim, a organização dos homens em comunidade só é possível por intermédio do aparato simbólico da linguagem, que se faz essencial na constituição da sociedade. Nas palavras de Benveniste,

estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade. (...) De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31; grifo no original).

Percebemos, assim, que linguagem, língua, homem e sociedade estão fortemente entrelaçados na teoria benvenistiana, sendo o funcionamento simbólico da linguagem o responsável por manter a existência desse elo: dele depende a constituição do indivíduo como sujeito na e pela língua.

Segundo Benveniste, o problema central e mais importante da linguagem é a questão da significação. De acordo com o linguista, “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 ao meio humano” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222). Dessa forma, a linguagem é responsável por garantir que haja as condições necessárias para a vida na coletividade humana. Quais seriam essas funções que a linguagem garante? Benveniste nos dá alguns exemplos abrangentes: “as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222): em resumo, a linguagem garante ao homem comunicar e viver. Possuindo essa propriedade de, antes de tudo, significar, a linguagem torna-se essencial para que se estabeleça a vida em comunidade, de tal forma que “(...) à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222).

Em “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, de 1968, Benveniste expõe seu ponto de vista ao analisar as duas grandes entidades – linguagem e sociedade. Segundo ele, e como esboçamos brevemente acima,

a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. Pareceria que se pudesse e mesmo que se devesse estudá-las em conjunto, descobri-las em conjunto, uma vez que em conjunto elas nasceram. Pareceria também que se pudesse e mesmo que se devesse encontrar de uma a outra, da língua à sociedade, correlações precisas e constantes, uma vez que uma e outra nasceram da mesma necessidade. (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 93; grifos nossos).

A reflexão do linguista nos mostra que língua e sociedade são instâncias interdependentes que estão intimamente ligadas, de tal forma que uma língua particular é inseparável da sociedade vinculada a essa língua. Reforçamos o argumento nas palavras do linguista: “a língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e de multiplicar os instrumentos” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 97). Língua e sociedade nasceram juntas, da mesma necessidade de significar.

O segundo aspecto que iremos observar em relação ao tema em questão é a língua como interpretante da sociedade. A língua, como prática humana que revela ser, tem a capacidade de interpretar a sociedade à qual se vincula. Interpretar, nos termos benvenistianos, assume o

sentido de conter, de dar sentido. Benveniste nos chama atenção ao fato de que “(...) a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar (...) este composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 99-100). Isso acontece pelo motivo de a língua constituir-se em um meio de análise da sociedade: é pela interpretação da língua que a sociedade encontra a possibilidade de significar.

Tomemos como exemplo a própria língua portuguesa pertencente à sociedade brasileira, que revela os usos particulares que a sociedade determinada utiliza: aprofundando-nos nesta questão, percebemos que dentro da sociedade de um mesmo país, temos diferentes variedades da língua que refletem as diferentes comunidades gaúchas, cariocas, baianas. Tal fato permite a análise social por intermédio da análise linguística, uma vez que a língua é o interpretante da sociedade, ao passo que a sociedade é o interpretado da língua. Nas palavras de Benveniste, “a língua interpreta a sociedade. A sociedade torna-se significante na e pela língua, a sociedade é o interpretado por excelência da língua” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 98).

A língua, como vimos anteriormente, constitui-se em um sistema de signos. Logo, caracteriza-se por ser um sistema semiótico. Em “Semiologia da língua”, percebemos que ela se configura no sistema interpretante por excelência, uma vez que todos os outros sistemas de signos, “(...) para nascerem e se estabelecerem como sistema, supõem a língua, que os produz e os interpreta” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 51). Mais do que isso, ela possui a propriedade de interpretar-se e de interpretar os demais sistemas. Nesse conjunto de outros sistemas de signos, estão incluídas a própria sociedade e cultura: “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Poder-se-á dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 63). Assim, o sistema sociocultural só adquire sentido ao ser categorizado e interpretado pela língua. É ela quem organiza a vida dos homens. Mais uma vez, nota-se a forte relação de interdependência entre os conceitos benvenistianos.

Tomando por base os estudos enunciativos que compõem nosso *corpus* de referência, delineamos a noção de sociedade como contendo a ideia de indivíduos convivendo em comunidade, estabelecendo relações utilizando a língua como recurso primordial; todavia, além de conviver e comunicar em sociedade, os indivíduos compartilham valores e crenças singulares e inerentes à vida social de sua comunidade. O conjunto desses valores é definido pela cultura vinculada à determinada sociedade.

Da mesma maneira que não concebemos língua e sociedade como itens isolados, não podemos pensar na cultura desvinculada destas instâncias. Ela se configura como um fator inerente à sociedade dos homens, independente de seu nível de civilização. Isso porque também consiste em um meio humano, sendo responsável por atribuir forma, sentido e conteúdo à vida e à atividade humana: trata-se, assim como a linguagem, de um fenômeno inteiramente simbólico. Assim como na língua, os símbolos culturais precisam ser instituídos, definidos e interpretados. É por esse motivo que as culturas também apresentam características distintas umas das outras, da mesma forma em que as línguas são particulares e variadas.

Contudo, buscar a definição do termo *cultura* em Benveniste exige um trabalho cauteloso. Assim como os demais conceitos discutidos até aqui, o termo *cultura* aparece em nosso *corpus* textual de pesquisa em vários contextos e situações que datam anos de diferença, havendo, inclusive, casos em que pode ser simplesmente substituído pelo conceito de sociedade. Não podemos deixar de notar que o linguista não considera o termo cultura como um conceito que opere¹¹ em sua teoria. Assim, a cultura se revela intimamente ligada ao indivíduo, que desde muito pequeno, logo em seu processo de aquisição da linguagem, apropria-se da língua à medida que se constitui como sujeito linguístico e sociocultural. Esse processo é simultâneo e mobiliza a tríade homem, linguagem e cultura, pois os valores da cultura imprimem-se na língua, questão defendida pelo linguista.

De fato, a linguagem constitui-se em fato humano. Afinal, “(...) é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo instrumento dessa interação” (BENVENISTE, 1954/2005, p. 17). Essa vida cultural, assim como a língua, consiste em um sistema de caráter simbólico. Entretanto, difere dela em um aspecto: enquanto a língua é de natureza articulada e composta de elementos segmentáveis, “é difícil imaginar o que resultaria de uma segmentação da cultura em elementos discretos” (BENVENISTE, 1954/2005, p. 13). É nessa dificuldade de segmentação da cultura que reside a dificuldade de se trazer à análise os elementos culturais entrelaçados à língua, como discutiremos no capítulo 2.

Vimos anteriormente que o exercício da linguagem permite que o homem alcance outro homem e que se relacione com o mundo que os rodeia. Desde cedo a faculdade simbolizante é desenvolvida na criança. Ela

¹¹ Com isso, ressaltamos que o termo *cultura* comparece nos PLGs, mas não opera diretamente em sua teoria enunciativa por não fazer parte da rede de termos e noções teóricas que se relacionam ao domínio conceitual enunciativo.

(...) nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seu pais, que lhe inculcam o uso da palavra. (...) Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31).

Os indivíduos com quem convive são os responsáveis por abrir espaço e conceder à criança *um lugar enunciativo* (cf. SILVA, 2009), visando a sua instauração na sociedade dos homens no processo de apropriação de sua língua materna. Assim, “à medida que se torna capaz de operações intelectuais mais complexas, integra-se na *cultura* que a rodeia” (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31; grifo no original). Benveniste define o termo cultura, nesse contexto, como o “*meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo” (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 31). E complementa:

ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 32).

Vimos que a linguagem tem por função reproduzir a realidade e as experiências de acontecimentos vividos. No processo de aquisição, “a linguagem tem sempre sido inculcada nas crianças pequenas, e sempre em relação ao que se tem chamado as realidades que são as realidades definidas como elementos de cultura, necessariamente” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 24). De fato, o que a criança aprende ao adquirir a língua materna é, na verdade, o mundo ao seu redor. Aprende, também, o mecanismo do sentido que rege a língua e a cultura: aprende que enquanto certos gestos – dentro da sociedade e da cultura em que se insere – possuem sentido, outros não possuem. Afinal, como nos revela Benveniste,

a cultura é também um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem. Tomo um exemplo que não é linguístico: para nós a cor branca é a cor da luz, da alegria, da juventude. Na China, é a cor do luto. Eis um exemplo de interpretação de sentido no seio da cultura; uma articulação entre uma certa cor e um certo comportamento e, finalmente, um valor inerente à vida social. Tudo isto se integra numa rede de diferenças; o branco, o preto não valem na cultura ocidental como na cultura do extremo oriente (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 22)

Ao ser capaz de realizar operações mais complexas e integrar-se à cultura, a criança também se apropria dos valores linguísticos e culturais. Isso porque “tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas de valores. Da articulação entre os valores. Muito bem! Estes valores são os que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 22). Aprofundaremos a questão dos valores impressos na língua e no discurso no capítulo 2.

Em estudo realizado por Flores e Severo (2015), ao traçar uma análise em alguns dos textos presentes nos *Problemas de Linguística Geral I e II*, os autores encontram aspectos segundo os quais organizam o conceito de cultura levando em consideração a recorrência do termo e a relação estabelecida com outros conceitos da obra. Aqui, utilizaremos alguns desses aspectos com o objetivo de ampliar a discussão a respeito de cultura a partir das noções que permeiam a obra benvenistiana.

O primeiro aspecto que trazemos afirma que “**cultura é um sistema semiológico de valores**” (FLORES; SEVERO, 2015, p. 23). Como vimos anteriormente, o mecanismo cultural nos permite atribuir sentido a certas situações e não atribuir nenhum a outras. Benveniste argumenta que a cultura pertence ao domínio do sentido ao afirmar que “não há duas línguas que organizem as cores da mesma maneira. Seriam olhos diferentes? Não, é a língua que é diferente. Consequentemente certas cores não têm ‘sentido’, outras, ao contrário, têm muito, e assim por diante” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 21). Dessa forma, podemos definir a cultura, assim como a língua, como um sistema simbólico de valores em que as diferenças são predominantes e fundamentais: é a partir delas que se torna possível distinguir o que tem sentido do que não tem dentro da sociedade e cultura em questão.

Em seguida, temos que “**cultura e língua têm entre si uma relação de homologia**” (FLORES; SEVERO, 2015, p. 324), que se atrela fortemente à “**cultura e língua relacionam-se a um sistema de significação maior, do qual são expressão**” (FLORES; SEVERO, 2015, p. 324-325). Tais premissas ancoram-se no fato de que tanto a língua quanto a cultura funcionam por intermédio da simbolização. Da mesma maneira que a língua realiza a expressão da linguagem, a cultura também o faz, revelando o sistema de valores pelo recurso da faculdade simbolizante inerente ao homem. Além disso, considerando que a linguagem tem por função a reprodução da realidade do mundo em que os falantes estão inseridos, a língua significa as práticas e interações sociais que vigoram na sociedade e só possuem sentido na cultura envolvida nesse processo.

O último aspecto desenvolvido pelos autores é o de que a **“cultura é um fato humano porque constitui o homem: cultura é uma intersecção nas ‘ciências do homem’”** (FLORES; SEVERO, p. 325). Amplamente defendida por Benveniste é a ideia de que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. De fato, nascer na cultura evidencia o fato de que todo homem está intimamente ligado a ela, sendo assim um de seus elementos constitutivos. Ao passo que se apropria da língua e se integra na sociedade que a rodeia, a criança é exposta a rudimentos de cultura, que nada mais são do que os valores culturais que estão impressos na língua. A língua é, segundo os autores, capaz “(...) de revelar definições cumulativas impressas por diferentes estratos de cultura” (FLORES; SEVERO, 2015, p. 320) e, por isso, serve-nos como elemento de interpretação e análise da cultura de cada povo, acabando por se revelar como uma fonte de conhecimento de tais culturas, trazendo consigo os rudimentos de suas características, noções e prescrições. E é pela via do discurso recheado por esses rudimentos de valores culturais que a criança integra-se na sociedade, instaura-se como participante, então, das operações ditas mais complexas, inserindo-se no universo da cultura.

Percebemos que a ligação entre *homem, sociedade, língua e cultura* se encontra estruturada sobre a ideia indissociável composta pela faculdade humana de simbolizar, constitutiva da *linguagem*¹². Podemos afirmar que, assim como sociedade e língua são noções interligadas e interdependentes, a cultura também não pode ser considerada isoladamente. Da mesma forma que a língua, a cultura se constitui em fenômeno simbólico e, dessa forma, unicamente humano. Diante disto, consideramos a questão cultural em nossa pesquisa essencialmente como o sistema simbólico de valores em que o homem já está inserido desde o momento em que nasce. Tais valores, vinculados à determinada sociedade, revelam-se na língua de que o indivíduo se apropria a partir dos rudimentos culturais que se imprimem nela. À medida que aprende a falar, o homem passa também a integrar a sociedade e seu conjunto de valores e crenças, por intermédio da língua.

Nas palavras de Benveniste, “(...) a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala” (1968a/2006, p. 101). Ousamos complementar o pensamento do autor ao afirmar que a língua permite, ainda, o convívio em sociedade, a constituição do indivíduo como social e cultural em uma comunidade linguística, permitindo a cada enunciação carregar aspectos individuais e sociais para passar de locutor a sujeito, questão de que trataremos a seguir.

¹² A relação indivíduo-sociedade com a sua cultura tem sido explorada por estudiosos que se valem da reflexão de Benveniste, conforme podemos verificar em Knack (2016).

1.4 Da inscrição subjetiva do homem na língua: enunciação e discurso

Vimos até agora que o objeto de estudo central da teoria enunciativa de Émile Benveniste ancora-se no pressuposto antropológico do “homem na língua”. De acordo com Flores e Teixeira (2009, p. 161; grifo no original), “com o axioma *o homem está na língua* resumimos o princípio do pensamento benvenistiano: o homem está na língua porque é fundado simbolicamente na linguagem” (grifo no original). Essa afirmação vai ao encontro do que discutimos ao longo deste capítulo, de que é apenas na linguagem, e por intermédio dela, que o homem é capaz de constituir-se como sujeito. Mas o que significa dizer isso? A fim de esclarecer tal pressuposto, precisamos servir-nos da rede de conceitos benvenistianos que a ele se interligam.

Segundo os autores, o axioma acima mencionado é constituído por conceitos como linguagem, língua, homem, locutor, sujeito, subjetividade e intersubjetividade, tendo a enunciação como elemento transversal. Os conceitos de linguagem e língua foram desenvolvidos até aqui; já as noções implicadas ao considerarmos subjetividade e intersubjetividade serão abordadas no próximo capítulo. Por enquanto, manteremos a atenção aos termos homem, locutor, sujeito e enunciação.

Os termos que exploraremos revelam características distintas dentro da reflexão enunciativa proposta por Benveniste, assumindo, inclusive, posições diferentes. De acordo com Flores (2013), quando se fala em *homem* na teoria benvenistianiana, existe a relação com a linguagem, uma vez que são indissociáveis: “o homem é homem porque tem linguagem e nela se inscreve sob a condição de intersubjetividade” (FLORES, 2013, p. 116). O *homem* se encontra ligado à dimensão antropológica que Benveniste confere à linguagem.

Já o termo *locutor* apresenta, ainda segundo Flores (2013), uma série de nuances, e parece estabelecer relação estreita não mais com a linguagem, mas agora com a língua. “O termo locutor parece encaminhar para uma visão linguística. É o locutor quem se apropria da língua” (FLORES, 2013, p. 116). Dessa forma, vemos que o homem nasce na linguagem, não sendo possível separá-los. Ao apropriar-se de determinada língua pertencente à sua sociedade, existe a passagem de homem no mundo ao locutor na língua, que só é possível a partir da mobilização individual da língua.

Essa mobilização é uma das definições de *enunciação* no quadro linguístico de Benveniste. Buscando responder à questão “como entender a enunciação?”, Flores e Endruweit (2012) analisam o artigo do linguista intitulado “O Aparelho formal da enunciação”, constatando a recorrência de emprego do termo. Entretanto, “em todas [as

recorrências], se percebe uma variação conceitual muito grande (...)” (FLORES; ENDRUWEIT, 2012, p. 201). Por esse motivo, destacamos aqui algumas passagens do mesmo artigo que nos são importantes.

Na primeira delas, Benveniste nos afirma que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). Essa definição vai ao encontro da próxima passagem que selecionamos: “a enunciação supõe a conversão da língua em discurso” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). A partir das considerações sobre o termo, percebe-se que a enunciação é, de fato, o operador do axioma do *homem na língua* de Benveniste: ao se apropriar da língua o locutor ocupa seu lugar enunciativo na instância de discurso. A partir da constante conversão da língua em discurso a cada ato enunciativo, que se revela único e irrepetível, o locutor pode fundamentar-se como sujeito na linguagem. Dessa forma, vemos que o termo *sujeito* se encontra atrelado à concepção de discurso, que se revela, por sua vez, como manifestação da enunciação. De acordo com Flores (2013, p. 118), “o sujeito é um efeito, uma decorrência da apropriação feita pelo locutor”.

Em suma, vemos a relação entre homem-linguagem, locutor-língua e sujeito-discurso, e assumimos que mudanças são operadas na passagem de uma instância a outra. Afinal, como nos afirma Silva (2016, p. 21), “tematizar a língua convertida em discurso é pensar na relação homem e linguagem, relação que está sempre sujeita a mudanças”. O homem, ao instanciar-se como locutor e sujeito, reinventa sua língua a cada ato enunciativo que produz, empregando a língua e significando cada vez de maneira singular. Ainda nas palavras da autora,

como a linguagem representa a principal faculdade inerente à condição humana, a de simbolizar, essa faculdade simbolizante permite-nos estabelecer relações de significação necessárias para transitarmos do mundo da língua para o mundo do discurso. (...) Essas reflexões são constitutivas dos atos de enunciação em diferentes situações de convívio com a linguagem e possibilitam que se pense a conversão da língua em discurso como uma reinvenção e como um processo contínuo e inacabado (SILVA, 2016, p. 23).

Dessa forma, não se pode negar que os discursos vistos como atos de enunciação manifestam acontecimentos de ordens diferentes, o que resulta na emergência do sujeito, cada vez único, na linguagem.

Além disso, gostaríamos de ressaltar outra passagem de “O Aparelho formal da enunciação” em relação ao termo *enunciação*. Segundo Benveniste (1970/2006, p. 83), “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua”. Imerso na linguagem, sociedade e cultura, o homem se apropria do aparelho de formas da língua e, ao enunciar-se como

locutor, propõe-se como sujeito em seu discurso, significando. Essa significação, sempre singular, reflete a necessidade de comunicação entre indivíduos ou, antes disso, a necessidade de *viver*, como nos afirma o linguista. Seguindo essa reflexão, concordamos com Silva (2016, p. 27) quando admite que “a língua somente tem vida ao se refazer a cada instância de uso. Tornar a língua própria é o aspecto constitutivo do próprio ato de enunciar, seja no de falar, seja no de ouvir, seja no de escrever, seja no de ler”.

Em linhas gerais, as concepções de linguagem e de língua encontram-se fortemente ligadas ao homem inserido em sua sociedade com sua cultura. Ao desdobrarmos tais conceitos complexos, tomamos como pressuposto para os capítulos seguintes que a linguagem com seu caráter simbolizante realiza-se nas diversas línguas, que se organizam em sistemas de signos linguísticos. A língua, ainda, apresenta a característica de ser articulada em unidades e níveis, além de ser mobilizada e empregada de maneira única. Ao colocá-la em exercício, o locutor instancia-se como sujeito, carregando em sua língua-discurso¹³ traços culturais advindos do sistema sociocultural em que está imerso.

Tendo delineado tais pontos da teoria benvenistiana, nosso objetivo no próximo capítulo é o de aprofundarmos os elementos teóricos que serão essenciais na conversa que propomos com o livro didático e a sala de aula de língua inglesa, tais como intersubjetividade, referência, forma-sentido e os valores culturais impressos na língua.

¹³ A concepção de “língua-discurso” de acordo com Benveniste será retomada no capítulo seguinte.

2. A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA: PONTOS DE ANCORAGEM PARA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA

No capítulo anterior, delineamos os conceitos de linguagem e língua na teoria benvenistiana – com introdução das noções de enunciação e discurso – seguindo a cronologia do pensamento do autor e ressaltando os pontos que nos são importantes. No presente capítulo, exploraremos demais noções basilares que constituem a perspectiva enunciativa: seguimos orientados por fatores de ordem cronológica em relação à publicação dos textos, operando uma divisão de ordem temática, guiada por eixos norteadores. Ressaltamos que se trata apenas de uma segmentação metodológica para os fins desta pesquisa.

Nosso objetivo, ao final desses dois capítulos, é o de dispormos de uma rede de conceitos interligados que nos permitam promover a reflexão da teorização de Benveniste para analisarmos o livro didático de língua inglesa selecionado, visando possíveis deslocamentos para a sala de aula. Cabe ressaltar que não propomos, de forma alguma, esgotar as possibilidades de leitura dos textos que serão discutidos: procuramos, apenas, traçar um percurso de leitura próprio, que vá ao encontro do objetivo específico do presente estudo.

Dessa forma, iniciamos com uma visão geral do aparelho formal da enunciação, tema abordado no item 2.1; em seguida, observamos em detalhe os fenômenos de intersubjetividade e de referência que se manifestam no discurso em 2.2; exploramos em 2.3 as relações de forma e sentido e sua relação com os domínios do semiótico e do semântico; e em 2.4 investigamos a interdependência entre cultura e língua. Na seção 2.5 finalizamos o capítulo com o levantamento de questões e reflexões sobre a perspectiva enunciativa, estabelecendo o início do diálogo entre a teoria benvenistiana e a sala de aula de língua inglesa.

2.1 O aparelho formal da enunciação

Introduzimos as noções basilares da perspectiva enunciativa benvenistiana a partir do último texto de Émile Benveniste, “O aparelho formal da enunciação”. Publicado em 1970 e reunido nos *Problemas de linguística geral II*, o artigo levanta uma série de questionamentos. Dentre eles, a ideia de que se trataria de um texto síntese de toda a teoria desenvolvida pelo

linguista até então. Em resposta à pergunta “O aparelho formal da enunciação é um texto de síntese?”, Flores (2013, p. 176) evidencia seu ponto de vista:

considerando-se a teoria linguístico-enunciativa desenvolvida por Benveniste, a resposta seria positiva. O texto de 1970 é, sem dúvida, uma síntese do percurso linguístico enunciativo feito por Benveniste. O texto, como se sabe, foi publicado em uma revista de linguística dirigida a linguistas. Portanto, parece haver nele uma espécie de reunião de elementos que possibilitam falar em uma linguística enunciativa de Benveniste (FLORES, 2013, p. 176).

Embora se apresente como uma síntese, conforme atesta Flores (2013), consideramos que “O aparelho formal da enunciação” aponta possibilidades de abertura para estudos das distintas modalidades de enunciação. Reunindo elementos já tratados e bem desenvolvidos nos demais artigos presentes nos *Problemas de linguística geral I e II*, as últimas páginas desse texto permitem o desdobramento do pensamento benvenistiano a questões do âmbito da antropologia, conforme Flores (2013).

Trataremos, nesta seção, dos aspectos desenvolvidos pelo linguista no artigo em questão. Lembramos que não faz parte de nossos objetivos esgotar a interpretação de “O aparelho formal da enunciação”, e sim definir um caminho próprio de leitura que nos permita construir a base teórica enunciativa, a fim de promover o diálogo com o livro didático e a sala de aula de língua inglesa.

Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste opera a distinção entre a descrição linguística que é ancorada no emprego das formas e a descrição baseada no emprego da língua, sendo eles pertencentes a dois mundos distintos. Enquanto o emprego das formas investiga as regras linguísticas, o emprego da língua se trata de “(...) um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). É a esse fenômeno que Benveniste se dedica.

De acordo com o linguista, e como mencionamos brevemente no capítulo anterior, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). É nesse trecho que aparece, pela primeira vez na teoria do linguista, o termo *enunciação* explicitamente com definição¹⁴. Por esse conceito, temos que a cada vez que o locutor se apropria do aparelho formal da língua, pode-se dizer que se dá a

¹⁴ São peculiaridades como esta que ancoram o ponto de vista de Flores (2013, p. 28; grifos no original): “(...) a expressão *teoria da enunciação* não é usada por Benveniste. Se li bem os *Problemas...*, não há uma só ocorrência desse sintagma em seus artigos. Pode-se, inclusive, dizer que a chamada *teoria da enunciação* de Benveniste é mais uma dedução feita, *a posteriori*, pelos leitores dos artigos reunidos em PLG I e PLG II do que propriamente um propósito explícito de Benveniste”.

manifestação da enunciação. Entretanto, não podemos simplesmente confundir enunciação com a fala. Nas palavras de Benveniste,

o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este *ato* é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82; grifo nosso).

Uma vez que o conceito de enunciação nos remete à ideia de ação e de processo, é necessário pensarmos quem são os envolvidos em tal ato e que relação estabelecem com a língua. Para o linguista, não se trata do emprego de formas da língua, mas do fato de que, ao se enunciar, o locutor afeta a língua inteira para fazer a passagem a sujeito e para implantar o outro diante de si. Trata-se da relação estabelecida entre o locutor e a língua como determinante dos caracteres linguísticos que estão envolvidos no ato enunciativo. Nesse caso, todos os níveis (fonológico, morfológico, sintático) e unidades (fonemas, morfemas...) da língua estão submetidos à enunciação.

De acordo com Benveniste, “este grande processo [a enunciação] pode ser estudado sob diversos aspectos” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). E se detém à enumeração de três deles: (1) sob o aspecto vocal de realização; (2) sob o aspecto da semantização; (3) sob o aspecto do quadro formal de realização.

Em relação ao (1) aspecto vocal de realização, Benveniste remete a questões de ordem da enunciação em seu aspecto fônico. Se o ato enunciativo é único e irrepetível, os sons de sua realização assim também o são, não sendo jamais repetidos de maneira idêntica. Sobre o (2) aspecto da semantização, o linguista argumenta que pela enunciação se dá a conversão individual da língua em discurso, sendo o objetivo, aqui, “ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Além disso, aponta que a semantização da língua “conduz à teoria do signo e à análise da significância” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83): tais elementos são abordados, como o autor pontua em nota de rodapé, no artigo “Semiologia da língua”, que será por nós mencionado no item 2.3 deste capítulo. Enfim, em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste se detém à análise específica do terceiro aspecto, que apresentamos a seguir.

Um dos principais objetivos de “O aparelho formal da enunciação” é o de desenvolver as particularidades ligadas ao terceiro aspecto da enunciação enumerado por Benveniste, o (3) quadro formal de sua realização. O linguista nos informa de que “na enunciação consideramos, sucessivamente, (a) o próprio ato, (b) as situações em que ele se realiza, (c) os

instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Vejamos cada um desses elementos.

O próprio ato (a) diz respeito à unicidade da enunciação – sua singularidade e irrepetibilidade – e a necessidade da emergência do locutor. Nesse momento, está implicado o locutor que, ao se apropriar da língua de maneira única e individual, atinge o outro por intermédio da língua, convocando-o a produzir um enunciado em resposta. Esse ato de apropriação particular a cada locutor “introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84), postulando um alocutário e criando um centro de referência¹⁵ interno ao discurso. Nas palavras do autor,

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, 1970/2006, p. 84; grifo no original).

A partir dessa citação torna-se claro que a língua permite ao locutor que dela se aproprie: utilizando os índices específicos e os procedimentos acessórios a fim de significar, o locutor produz enunciados e se declara como sujeito, implantando o outro no discurso. E no que consistem tais formas específicas? Nada mais são do que os elementos linguísticos que têm por função essencial promover ao locutor a possibilidade de manter relação necessária e constante com sua própria enunciação. São os “(...) índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz[em] senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84; grifos no original).

Além dos índices de pessoa, também pertencem à categoria das formas específicas os índices de ostensão. Estes estão ligados às categorias de tempo e de espaço, e também estabelecem referência interna ao discurso, uma vez que “são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 85). Benveniste nos traz alguns exemplos: funcionam como índices de ostensão *este*, *aqui*, etc. Os índices de ostensão se apresentam como fortemente ligados a *eu* e *tu*, uma vez que adquirem referência em seus enunciados.

Passamos, agora, a considerar a situação (b) que a enunciação comporta. Ao assumir a língua e declarar-se como locutor, o indivíduo estabelece uma alocação postulando seu alocutário. Preenchendo a condição de diálogo, locutor e alocutário se utilizam da língua a

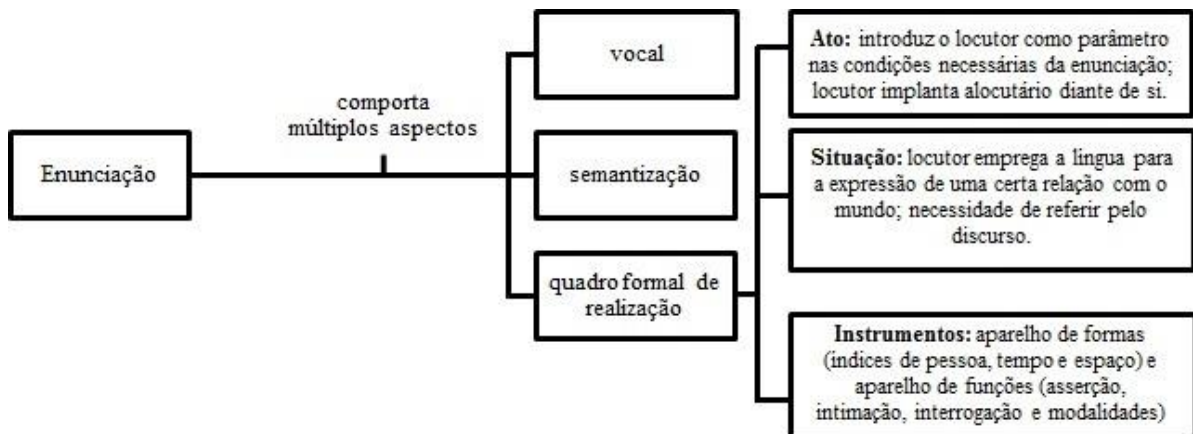
¹⁵ O tema *referência* será abordado no próximo item deste capítulo.

fim de estabelecer certa relação com o mundo. De acordo com Benveniste, “a condição mesma dessa mobilização [da língua] é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Observamos, então, que a situação que o ato enunciativo comporta remete à maneira como o locutor, por necessidade de atribuir sentido ao que está fora da alocação *eu-tu*, refere pelo discurso; além da possibilidade do alocutário, por sua vez, correferir, uma vez que “a referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Vimos o que constitui o ato (a) e a situação (b) no quadro formal de realização da enunciação. Benveniste caracteriza esses dois aspectos como condições necessárias ao fenômeno em questão, compondo o que o linguista denomina como aparelho de formas. Contudo, Benveniste também aponta a existência de um aparelho de funções: segundo ele, quando o locutor se utiliza da língua com o objetivo de influenciar de alguma maneira o comportamento de seu alocutário, ele tem à sua disposição um aparelho de funções.

O conjunto de aparelho de formas e aparelho de funções estabelece os instrumentos pelos quais a enunciação se realiza. O quadro a seguir organiza essas ideias:

Quadro 2 – síntese das noções presentes em “O aparelho formal da enunciação”



Fonte: da autora

Segundo Benveniste, os instrumentos (c) consistem em índices específicos (que estão ligados às categorias de pessoa, de tempo e de espaço, como mencionamos acima) e em procedimentos acessórios (ligados ao engendramento de formas). Quatro funções são as listadas pelo autor como instrumentos de realização: interrogação, intimação, asserção e modalidades. Nas passagens a seguir, trazemos o que o autor compreende por cada uma delas.

A *interrogação* se constitui em uma enunciação que é construída com o intuito de suscitar uma resposta do alocutário; a *intimação* carrega consigo “ordens, apelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo, que implicam uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86); a *asserção*, que revela ser a manifestação mais comum da enunciação; e as *modalidades*, expressas por termos como “talvez”, “sem dúvida”, “com certeza” e “provavelmente”.

Os aspectos de “O aparelho formal da enunciação” que discutimos se referem ao fenômeno geral da enunciação. Entretanto, no último parágrafo do texto, Benveniste faz uma observação que nos é relevante:

muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da “oralidade”. *Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.* Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90; grifo nosso).

Sobre a enunciação escrita, o linguista apenas a prevê, apontando a diferença em relação à enunciação falada. Não é nosso objetivo neste estudo desdobrar essa perspectiva a partir do quadro formal proposto por Benveniste; no entanto, não podemos deixar de notar a preocupação do autor em apontar essa distinção. Com Flores (2013, p. 175), ressaltamos apenas que “o ato da escrita supõe locutor e alocutário, mas de estatuto diferenciado ao dessas figuras na enunciação falada. Na escrita, locutor e alocutário são autor e leitor”¹⁶.

Reiteramos a afirmação que trouxemos no início de nossa conversa sobre “O aparelho formal da enunciação”: este é considerado por alguns leitores da obra de Benveniste um texto síntese da teoria do linguista. Por esse motivo, vários aspectos da linguística benvenistiana despontaram aqui de maneira breve, e serão detalhados nas seções a seguir.

¹⁶ A enunciação escrita não foi objeto de estudo de Benveniste. Entretanto, ao relacionarmos sua teoria ao livro didático de língua inglesa, não podemos desconsiderar o fato de que as enunciações presentes nesse tipo de material são da ordem da escrita. No capítulo 4 voltaremos a essa questão.

2.2 Intersubjetividade e referência

Os termos que intitulam essa seção – assim como quaisquer outros da teoria benvenistiana – são complexos e difíceis de serem estudados isoladamente. Ao analisar nosso *corpus* textual de pesquisa, percebemos uma série de noções intimamente atreladas a tais termos. Dentre elas, o par pessoa/não pessoa se encontra em posição de evidência e, por isso, voltamos nossa atenção a ele. Segundo Flores, “(...) com essa distinção, Benveniste fundamenta a presença linguística da subjetividade na linguagem” (FLORES, 2013, p. 88), além de nos permitir observar a questão da referência. É de Benveniste a autoria da distinção entre pessoa e não pessoa, sendo ele reconhecido no campo linguístico em função de tal formulação teórica.

A fim de explorarmos o tema, recortamos de nosso *corpus* os textos que tratam do tópico em questão, sendo eles, essencialmente, “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946), “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjetividade na linguagem” (1958). O primeiro texto aborda questões relacionadas às pessoas verbais e opera a distinção entre elas; já no segundo, o linguista nos apresenta a problemática da categoria dos pronomes; enquanto o terceiro desenvolve a relação entre os aspectos da linguagem e a propriedade subjetiva. Vale ressaltar a particularidade de que, não por acaso, os três artigos se encontram na quinta parte dos *Problemas de Linguística Geral I* denominada por Benveniste como “o homem na língua”.

De acordo com Flores e Teixeira (2013, p. 32), “para estudar a intersubjetividade em Benveniste, é fundamental a ela juntar a discussão sobre a estrutura do sistema pronominal pessoal e sobre a enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 32). Por esse motivo, iniciamos a discussão pelas palavras de Benveniste em “Estrutura das relações de pessoa no verbo”:

há sempre três pessoas e não há senão três. Entretanto, o caráter sumário e não-linguístico de uma categoria assim proposta deve ser denunciado. (...) Essas denominações não nos informam nem sobre a necessidade da categoria, nem sobre o conteúdo que ela implica nem sobre as relações que reúnem as diferentes pessoas. É preciso, portanto, procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia (BENVENISTE, 1946/2005, p. 248).

A partir da passagem transcrita acima podemos inferir uma série de proposições. Uma delas se concretiza no fato de que Benveniste assume um ponto de vista sobre a noção de pessoa que é distinto daquele trazido pela gramática tradicional: para ele, as formas “eu”, “tu”

e “ele” não possuem o mesmo estatuto linguístico. Classificá-las como sendo homogêneas nos impossibilita alcançar suas especificidades, incluindo as diferentes categorias a que pertencem, o conteúdo que carregam e os tipos de relações que estabelecem. Benveniste assume que as formas pessoais se opõem em função de suas características, como vemos a seguir:

deve considerar-se, em primeiro lugar, a situação dos pronomes pessoais. Não é suficiente distingui-los dos outros pronomes por uma denominação que os separe. É preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos *eu*, *tu*, *ele*, abole justamente a noção de “pessoa”. Esta é própria somente de *eu/tu*, e falta em *ele* (BENVENISTE, 1956/2005, p. 277-278; grifos no original).

O autor marca a primeira distinção entre as pessoas: de um lado, temos os pronomes pessoais *eu* e *tu*; de outro, o termo *ele*. Tal oposição é denominada correlação de personalidade¹⁷ e pode ser representada por $(eu-tu)/ele$ ¹⁸. De acordo com Benveniste, *eu* é aquele que fala algo de si e que convoca, ao mesmo tempo, um *tu*; esse *tu* é necessariamente postulado por *eu* e só é possível pela condição de diálogo proposta por *eu*. Nessas duas pessoas, “há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 250). Já a forma *ele* não compartilha dessa qualidade, uma vez que “comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma ‘pessoa’ específica. (...) a ‘terceira pessoa’ não é uma ‘pessoa’; é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a ‘não pessoa’” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 250-251). Assim, Benveniste critica a denominação da gramática clássica por ela abolir “justamente a noção de pessoa”, já que considera a forma *ele* em posição de igualdade a *eu* e *tu*. Pela correlação de personalidade, o par *eu-tu* possui a marca de pessoa, enquanto *ele* é privado dela.

A segunda distinção operada na teoria enunciativa é denominada correlação de subjetividade, e nós a representamos por (eu/tu) . No exercício da língua, *eu* encontra a necessidade de referir pelo discurso, criando novamente a sua realidade por intermédio da língua. Entretanto,

¹⁷ Flores (2013) prefere o neologismo *pessoalidade* ao utilizar o termo *personalidade* que é apresentado na versão brasileira dos Problemas de Linguística Geral I. Em nota de rodapé (p. 91-92), explica que o termo *pessoalidade* evita “confusão com o termo técnico do campo da psicologia ‘personalidade’”. Também utilizaremos, a partir de agora, *pessoalidade*.

¹⁸ Em que o símbolo (–) representa que *eu* e *tu* estão em relação de inversibilidade enquanto pessoas do discurso, e (/) representa que há diferença entre os termos, visto que “ele” se constitui como não pessoa.

eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (...) A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286; grifos no original).

Se *eu* tem por função referir, *tu* assume como papel a necessidade de correferir a realidade pelo discurso para, em seguida, assumir o lugar de *eu* e produzir enunciado em resposta. Ao se apropriarem da língua, as pessoas *eu* e *tu* coexistem de maneira dependente, uma vez que “(...) nenhum dos termos se concebe sem o outro; são complementares (...) e ao mesmo tempo são reversíveis” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286-287). *Eu* se constitui como sujeito (pessoa subjetiva) a partir do jogo de inversibilidade estabelecido com *tu* (pessoa não subjetiva) e oferecido pela condição de diálogo, e é essa inversibilidade que confirma a intersubjetividade na linguagem.

Além de *eu* e *tu* serem inversíveis, outras características opõem o par:

o que diferencia “eu” de “tu” é (...) o fato de ser, no caso de “eu”, *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo (...) além disso, “eu” é sempre transcendente com relação a “tu”. (...) Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa; e essas duas “pessoas” se opõem juntas à forma de “não pessoa” (= “ele”) (BENVENISTE, 1946/2005, p. 255; grifos no original).

Nota-se que a teoria enunciativa benvenistiana abre espaço para se pensar na interlocução estabelecida entre o sujeito (*eu*) e o outro (*tu*) na estrutura do diálogo. O locutor precisa obrigatoriamente de seu alocutário para enunciar e produzir sentido através do seu discurso, havendo, assim, comunicação intersubjetiva. Alocutário, este, que não precisa necessariamente estar evidenciado no discurso ou, ainda, materializar-se em outro indivíduo: a condição é apenas a de que se estabeleça uma interlocução, que pode ser realizada entre o sujeito do discurso e ele mesmo (como acontece nos monólogos, por exemplo). Afinal, o locutor se apropria da língua de maneira particular e única com o objetivo de significar pelo discurso, seja real, seja imaginado.

A partir do que expomos acima, percebe-se que “a diferença entre a pessoa e a não pessoa reside no tipo de referência que estabelecem” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 32-33). Isso implica dizer que temos dois tipos de referência na enunciação: aquela que é interna e que se manifesta na realidade do discurso, fazendo referência às pessoas do discurso, e aquela

que faz alusão ao que está “fora”¹⁹ da alocação. Falemos um pouco mais sobre esses dois tipos de referência.

Vimos que a pessoa subjetiva *eu* é aquela que diz *eu* e que propõe uma pessoa não subjetiva *tu* em sua alocação. Em “A natureza dos pronomes”, Benveniste afirma que “o enunciado que contém *eu* (...) inclui, com os signos, aqueles que os empregam” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278; grifo no original). Sendo os enunciados sempre únicos e irrepetíveis, é impossível que as formas *eu* e *tu* admitam referência fixa e constante. Em função disso, o linguista propõe a seguinte questão: à qual realidade se referem os pronomes *eu* e *tu*?

Unicamente [a] uma “realidade de discurso”, que é coisa muito singular. *Eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal. (...) *eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. Não tem valor a não ser na instância na qual é produzido (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278-279; grifos no original).

Depreende-se disso que as pessoas do discurso só assumem seu valor na realidade interna ao discurso, ou seja, na instância em que são produzidas. As formas *eu* e *tu* não remetem a algo que é sempre idêntico: “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 278; grifo no original).

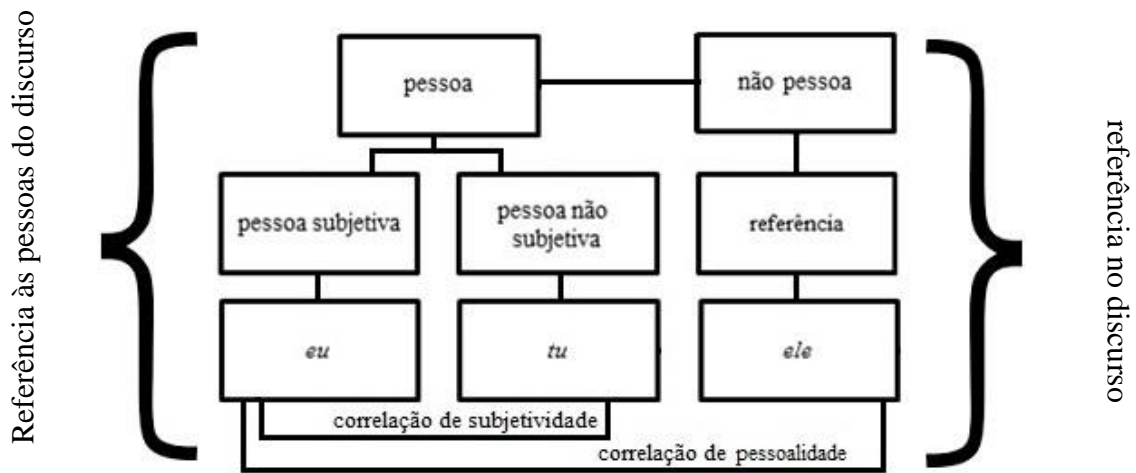
Há, entretanto, enunciados que “(...) escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos mas a uma situação ‘objetiva’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 282). É o domínio daquilo a que Benveniste denomina como não pessoa, a forma linguística *ele*. Diferentemente da referência interna ao discurso que é atribuída às pessoas *eu* e *tu*, o *ele* tem por função corresponder-se com a referência externa às pessoas do discurso, no sentido de que se encontra fora da alocação estabelecida entre *eu-tu*. Embora o *ele* seja referência no discurso de *eu* e *tu*, não pode se inverter como pessoa. Possui, assim, “(...) referência objetiva de forma independente da instância enunciativa que a contém” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 33). Em outras palavras, a referência estabelecida pela não pessoa *ele* compreende os aspectos externos às pessoas do discurso, que permitem ao locutor referir ao que não é alocação e ao alocutário, por sua vez, a correferir tais elementos. É a possibilidade de *eu* estabelecer certa relação com o mundo ao seu redor por intermédio do exercício da língua.

¹⁹ Utilizamos as aspas por acreditarmos que mesmo estando fora da alocação, a referência se presentifica nos enunciados de *eu*, como discutiremos a seguir.

Entretanto, alguns pontos devem ser esclarecidos. Falamos do que está fora da alocação *eu-tu*, mas levamos em consideração que a referência estabelecida faz parte e se presentifica no discurso justamente por ser enunciada por *eu*. Além disso, quando nos referimos à referência “objetiva” utilizamos tal adjetivo com a ideia de concretude, em oposição à referência de *eu* e *tu* que apresentam caráter mais abstrato. A verdade é que não se pode pensar que se trata de uma referência estrita ao mundo quando falamos da teoria benvenistiana. Flores e Teixeira (2013, p. 36) apontam que “(...) ao falarmos estabelecemos *uma certa relação com o mundo*, mas mediada, na opinião de Benveniste, pelo sujeito. Não é uma relação qualquer, ela é, pois, dependente da enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 37; grifo no original). Dessa forma, nos referimos a ela como referência “objetiva”, mas consideramo-la como sendo subjetiva, por depender da enunciação da pessoa subjetiva do discurso e da correferência da pessoa não subjetiva.

Como vimos no capítulo 1, uma das funções da linguagem é a de recriar a realidade, organizando-a à sua própria maneira. Definimos, pelo discurso, dois tipos de realidade, que culminam em referências de diferentes ordens: a realidade interna às pessoas do discurso que podem se inverter como *eu* e *tu*, e a realidade externa às pessoas do discurso, que traz de quem ou do que *eu* e *tu* falam. O par *eu-tu* é definido na instância de discurso em que é produzido, referindo sempre a realidades distintas; já a não pessoa *ele* se refere a algo colocado fora da alocação mas que faz parte, necessariamente, de um discurso que é enunciado por *eu*. Dessa forma, ambos os tipos de referência acabam por ser subjetivas. O quadro a seguir tenta sintetizar os conceitos relacionados à (inter)subjetividade e referência que abordamos ao apresentar a distinção entre pessoa e não pessoa. Pertencem à categoria de pessoa *eu*, que se revela como pessoa subjetiva no discurso, e *tu*, que se revela como pessoa não subjetiva. Ambas coexistem em relação de inversibilidade. Por esse motivo, estão em relação de subjetividade e, nessa relação distinguem-se como pessoa subjetiva (*eu*) e pessoa não subjetiva (*tu*). Já na relação de pessoalidade (*eu* e *tu*), por serem pessoas de discurso, distinguem-se de *ele*, não pessoa, elemento que efetua a operação de referência e “fundamenta a possibilidade de discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101).

Quadro 3 – correlações de pessoalidade e subjetividade



Fonte: da autora

Tendo discutido as noções de (inter)subjetividade e referência, avançamos para a próxima noção basilar da teoria benvenistiana.

2.3 A relação forma-sentido

Dedicamo-nos, agora, à relação forma-sentido que se apresenta atrelada às noções de semiótico e semântico nos estudos benvenistianos. Para abordar este eixo, utilizamos como base teórica os artigos “Os níveis da análise linguística” (1962) e “A forma e o sentido na linguagem” (1966). Nota-se que a reflexão sobre o tema despertou interesse especial do linguista na década de 60, uma vez que os textos que abordam o assunto não carregam muitos anos de diferença entre si.

Problematizar a questão do sentido resulta em diferentes opiniões no campo linguístico. Enquanto algumas perspectivas detêm-se ao estudo da forma em detrimento do sentido, Benveniste assume que as duas noções são gêmeas no estudo da língua. Isso implica dizer que o linguista considera forma e sentido como conceitos que não se opõem, mas que coexistem em relação de interdependência na língua.

Como vimos no capítulo 1, a linguagem se caracteriza por sua natureza articulada, além de ser composta de elementos linguísticos discretos. Em “Os níveis da análise linguística”,

Benveniste expõe o objetivo principal de seu estudo: ciente da complexidade da linguagem – justamente por esta apresentar-se em uma organização articulada – o linguista visa uma ordem “nos fenômenos estudados, de maneira a classificá-los segundo um princípio racional, e nos métodos de análise, para construir uma descrição coerente, organizada segundo os mesmos conceitos e os mesmos critérios” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 127). Ao propor essa abordagem linguística, a noção de nível torna-se, então, um operador fundamental. Segundo o autor, “só ela [noção de nível] é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 127; grifos no original).

Devemos nos deter a tal informação. É importante assinalar em que noção de nível Benveniste se apoia para propor a análise linguística. Flores (2013, p. 129) bem destaca que não se trata, no contexto de “Os níveis da análise linguística”, dos níveis tradicionais nos estudos linguísticos, tais como fonologia, morfologia, sintaxe, etc. Em outras palavras, Benveniste não considera a língua como um agregado de camadas: ele volta seu olhar ao estudo das relações entre os níveis em que ela se articula, buscando uma reflexão sobre a análise linguística.

Tendo apresentado a noção de nível de que tratamos, cabem, ainda, mais esclarecimentos. O procedimento da análise que Benveniste propõe diz respeito à língua como sistema orgânico de signos linguísticos. Assim, a análise linguística tende a delimitar os elementos discretos que compõem a língua, e isso acontece por meio das relações que estabelecem. “Essa análise consiste em duas operações que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem: 1.^a a segmentação; 2.^a a substituição” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 128).

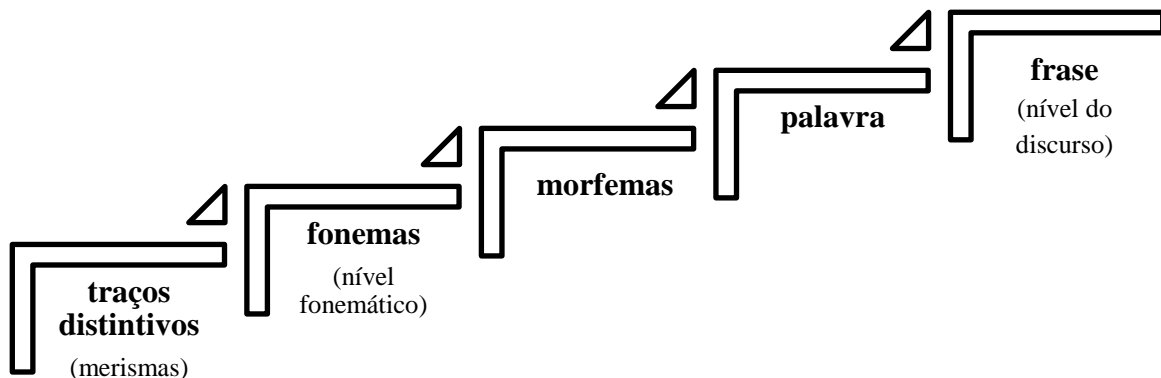
Apesar de o linguista utilizar os termos “primeira” e “segunda”, as operações de segmentação e de substituição são concomitantes na análise; todavia, não atingem o mesmo alcance. Enquanto “a segmentação pressupõe a existência de elementos segmentáveis; a substituição não. Podem-se substituir elementos não segmentáveis” (FLORES, 2013, p. 130). Assim, utilizando-se dessas duas operações, Benveniste conclui: “chegamos assim a distinguir duas classes de elementos mínimos: os que são ao mesmo tempo segmentáveis e substituíveis, os fonemas; e os que são apenas substituíveis, os traços distintivos dos fonemas” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 129). Estes são os dois níveis inferiores da análise linguística: os traços distintivos (que o autor passa a chamar de *merismas*) e os fonemas.

E qual seria o nível superior? A partir também das operações de segmentação e de substituição, sobe-se até as unidades mais extensas, de maneira a atingir o nível da frase. O procedimento de análise aqui desenvolvido segue um critério essencial da linguagem:

o sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter status linguístico. Dizemos realmente a respeito de todos os níveis: o fonema só tem valor como discriminador de signos linguísticos, e o traço distintivo, por sua vez, como discriminador dos fonemas. A língua não poderia funcionar de outra maneira (BENVENISTE, 1962/2005, p. 130; grifos no original).

As entidades linguísticas são delimitadas ao preencher a condição do sentido. Benveniste sublinha, ainda, que uma unidade linguística só pode ser reconhecida como tal se for capaz de integrar uma unidade mais alta. Dessa forma, o morfema *-inho* só adquire seu *status* linguístico por reconhecermos sua realização em palavras²⁰ como “bonitinho” e “amadinho”. Afinal, “se o fonema se define, é como constituinte de uma unidade mais alta, o morfema” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 131), e assim sucessivamente, até alcançarmos o nível da frase:

Quadro 4 – relação forma-sentido



Fonte: da autora

Do quadro acima, destacamos a palavra, em função da sua dupla natureza: ao mesmo tempo em que é segmentável ao nível fonemático, ela também integra um nível superior. Ao

²⁰ Em “Os níveis da análise linguística”, Benveniste explica a escolha do termo palavra: “Para a comodidade da nossa análise, podemos negligenciar essa diferença [entre formas livres e formas conjuntas] e classificar os signos como uma só espécie, que coincidirá praticamente com a *palavra*. Permitam-nos, sempre, para a comodidade, conservar esse termo desacreditado – e insubstituível” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 131; grifos no original).

analisar essa relação integrativa, Benveniste evidencia que não se trata de uma palavra maior ou, ainda, de maior complexidade: “depende de outra ordem de noções, é uma frase” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 131). De fato, a frase se realiza em um conjunto de palavras, mas o seu sentido não resulta da simples soma dessas unidades.

Além das operações de segmentação e de substituição, Benveniste ressalta as relações que as unidades estabelecem na transição de níveis. Tais relações podem unir elementos de mesmo nível (distribucionais) ou de níveis diferentes (integrativas). Assim, “um nível se define em função das relações *distribucionais* e *integrativas* que suas unidades têm” (FLORES, 2010, p. 400; grifos no original). Em síntese, “as relações distribucionais permitem reconhecer unidades constituintes. As relações integrativas permitem reconhecer unidades integrantes” (FLORES, 2013, p. 133). Assim, não se pode dizer que a frase seja uma unidade integrante, mas sim que ela comporta o nível superior da análise linguística.

É a partir da diferença entre as unidades constituintes e integrantes que Benveniste expõe seu raciocínio sobre forma e sentido: enquanto a forma refere-se à capacidade de distribuição, o sentido faz referência à capacidade de integração. Nas palavras do linguista,

a *forma* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior. Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis linguísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes da análise graças à natureza articulada da linguagem (BENVENISTE, 1962/2005, p. 135-136; grifos no original).

Em “A forma e o sentido na linguagem”, artigo de 1966, Benveniste complexifica as noções de forma e de sentido abordadas em “Os níveis da análise linguística”, evidenciando a relação que possuem com os dois domínios da língua: semiótico e semântico.

Benveniste apresenta a função primordial da linguagem ao afirmar que “antes de qualquer coisa, a linguagem significa” (BENVENISTE, a 1966/2006, p. 222). Tal aspecto, a nosso ver, é o mais fundamental na teoria desenvolvida pelo linguista, uma vez que “bem antes de comunicar, a linguagem serve para viver” (BENVENISTE, a 1966/2006, p. 222). Talvez por se tratar de uma conferência dirigida a filósofos, o artigo em questão traz algumas especificidades. Flores (2013, p. 137) considera-as ao atentar ao fato de que muitas vezes, em

Benveniste, podemos tomar os termos “significado” e “sentido” como sinônimos²¹. Além disso, pode-se considerar “A forma e o sentido na linguagem” um dos textos mais complexos do autor.

Vale ainda ressaltar que Benveniste parte – da mesma maneira que o faz em “Os níveis da análise linguística” – da noção saussuriana de língua como sistema de signos. E mais uma vez vai além do mestre genebrino, desta vez ao instaurar dois domínios próprios à língua ao reconhecer que “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229), que comparecem nos domínios semiótico e semântico. Vejamos cada um desses domínios.

De acordo com Benveniste,

tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua. Cada signo entra numa rede de relações e de operações com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz “semiótico” diz “intra-linguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa (BENVENISTE, 1966/2006, p. 227-228).

Da passagem transcrita acima se pode depreender que o domínio semiótico diz respeito à noção de signo linguístico como a unidade semiótica. Este signo “pode ser caracterizado de um duplo ponto de vista: o da forma e o do sentido” (FLORES, 2013, p. 139). Percebe-se a forte influência saussuriana no estudo benvenistiano acerca do signo linguístico como unidade semiótica. Entretanto, concordamos com Flores (2013, p. 139) quando afirma que Benveniste parte de Saussure ao pensar forma e sentido do signo, mas não se encerra nele: “Benveniste parece sinalizar em outra direção. Sua noção de signo já inclui a noção de uso feito pelos falantes” (FLORES, 2013, p. 139). Como podemos ver em Benveniste:

nós erigimos, desta forma, a noção de uso e de compreensão da língua como um princípio de discriminação, um critério. É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua (BENVENISTE, 1966/2006, p. 227).

Assim, o sentido do signo linguístico é o seu significado definido a partir do uso dos falantes, “uso este reconhecido intralinguisticamente” (FLORES, 2013, p. 140).

²¹ Mencionamos no capítulo 1 questões referentes à flutuação terminológica em Benveniste. Em nota a seu texto intitulado “Émile Benveniste: qual semântica?”, Claudine Normand também sublinha o fato: “impossível distinguir em Benveniste, em minha opinião, uma diferença entre sentido e significação, a maior parte do tempo intercambiáveis” (NORMAND, 2009, p. 169).

Já o domínio do semântico reconhece como unidade o nível da frase, afinal, é ela a expressão semântica por excelência. Segundo Benveniste, “a noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, (...) organizando toda a vida dos homens” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229).

Como Benveniste nos aponta, estamos agora no domínio da língua em uso, que “resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 230). Também no domínio do semântico as relações de forma e sentido se manifestam, mas de maneira distinta do que acontecem no domínio do semiótico. Enquanto o signo nos apresenta a realidade intralinguística, a frase permite comunicar um sentido a partir da relação de interlocução. Ao passo que o sentido do signo é parte integrante de sua unidade, “o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atividade do locutor” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 230). Assim, a forma do semântico se realiza no sintagma (visto, aqui, como o agenciamento de palavras organizadas em uma frase), e o sentido do semântico é expresso pela ideia que a frase evoca.

Quanto ao sentido do semântico, devemos fazer uma ressalva. Com Benveniste, afirmamos que há diferença entre o sentido da frase e o sentido das palavras que compõem a frase: “o sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica). A partir da ideia, a cada vez particular, o locutor agencia palavras que neste emprego têm um ‘sentido’ particular” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231).

Ao instaurar os domínios nas duas maneiras de ser língua, Benveniste opera com a relação de interdependência forma-sentido que se estende a semiótico-semântico, domínios que reclamam a existência um do outro. Em síntese, “a semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229-230). Dessa forma, os domínios se revelam em um sistema duplo e integrado na língua: a base semiótica como organização de signos em que a língua-discurso constrói uma semântica própria pelo processo de sintagmatização das palavras. Nas palavras do linguista,

este é o duplo sistema, constantemente em ação na língua, e que funciona tão velozmente, de um modo tão sutil, que exige um longo esforço de análise e um longo esforço para dele se desprender, se se quer separar o que é do domínio de um e do outro. Mas no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa (BENVENISTE, 1966/2006, p. 234).

A passagem da língua ao discurso envolve a operação de conversão implicada no segundo aspecto da enunciação, em que o engendramento de formas (sintagmatização) produz sentido (semantização). Nessa conversão, há um trânsito da língua para o discurso com a (re)novada presença de valores da cultura de determinada sociedade, questão a ser tratada no próximo item.

2.4 Os valores culturais da/na língua-discurso

O *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et. al, 2009, p. 151) apresenta a entrada língua-discurso trazendo a sua definição: “atividade do sujeito que coloca a língua em uso. Émile Benveniste cria o termo língua-discurso para referir-se à relação do sistema de signos como propriedade coletiva, atualizado individualmente em uma situação própria de uso da língua”. A partir dessa definição, baseada nos estudos enunciativos, buscamos compreender como os valores culturais se manifestam na língua colocada em emprego.

Benveniste não se utiliza do termo cultura como um elemento operatório em sua teoria (assim como o faz com os domínios do semiótico e do semântico, por exemplo). Todavia, o linguista afirma que é “pela língua [que] o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 1963b/2005, p. 32). Ora, se é *pela* língua que se dá esse processo, o fato de a cultura estar na língua é inegável. Explicamos.

Ao pensarmos no processo de aquisição da língua materna, percebemos que a criança se apropria da linguagem pelo uso que dela faz. Este uso depende diretamente da condição de diálogo, preenchida pela própria criança e também pelos adultos de seu convívio. O discurso desses homens inevitavelmente carrega traços da cultura em que estão inseridos, que refletem a sociedade em que vivem e os costumes que compartilham. Benveniste atenta à questão de que

uma língua é primeiro um consenso coletivo. Como ele se dá? A criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 20-21).

Torna-se claro que os valores culturais estão entrelaçados à linguagem e se revelam no emprego da língua. Com Benveniste, reiteramos que

o que a criança adquire, aprendendo, como se diz, a falar, é o mundo no qual ela vive na *realidade*, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir. Aprendendo o nome de uma coisa, ela adquire o meio de obter esta coisa. Empregando a palavra, ela age, pois, sobre o mundo e se dá conta obscuramente muito cedo. É o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 24; grifo nosso).

A realidade de que Benveniste nos fala na citação acima integra toda a prática humana, que assume características de acordo com cada comunidade social e linguística. Afinal, se o homem parte da sua realidade e de suas experiências com o objetivo de produzir significados e atingir outro homem, seus enunciados necessariamente carregam os traços culturais que estão presentes nas práticas comuns ao seu meio humano.

Dessa forma, é pelas marcas e rudimentos culturais – que se encontram impressos nas unidades e nos vários níveis de organização da língua – que a criança se apropria, simultaneamente, do aparelho de formas e funções da língua. Ao se instaurar na língua, que contém a cultura, instaura-se também nos valores culturais de uma sociedade. Afinal, a linguagem à qual a criança é exposta se realiza na língua pertencente à sua sociedade: os falantes atualizam o seu discurso a cada ato enunciativo, e nele estão os traços culturais herdados. Por esse motivo, pode-se dizer que a língua atua como reveladora de culturas: *pela* língua pode-se depreender os costumes, valores e crenças característicos de uma comunidade linguística específica. Segundo Benveniste,

vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 23).

Ao abordar a inscrição dos valores culturais na língua-discurso, Silva (2016, p. 25) aponta que “apropriar-se da língua envolve a apropriação de um sistema articulado de unidades na forma e no sentido, com valores culturais impressos nessas unidades”. A autora ainda complementa ressaltando o fato de que “tais valores comparecem no discurso e traduzem a experiência humana na linguagem, revelando simultaneamente a significância dos signos e a significância dos discursos” (SILVA, 2016, p. 25). Em nível de exemplificação, trazemos os dados previamente publicados pela mesma autora de uma criança que se encontra em fase de aquisição da língua materna. A criança informante é denominada como FRA, e está, nessa situação de discurso, conversando com CAR, uma mulher adulta de seu convívio:

Quadro 5 – recorte enunciativo: discurso da criança²²

[...]
 CAR: ãh! Não @ não minha bolsa não pódi ir lá
 FRA: pu quê?
 CAR: puque ela só gosta de ir lá pra minha casa a minha bolsa me disse isso hoje
 FRA: é?
 CAR: é
 FRA: e ela fala?
 CAR: fala [= risos]
 [...]
 FRA: e ela ondi ela fala?
 CAR: ãh? [= risos]
 FRA: ondi péta o botãozinho?
 [...]

Fonte: SILVA, 2009, p. 263 (adaptado).

Do fato enunciativo reproduzido acima, podemos depreender que os valores culturais se imprimem no discurso de FRA. Ao afirmar que a bolsa teria a capacidade de falar, CAR desperta a curiosidade na criança por meio de seu discurso: FRA indaga se a bolsa, um objeto inanimado, teria realmente essa capacidade. Ao ser confirmada a hipótese, FRA relaciona o fato de o objeto falar à sua realidade, em que brinquedos também falam. Entretanto, existe a condição de falarem por algum lugar, ao se apertar algum botão. Ciente de tais vestígios culturais, a criança engendra formas em seu discurso: “e ela ondi ela fala?” e “onde péta o botãozinho?”. O dado de aquisição de FRA é apenas um exemplo de que “cada indivíduo manifesta o simbolismo cultural em que se encontra imerso por meio da língua em emprego (...)” (SILVA, 2016, p. 23). Ao enunciar-se, a criança que ocupa o lugar enunciativo de locutor constitui a instância de discurso, fundamenta-se como sujeito a partir do sistema da língua e do sistema cultural.

Em suma, a cultura está intimamente entrelaçada à língua. Por essa razão, ela necessariamente se presentifica nos discursos dos falantes, que atualizam os rudimentos de cultura, assimilando-os, perpetuando-os ou transformando-os no fio do seu discurso.

²² Convenções utilizadas na transcrição de dados (de acordo com estudo de Silva, 2009): o símbolo @ indica pausa curta; [=] indica eventos não verbais e breves explicações.

2.5 Questões, reflexões e desdobramentos

Chegando ao fim dos capítulos 1 e 2, atingimos um esboço dos principais conceitos desenvolvidos por Émile Benveniste em seus *Problemas de linguística geral I e II*. Entretanto, como vimos até agora, o linguista não se propõe ao estudo de aquisição de uma língua que não a materna. Ele se utiliza de exemplos de crianças em aquisição a fim de desenvolver outros conceitos do que se convém hoje em chamar de sua teoria enunciativa.

Esta seção destina-se a propor questões, reflexões e desdobramentos²³ sobre como a teoria benvenistiana pode ser pensada em conjunto com a aquisição/ensino/aprendizagem de segunda língua²⁴. Sublinhamos que o objetivo geral do trabalho que apresentamos é o de analisar se o livro didático de língua inglesa selecionado apresenta atividades possíveis de serem abordadas por uma perspectiva enunciativa da linguagem. A fim de realizar tal proposta, operaremos com o deslocamento de campos entre a teoria enunciativa e a área voltada ao ensino de segunda língua, buscando o diálogo entre os dois saberes. Nosso intuito é o de combinar conhecimentos advindos de diferentes áreas relacionadas à linguagem, buscando auxiliar o professor em sua relação com o livro didático em sala de aula e trazer contribuições ao ensino de inglês como segunda língua.

Ao pensarmos na aquisição de outra língua, considerando os pressupostos benvenistianos, que lugar ocupa a língua materna do indivíduo nesse processo? Sabemos que o indivíduo que aprende outra língua após o estabelecimento da língua materna já está inserido em sua sociedade e cultura, criando e interpretando os símbolos referentes à língua materna. Já está, também, constituído como sujeito *na* e *pela* língua. Dessa forma, ao aprender uma segunda língua, o indivíduo deixa a língua materna e realiza a mesma passagem de locutor a sujeito? Além disso, quando a criança se apropria da língua materna, estabelece a relação entre alocutários que, normalmente, são adultos de seu convívio. Quem se presentifica no lugar enunciativo de alocutário no processo de aprendizagem de segunda língua? Esses questionamentos não são centrais em nosso estudo, mas impulsionam a nossa reflexão aqui realizada e, além disso, são inquietações que carregaremos para além deste estudo.

A partir de estudos já realizados sobre o tema que envolve aspectos enunciativos e o ensino de segunda língua, desdobraremos essas reflexões no capítulo seguinte.

²⁴ Definiremos tais termos no capítulo seguinte.

3. TEORIA ENUNCIATIVA E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA: DELINEANDO PRINCÍPIOS

Émile Benveniste não foi um teórico de aquisição. Por esse motivo, as questões relacionadas à aprendizagem de uma ou mais línguas pelo falante não se constitui como tema central em seu trabalho. Ao aliarmos os conceitos enunciativos ao contexto escolar de aprendizagem, devemos deixar claro desde o início que nos posicionamos como leitores para propormos deslocamentos de suas reflexões para o contexto de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Apesar de Benveniste não ter dedicado seus estudos à reflexão sobre aquisição de línguas, um número considerável de estudos vem sendo empreendido a partir da articulação dos saberes provenientes da Linguística da Enunciação e da área de Aquisição da Linguagem. Pode-se dizer que Silva (2009) inaugura o novo campo de estudos ao apresentar uma perspectiva aquisicional enunciativa vinculada ao fenômeno de aquisição de língua materna. A partir dos pressupostos que estabelece demais estudos foram possíveis, tratando-se de língua materna ou não.

Pelos motivos acima expostos, o objetivo geral deste capítulo é o de elencar e discutir alguns dos princípios já desenvolvidos em estudos previamente realizados que abordam a aprendizagem de segunda língua considerada pelo ponto de vista enunciativo. Para isso, valemo-nos de nossos objetivos específicos em cada uma das seções que integram o capítulo. Em um primeiro momento, discutimos os termos por nós escolhidos para tratarmos da aprendizagem de uma língua que não a materna, buscando justificá-los em função de nosso posicionamento teórico. Tais esclarecimentos compõem a seção 3.1 a seguir. Na sequência, em 3.2, utilizamos o estudo de Machado (2013), além de demais considerações a respeito do contexto escolar de L2 feitas pelo viés benvenistiano, como base teórica para abordarmos os princípios enunciativos em aquisição de segunda língua. Encerramos o capítulo com a proposta de uma série de questões e reflexões que partem dos princípios discutidos em 3.2 e nos direcionam ao deslocamento para a sala de aula e o diálogo com o livro didático selecionado, na seção 3.3.

3.1 Seleção de termos e noções: os fatos teóricos da pesquisa

Julgamos necessário esclarecer ao leitor o nosso posicionamento sobre os termos eleitos na concepção deste capítulo e deste estudo como um todo. Cientes da gama de expressões para referir a fenômenos da linguagem cujo limite é muito tênue, optamos por tratar de *aprendizagem de segunda língua*, como já nos informa o título do capítulo. Nossa escolha se justificará no decorrer dessa seção.

Ao tratarmos do ensino de uma língua que não a primeira adquirida pelo falante, devemos observar com cautela os termos que englobam a relação que o indivíduo estabelece com a nova língua. São várias as áreas que despertam o interesse aquisicional (Psicologia, Fonoaudiologia, Psicanálise...), e dentro das próprias áreas, muitas são as teorias que observam o fenômeno da aquisição da linguagem, cada uma partindo de um ponto de vista distinto²⁵. Como consequência da diversidade de perspectivas teóricas, dispomos de uma diversidade de termos para nos referirmos a uma língua que não a materna. Destacamos os conceitos que consideramos mais recorrentes, sendo eles *segunda língua (L2)*, *língua estrangeira (LE)* e *língua adicional (LA)*, e ressaltamos que diferentes termos implicam visões diferentes acerca da língua em questão. Vejamos cada um deles.

Apesar de nosso estudo dedicar-se à aquisição de outra língua após a aquisição de uma primeira, é impossível ignorarmos e removermos a língua materna do indivíduo que está se apropriando de outra língua. Admitimos que seria também impossível ao indivíduo aprender ou adquirir uma segunda língua sem tomar como base a língua materna. De acordo com Gomes e Surreaux (2013) “é, com efeito, a primeira língua que permitiu ao sujeito *ser* no mundo, estabelecer relações, dar sentido às coisas ao seu redor. Já o processo de apropriação de uma língua estrangeira (...) só ocorre tendo como intermediário, justamente, a língua materna (...)” (GOMES; SURREAU, 2013, p. 69; grifo nosso).

Assim, ao falarmos de *língua materna*, ou, ainda, *primeira língua*, tem-se que a LM ou L1 se refere à língua que a criança adquire a partir da relação estabelecida com seus pais e/ou familiares, sendo ela característica da comunidade linguística em que o falante se insere. É aquela com que o sujeito se identifica, sendo seu processo de aquisição “uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se

²⁵ Por proporem um olhar enunciativo sobre a aquisição da linguagem, ponto de vista deveras inovador, estudos como o de Silva (2009) se dedicam à discussão da gênese teórica do campo da Aquisição da Linguagem, com o objetivo de justificar a “falta” de uma concepção enunciativa no estudo da aquisição da linguagem. Com proposta similar, mas aliada à segunda língua, Machado (2013) empreende um percurso que aponta uma série de teorias que voltam seu olhar ao estudo da aquisição. Por dispormos desse vasto e rico material, não nos dedicamos a apresentar um panorama sobre as demais perspectivas teóricas aquisicionais consolidadas.

adquirem também os valores pessoais e sociais” (SPINASSÉ, 2006, p. 4). A partir disso, percebe-se que a língua materna permite que o falante adquira valores e, a partir disso, constitua-se como sujeito na linguagem. Além disso, a língua materna também representa um valor específico pra o indivíduo que a adquire: ela “é o elemento humano, cultural e linguístico que, juntamente com a linguagem, permite ao indivíduo ser sujeito no mundo” (GOMES; SURREAUX, 2013, p. 77; grifo nosso). De fato, a primeira língua é aquela que permite ao indivíduo inserir-se no mundo em que vive, e é impossível desconsiderarmos tal fenômeno de constituição e inserção na linguagem.

O termo *segunda língua* implica uma língua que seja adquirida após a primeira. Consideramos, agora, um falante que já se instaurou em sua língua materna e já está inserido na linguagem por intermédio de sua primeira língua. Contudo, é importante enfatizar que a palavra “segunda” não pressupõe exclusivamente uma progressão de caráter ordinal. Em outras palavras, “(...) uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. ‘Segunda’ está para ‘outra que não a primeira (a materna)’, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate mais de uma L1” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). Ainda a respeito do termo, a autora afirma que a segunda língua

é uma não-primeira-língua (...) adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social (SPINASSÉ, 2011, p. 6).

Embora os processos de aquisição de uma *segunda língua* e de uma *língua estrangeira*²⁶ sejam similares devido ao fato de serem “desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1” (SPINASSÉ, 2011, p. 6), uma importante diferenciação resulta da comparação entre os dois termos. Tal aspecto reside na questão de que a LE é, principalmente, marcada pelo aprendizado formal e não prevê necessariamente a exigência da comunicação e socialização futura, enquanto é fundamental à L2 que o indivíduo comunique, tendo em vista objetivos de usar essa língua socialmente. No que tange ao contexto escolar, tal diferença se torna explícita: enquanto a sala de aula de LE se caracteriza por não se preocupar essencialmente com o compromisso da

²⁶ Veremos, no capítulo seguinte, que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) refere-se às línguas como estrangeiras. Mesmo assim, a partir do ponto de vista teórico que assumimos e ao enfatizarmos a língua em uso e sua relação com o sujeito que dela se apropria, preferimos nos referir à língua-alvo como segunda língua.

comunicação e integração de interlocutores, não promover contato muito grande do falante com a língua-alvo, parecer viabilizar o uso da língua de forma instrumental apenas, a prática de sala de aula de L2 parece exigir maior conexão e envolvimento do aluno com a língua que está aprendendo, demandar comunicação e integração entre interlocutores e possibilitar ao indivíduo enunciar-se na língua-alvo e propor-se como sujeito em determinada língua.

Tendo considerado as concepções de *segunda língua* e de *língua estrangeira*, buscamos maiores explicações no que se trata da expressão *língua adicional*. Esta é utilizada nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), e “é assim nomeada por ser entendida como um acréscimo, uma adição por aqueles que empregam esse termo, no sentido de que já existe outra língua circulando no contexto onde o indivíduo se insere, que é, no nosso caso, a Língua Portuguesa” (MACHADO, 2013, p. 37-38). Além disso, o termo LA também está relacionado, de acordo com os Referenciais, com a preocupação da formação de um indivíduo como cidadão, que seja capaz de usar língua para “participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 129). Assim, a LA é recorrente em contextos onde existe a convivência dos aprendizes com outras línguas além da língua materna e da língua-alvo.

Apontamos brevemente algumas das características fundamentais que diferenciam os conceitos de *segunda língua*, *língua estrangeira* e *língua adicional* a fim de justificar nosso posicionamento ao optarmos pelo termo *segunda língua*. A partir de agora, observaremos o que está implicado nos termos *aquisição* e *aprendizagem*.

Stephen Krashen, linguista reconhecido por desenvolver teorias que concernem à aquisição e desenvolvimento da linguagem, afirma que há duas maneiras distintas e independentes de um adulto desenvolver-se competente em outra língua que não a L1 (cf. KRASHEN, 1982/2009, p. 10). O autor estabelece a distinção entre os processos em questão: de um lado temos o fenômeno da *aquisição*, que se dá no contexto da língua materna, fundamentalmente. A aquisição da linguagem, para o teórico, se caracteriza por ser um processo subconsciente – em que não há exposição de regras gramaticais explícitas, por exemplo – ao indivíduo que está em processo de aquisição, e ele não está ciente de que está aprendendo uma língua, apenas reconhece que a está utilizando com o propósito da comunicação. Aquisição, pela concepção de Krashen, também pode ser descrita como um processo de aprendizado implícito ou, ainda, natural.

Do outro lado, há o fenômeno da *aprendizagem* de uma língua, relacionado à consciência que o aprendiz possui de que está aprendendo. Nesse caso, a aprendizagem é

definida como um processo consciente que resulta da ação do conhecimento metalinguístico. O aprendiz sabe as regras da língua-alvo, além de saber falar sobre elas. A aprendizagem é assim considerada por Krashen como um saber sobre a língua, sobre a gramática e suas leis. O conhecimento que está envolvido na aprendizagem é explícito, além de ser mais formal do que aquele que se dá pelo processo de aquisição.

Reconhecemos que a distinção estabelecida por Krashen é válida em relação à língua materna. De fato, acreditamos que *adquirir* a língua em um contexto informal e de relação familiar seja, em vários aspectos, divergente de *aprender* uma língua em contexto formal, baseado em regras e exemplos gramaticais. Entretanto, acreditamos que, ao pensar na situação que envolve a segunda língua, os processos de *aquisição* e de *aprendizagem* sugeridos por Krashen acabam por acontecer de maneira concomitante, principalmente ao considerarmos o contexto de ensino em sala de aula.

Geralmente o ensino de segunda língua se dá na situação escolar, e o seu caráter de sistematização acaba por formalizar as particularidades da língua-alvo. Contudo, ao nos vincularmos aos estudos enunciativos, defendemos uma proposta de ensino que não se encerre nos conteúdos gramaticais da língua-alvo, mas que preze também pela língua em uso. Por esse motivo, não nos detemos essencialmente à distinção rigorosa estabelecida pelo pensamento de Krashen. O verbete sobre aquisição e ensino desenvolvido por Véronique na *Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2013) aponta a visão de outros pesquisadores frente às diferenças entre os conceitos de aquisição e aprendizagem propostas por Krashen. De acordo com a enciclopédia,

seguindo outros pesquisadores, Doughty (2003: 267) argumenta que o ensino de segunda língua envolve procedimentos implícitos e procedimentos que focam a atenção do aprendiz nas formas (“focus on forms”), na atividade e no sentido (“focus on meaning”) e nas formas e conteúdos integrados (“focus on form”) assim como nas regras explícitas²⁷ (VÉRONIQUE, 2013, p. 4; tradução nossa).

Dessa forma, a sala de aula de L2 deve contemplar a *aprendizagem* ao expor as regras de uma língua ao aluno, mas também proporcionar situações em que a comunicação e a *aquisição* da língua se torne mais espontânea e natural, diminuindo a artificialidade da situação de ensino. Aliamo-nos a essa concepção que, junto a Machado (2013, p. 39), define o posicionamento assumido. Em seu estudo, a autora também percorre a distinção operada por

²⁷ No original: “Following other researchers, Doughty (2003: 267) argues that second language teaching involves implicit procedures and procedures which focus the attention of the learner on forms (“focus on forms”), on the task and the meaning (“focus on meaning”) and on forms and integrated contents (“focus on form”) as well as on explicit rules” (VÉRONIQUE, 2013, p. 4)

Krashen, opondo-se a ela ao considerar que se tratam “de dois termos sinônimos usados para se referir ao mesmo *processo*, que pode acontecer tanto em situação de sala de aula quanto em contextos em que há uma exposição mais ‘natural’ à língua” (MACHADO, 2013, p. 39; grifo nosso). É importante destacar que, ao abordarmos tais aspectos, frequentemente utilizamos, assim como Machado, o vocábulo “processo”. Essa escolha acaba por revelar mais uma condição de nosso posicionamento teórico.

Em seu trabalho, Silva (2009) admite a aquisição da linguagem também como um ato. De acordo com a autora, cada ato enunciativo realizado pelo locutor-criança carrega em si marcas de atos enunciativos anteriores, fazendo com que a criança se constitua como sujeito *na e pela* língua em sua história de suas enunciações. Acreditamos com Silva (2009, p. 286) “que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito na linguagem”. Assim, a cada ato enunciativo, que se revela único e particular, a criança se instaura na sua língua materna, e é nesse fato que reside a possibilidade de contemplarmos o fenômeno de aquisição como um processo. De acordo com a autora,

isso nos encaminha a explicar a aquisição da linguagem não como evolução, (...) mas como *instauração*, visto a criança, ao mesmo tempo em que constitui a língua com o “outro”, ser constituída pela *estrutura* da língua, em que cada ato de enunciação, ao inserir seu discurso no mundo, é marcado por uma nova relação com a “língua” e com o “outro” (SILVA, 2009, p. 148; grifos no original).

Temos, dessa forma, a enunciação como “ato de enunciar na língua” e aquisição como “ato de adquirir uma língua” (cf. Silva, 2009, p. 153). Por pensarmos o contexto de segunda língua, operamos com o deslocamento do estudo de Silva, e concebemos também a aprendizagem como ato de aprender uma língua, visando a instauração do locutor-aluno no sistema da língua-alvo e, também, em sua sociedade e cultura.

Enfim, ao intitularmos o presente capítulo elegemos os termos *aprendizagem* e *segunda língua*. Por estarmos propondo o diálogo com a sala de aula e livro didático de língua inglesa, acreditamos que o termo *aprendizagem* representa de melhor forma o nosso escopo. Ao falarmos em *aprendizagem*, consideramos o processo como um conhecimento que é raciocinado, mas de forma alguma excluímos as situações que exigem a ausência desse raciocínio gramatical, operada pelo subconsciente do fenômeno de aquisição. Por esse motivo, em nossa escrita, os vocábulos *aprendizagem* e *aquisição* aparecerão como sinônimos.

Ancoramos nossa escolha pelo termo *segunda língua* à vertente enunciativa. Não podemos pensar em uma concepção de língua que não tenha como propósito a condição de diálogo entre indivíduos. Dessa maneira, consideramos a *segunda língua* como aquela que é aprendida depois da primeira e, a nosso ver, é essencial que o ensino dessa segunda língua permita ao aluno referir em seu discurso, recriando a realidade em que está inserido e, assim, instaurar-se na língua e na linguagem, com o objetivo de comunicar.

No papel de pesquisador, pensamos que nossa posição frente a essa escolha entre termos teóricos nos permite olhar para as questões de língua e de linguagem presentes no livro didático de maneira decisiva: ao considerarmos a língua inglesa como *segunda língua*, acabamos por exigir que – mesmo que por momentos exista o conhecimento explícito das regras gramaticais – ela não seja comparada a um instrumento, mas que viabilize a comunicação e a instauração do aluno em um novo sistema linguístico para renovar a sua experiência na linguagem.

3.2 Princípios enunciativos para a aprendizagem de L2

Tendo esclarecido tais aspectos, devemos ressaltar que a visão enunciativa que propomos ao observar e dialogar com a aquisição de segunda língua não é um estudo que se origina neste trabalho. Como podemos ver em Machado (2013, p. 101), a perspectiva enunciativa para o tratamento da aquisição de L2 foi desenvolvida a partir da

- a) constatação da ‘falta’ de uma concepção da linguagem que comporte lugar daquele que fala (locutor-aluno de L2) em sua fala e do outro (alocutário-professor de L2) em sua interlocução;
- b) nossa leitura da obra de Émile Benveniste (1966/2005; 1974/2006) e do estudo desenvolvido por Silva (2009, 2011, 2012), que apresenta uma perspectiva enunciativa, também originada em Benveniste (op. cit.), para tratar do fenômeno de aquisição de língua materna (MACHADO, 2013, p. 101).

Como apontado acima, a conversa entre os dois campos que tratamos aqui – enunciação e aprendizagem de segunda língua – ancora-se no diálogo já estabelecido por Silva (2009) em relação à Linguística Enunciativa e a aquisição de língua materna. Nas palavras da autora, o desafio

é o de trazer para o campo *Aquisição da Linguagem* um olhar enunciativo para a fala da criança e, para o de *Enunciação*, a aquisição da linguagem como objeto de estudo. Com a concepção de que os saberes são complementares, montamos a base

de sustentação do diálogo que estrutura a relação entre o campo da *Enunciação* e o de *Aquisição da Linguagem*. Falamos aqui em complementaridade no sentido de vai-e-vem, em que a *Linguística da Enunciação* possibilita a produção de um saber para o campo *Aquisição da Linguagem* do mesmo modo que a linguagem da criança interroga o campo da *Linguística da Enunciação*. Esse diálogo, a nosso ver, permite a constituição de um novo saber para os dois campos, já que não é possível simplesmente fazer uma aplicação da teoria da enunciação oriunda de Émile Benveniste aos dados da criança. É aí ousamos produzir princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem para, a partir de tais princípios, analisar a fala da criança (SILVA, 2009, p. 18; grifos no original).

Deslocando as reflexões de Silva (2009), que inaugura o estudo de aquisição de língua materna a partir do ponto de vista benvenistiano, Machado (2013) também elabora uma série de princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua²⁸.

Tais deslocamentos da teoria benvenistianiana só são possíveis de serem empreendidos pelo fato de que, como mencionamos brevemente no capítulo 1, os estudos enunciativos de Émile Benveniste a respeito da linguagem revelarem características bastante singulares. O que consideramos hoje como sendo a teoria desenvolvida pelas reflexões do autor não se constitui em um campo rigorosamente encerrado em si mesmo, fator que possibilita que se opere com deslocamentos visando a constituição de novos saberes. É a partir dessa possibilidade que Silva (2009) concebe em seu estudo uma abordagem enunciativa para se pensar a aquisição de língua materna.

Partindo dos pressupostos desenvolvidos por Silva (2009) e propondo um novo deslocamento ao promover diálogo entre a teoria benvenistianiana e a aquisição de segunda língua, Machado (2013) elabora nove princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua. A autora organiza estes princípios a partir dos grandes eixos temáticos presentes na obra de Benveniste – que foram objeto de análise do segundo capítulo do presente estudo – sendo eles: 1) a relação de intersubjetividade (eu – tu); 2) a situação de discurso e a atribuição de referência (eu – tu – ele); 3) a relação forma-sentido; e 4) a relação cultural (ELE)²⁹. Tais eixos configuram a macroestrutura (eu – tu – ele) – ELE, constitutiva de todos os princípios enunciativos. A autora traz um quadro síntese, que reproduzimos aqui:

²⁸ Anteriormente, o fenômeno também despertou o interesse de demais estudos, e foi explorado nos trabalhos de Farias (2011) e Gomes (2011).

²⁹ Ressaltamos que ELE é uma convenção desenvolvida primeiramente por Silva (2009) para abordar a questão cultural por um viés enunciativo de estudo.

Quadro 6 – princípios enunciativos para a aprendizagem de segunda língua

Estrutura enunciativa	Princípios enunciativos
<p>(eu - tu - ele) - ELE</p> <p>Estrutura constitutiva de todos os princípios</p>	<p>a) A comunicação intersubjetiva é fundamental para a aquisição de L2 e é concretizada pela enunciação;</p> <p>b) A intersubjetividade enunciativa, ao se constituir no discurso, revela as diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico -enunciativa) de forma conjugada e interdependente e constituem as relações intersubjetivas como espaço necessário para que o locutor-aluno se instaure no simbólico da L2 como condição para se integrar em outra cultura;</p> <p>c) O alocutário - professor de L2 atua como um “provocador” da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência;</p> <p>d) A atribuição de referência está sempre em relação ao “eu” - o locutor-aluno de L2 - e é inseparável da relação intersubjetiva;</p> <p>e) A ausência, representada por “ele”, é necessária para “eu” e “tu” presentificarem a referência no discurso e é condição para o locutor-aluno apropriar-se da L2, tomando-se falante dessa língua;</p> <p>f) É fundamental considerar a inseparabilidade entre forma e sentido no processo de aquisição de L2;</p> <p>g) É imprescindível o alocutário-professor considerar a inseparabilidade entre unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos da L2, pois estão em jogo as operações constituintes e integrantes entre as unidades;</p> <p>h) É necessário as atividades em L2 tratem da língua-discurso, com a integração das faculdades de compreensão do discurso e de reconhecimento das unidades da língua.</p>

Fonte: MACHADO (2013, p. 105).

A intersubjetividade, como assinalamos no capítulo anterior, é uma das questões de maior relevância nos estudos benvenistianos. É na relação de inversibilidade entre *eu-tu* que Benveniste encontra lugar para falar do indivíduo e do outro, que se constituem mutuamente como sujeitos da/na enunciação. Dessa forma, a intersubjetividade também assume caráter relevante ao pensarmos a aquisição de L2 sob o ponto de vista enunciativo. Acreditamos, junto de Machado (2013, p. 78), que, “da mesma forma que a intersubjetividade é condição para que a comunicação aconteça, ela também se torna condição para que a aquisição de L2

realize-se”. Entretanto, enquanto a aquisição de língua materna é composta, geralmente, por um locutor-criança e alocutários-adultos nas situações enunciativas, ao pensarmos o contexto escolar que exploramos temos, agora, o locutor-aluno de L2 e seu alocutário-professor ou, ainda, alocutários-colegas. Dessa forma, “defendemos que o processo de aquisição de L2 não é de responsabilidade única do locutor-aluno de L2, nem do alocutário-professor, mas da relação intersubjetiva constituída por ambos” (MACHADO, 2013, p. 78). Em outras palavras, é a comunicação intersubjetiva e sua situação de troca e diálogo estabelecida entre aluno e professor que permite ao locutor-aluno apropriar-se, aos poucos, da língua-alvo. A partir de tais pressupostos vemos que **a comunicação intersubjetiva é fundamental para a aquisição de L2 e é concretizada pela enunciação**: ao assumir a língua-alvo, o locutor-aluno é capaz de propor-se como *eu* de seu discurso, mas só o pode fazer pela garantia da existência de um *tu*, em nosso caso, o alocutário-professor de L2, que deve constituir-se como pessoa inversível no discurso, responsável por atribuir sentido aos enunciados do locutor-aluno.

O segundo princípio enunciativo para a abordagem da aquisição de L2 (**a intersubjetividade enunciativa, ao se constituir no discurso, revela as diferentes instâncias de forma conjugada e interdependente e constituem as relações intersubjetivas como espaço necessário para que o locutor-aluno se instaure no simbólico da L2 como condição para se integrar em outra cultura**) reside na existência de diversas instâncias de funcionamento da intersubjetividade. Falar em diferentes instâncias de funcionamento da intersubjetividade pressupõe abordar os também diferentes tipos de sujeito propostos por Silva (2009), sendo eles: a) sujeito cultural (instância que diz respeito à relação homem-homem, em que a língua funciona como aparato simbólico mediador das relações estabelecidas na sociedade e na cultura); b) sujeito da alocação (instância que diz respeito à relação locutor-alocutário, em que se dá a condição da enunciação); e c) sujeito linguístico-enunciativo (instância que diz respeito à relação entre *eu-tu*, em que há a emergência de *eu*, que passa de locutor a sujeito ao se apropriar da língua). Ao propor tais instâncias conjugadas, Silva (2009) alega a existência de um sujeito de aquisição de linguagem, que é constituído pela reunião dos sujeitos “a”, “b” e “c” mencionados acima. Machado (2013) ancora-se na existência desse sujeito de aquisição deslocando-o para a aquisição de segunda língua. Segundo a autora,

também consideramos a existência desse sujeito [de aquisição] no processo de aquisição de L2. Como já afirmamos anteriormente, a intersubjetividade é constitutiva deste processo e da L2, que é vista como mediadora entre o aluno de L2 e seus pares (colegas e/ou professores), a sociedade e a cultura e essas instâncias advêm da própria enunciação que traz o sujeito-linguístico como marca e efeito da

apropriação da língua pelo locutor quando preenche seu “lugar enunciativo” [...] (MACHADO, 2013, p. 83)

Além da relação de intersubjetividade, também assume papel de relevância nos estudos benvenistianos a questão da referência, como exploramos no segundo capítulo. Na seção 2.2, vimos que a referência é estabelecida no discurso por manter uma “certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Dessa forma, o locutor se apropria do aparelho de formas da língua movido pela necessidade de referir em seu discurso, de maneira que o alocutário possa correferir identicamente, atribuindo, também, referência.

Ao deslocar tais pressupostos para a sala de aula de segunda língua, Machado (2013, p. 85) afirma que o locutor-aluno também possui a necessidade de referir, e por isso é importante que seu alocutário-professor correfira, dando continuidade à necessidade do aluno. Segundo a autora, a situação criadora de referência é fundamental em contexto escolar:

em uma aula de L2, o professor há de provocar, incitar, uma situação de discurso, a fim de que o aluno de L2 mobilize a língua, isto é, atribua referência, estabelecendo uma “certa relação com o mundo”. E, nesse sentido, a inserção de situações de discurso em sala de aula provocadoras dessa necessidade de referir dos alunos diminui a assimetria entre o professor, que já se apropriou da L2 e pode autorizar e legitimar as produções do aluno, e o aluno, que está em processo de apropriação da L2 (MACHADO, 2013, p. 85).

É a partir desse argumento que se desenvolve o terceiro princípio para uma abordagem enunciativa na aquisição de L2: **o alocutário-professor de L2 atua como um “provocador” da situação de discurso, a qual é responsável pela atribuição de referência**. Afinal, se o professor não convocar o aluno a apropriar-se da língua-alvo com o objetivo de enunciar e criar referências em seu discurso, parece-nos que o processo de aprendizagem acaba por se tornar dificultado.

Assim, garantida a situação criadora de discurso, o locutor tem a necessidade de recriar a realidade em que está inserido e expressar sua relação com o mundo. Por intermédio da língua que está aprendendo, os elementos linguísticos escolhidos pelo locutor-aluno de L2 para se enunciar e tornar-se sujeito de seu discurso revelam a subjetividade que está também implicada em seu ato de aquisição da segunda língua. A partir desse ponto, encontramos o quarto princípio estabelecido por Machado (2013): **a atribuição de referência está sempre em relação ao ‘eu’ – o locutor-aluno de L2 – e é inseparável da relação intersubjetiva**.

Em se tratando da questão referencial, devemos destacar mais um aspecto da relação entre locutor-aluno e alocutário-professor. Na condição de diálogo estabelecida em sala de aula, as figuras do discurso também são inversíveis. De acordo com Machado (2013, p. 89), é

responsabilidade do professor conceder espaço para que o aluno se institua como *eu* em seu processo de aquisição da segunda língua. Para que isso aconteça, o professor precisa deixar de ser *eu* e passar a ser *tu*, e deixar a ausência se presentificar, para que seja possível ao aluno constituir-se como pessoa subjetiva. Nas palavras da autora, “é pela ausência do professor que o aluno pode se colocar como locutor e inserir seu discurso no mundo e experimentar o fato de estar presente se enunciando em L2” (MACHADO, 2013, p. 89). Além disso, outra ausência se faz presente na enunciação entre locutor-aluno e professor-alocutário. Essa ausência é representada pela não pessoa *ele*, que é considerada, como mencionamos no capítulo anterior, como as referências produzidas nos discurso por *eu* e *tu*. Assim, pode-se dizer que o aluno na posição de *eu* e o professor na posição de *tu* invocam um *ele* para falar de algo que não está presente na alocução *eu-tu*, mas que ao mesmo tempo se presentifica por ter sido enunciado pelas pessoas do discurso. Tem-se o quinto princípio: **a ausência, representada por ‘ele’, é necessária para ‘eu’ e ‘tu’ presentificarem a referência no discurso e é condição para o locutor-aluno apropriar-se da L2, tornando-se falante dessa língua.**

A relação forma e sentido que discutimos no segundo capítulo também é considerada importante ao pensarmos o processo de aprendizagem de uma segunda língua. De acordo com Benveniste, os conceitos de forma e sentido não são opositivos; pelo contrário, são considerados pelo linguista como noções gêmeas, que não se separam. Isso porque tratam de aspectos interdependentes na língua: enquanto a forma das unidades linguísticas refere-se à capacidade distribucional/distributiva, o sentido refere-se à capacidade de integração (cf. seção 2.3). É essa concepção que Machado utiliza para conceber o sexto princípio enunciativo: **“é fundamental considerar a inseparabilidade entre forma e sentido no processo de aquisição de L2”**.

Segundo a teoria benvenistiana, há para a língua duas maneiras de ser língua no semiótico e no semântico (cf. seção 2.3). No domínio do semiótico, cuja unidade é o signo, há a preocupação com o reconhecimento das unidades linguísticas que carregam forma e sentido. Já no domínio do semântico, que tem por unidade a frase considerada como a língua em uso, há a necessidade de que as unidades linguísticas, organizadas em sintagmas que também carregam forma e sentido, sejam compreendidas. De acordo com o deslocamento proposto por Machado (2013, p. 98), para que haja apropriação da L2 pelo aluno é necessário que o professor considere as unidades linguísticas da língua-alvo como indissociáveis de forma e sentido. Assim, o sétimo princípio postula que **“é imprescindível o alocutário-professor considerar a inseparabilidade entre unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos**

da L2, pois estão em jogo as operações constituintes e integrantes entre as unidades”.

Dessa forma, não nos parece ser efetivo o ensino da segunda língua a partir de elementos isolados, sem considerar o sentido que carregam. Afinal, o processo de aprendizagem deve possibilitar ao aluno atingir todo o sistema de signos da segunda língua, e não apenas os signos deslocados de seu uso. Sobre tal aspecto, Gomes (2016, p. 64-65) traz considerações importantes:

ao pensarmos no processo de apropriação de línguas estrangeiras, sobretudo em situação de aprendizagem, podemos perceber que a transmissão da língua se dá, majoritariamente, pela via da significação e não do valor. Assim, costuma-se associar um termo estrangeiro a uma entidade supostamente equivalente da língua materna dos aprendizes. Ocorre que, ao adotar tal procedimento, os professores oferecem aos alunos a ilusão de uma relação fixa entre o som e a ideia em língua estrangeira, deixando, assim, de dar conta da flexibilidade que tal forma tem pelo simples fato de adquirir seu valor por tudo o que a rodeia no ato de fala e por tudo o que não está presente nesse mesmo ato (GOMES, 2016, p. 64-65).

Assim, considera-se que o aluno tenha se instaurado na segunda língua pelo fato de que ele reconhece a forma e o sentido na língua e compreende o emprego da forma, atribuindo sentido ao discurso. Para que isso aconteça, o professor-alocutário tem a responsabilidade de tratar dos fatos da língua e seus níveis e unidades sempre levando em consideração a condição do sentido, “fazendo ajustes, se necessários, nas produções do locutor-aluno de L2, a fim de que ele caminhe para a compreensão dos discursos nessa L2 e para o reconhecimento de unidades nessa língua para produzir frases” (MACHADO, 2013, p. 100) e, assim, também significar na nova língua. É nessa questão que reside o oitavo princípio enunciativo: **“é necessário as atividades em L2 tratem da língua-discurso, com a integração das faculdades de compreensão do discurso e de reconhecimento das unidades da língua”.**

Baseada nos estudos de Silva (2009), Machado (2013) utiliza a estrutura enunciativa **(eu-tu-ele)-ELE** para estabelecer seu último princípio enunciativo para a abordagem de aquisição de L2. Segundo a autora, a estrutura comporta: “a) ‘eu’, como locutor-aluno de L2 b) ‘tu’, como alocutário-professor; c) ‘ele’, que representa as referências produzidas por ‘eu’ e ‘tu’; e d) ‘ELE’, que representa a cultura, em que ‘eu’, ‘tu’ e ‘ele’ estão inscritos” (MACHADO, 2013, p. 102). Os princípios que abordamos até agora se configuram na primeira parte da estrutura enunciativa, (eu-tu-ele), e dizem respeito à relação de intersubjetividade, à situação de discurso e atribuição de referência e à relação entre forma e sentido na língua-discurso. Cabe-nos agora discutir o papel da cultura no processo de aquisição de L2 e sua interferência nos temas anteriores, uma vez que (eu – tu – ele) – ELE é a estrutura constitutiva de todos os princípios enunciativos.

De acordo com Machado (2013, p. 104), “com a apropriação da L2, o locutor-aluno poderá ser inserido em uma sociedade, além de poder ser integrado a uma cultura provavelmente diferente daquela ligada à sua L1”. A partir do que discutimos, acreditamos que é na e pela possibilidade de apropriar-se da língua e tornar-se sujeito que, além de adquirir o sistema da língua-alvo, o aluno pode também integrar-se à sociedade e cultura da segunda língua. Acreditamos, junto de Farias (2014, p. 396), que “ao aprendermos uma nova língua, somos convocados a interpretar a sociedade e sua cultura que é, de certa forma, subordinada a ela” visto que nenhuma língua é separável de sua função cultural (cf. Benveniste 1968/2006, p. 24). Dessa forma, Machado (2013) estabelece o último princípio: **“existe uma estrutura enunciativa (eu-tu-ele)-ELE, da qual o locutor-aluno faz parte enquanto ‘eu’ com o professor-alocutário, o ‘tu’, com a língua atualizada por meio das referências, o ‘ele’, estando todos integrados na cultura (ELE). É nessa estrutura que o aluno de L2 movimenta-se como locutor para tornar a L2 uma língua própria, a fim de se enunciar e se marcar subjetivamente”**.

3.3 Questões, reflexões e desdobramentos

Machado (2013) empenhou-se em estabelecer os princípios que exploramos acima, propondo uma concepção enunciativa para a aquisição de L2. Como a própria autora ressalta, seu objetivo é tornar claro que esses princípios “precisam ser considerados como uma proposta de diálogo entre os campos da Enunciação e da ASL³⁰, e não como princípios únicos para a aquisição de L2 e/ou como pressupostos de um ‘modelo’ enunciativo para a aquisição de L2” (MACHADO, 2013, p. 111). A autora ainda ressalva que seu estudo está vinculado ao contexto escolar, em que há o aprendizado por meio de um estudo formal em aulas particulares, em escolas, universidades, entre outros (cf. Machado, 2013, p. 75). O estudo que propomos também busca observar o contexto escolar de aquisição de L2; entretanto, buscamos alicerçar nossa reflexão para pensar o livro didático de língua inglesa. Por esse motivo, partimos de estudos enunciativos que voltam seu olhar ao aprendizado de segunda língua, com o objetivo de propor questões e reflexões que nos direcionem na análise de atividades de um livro didático específico, que será realizada no capítulo seguinte.

³⁰ *Acquisition of Second Language*, ou Aquisição de Segunda Língua.

Um dos pontos que nos instiga está relacionado ao eixo da intersubjetividade. A partir dos princípios desenvolvidos por Machado (2013) vinculados à teoria benvenistiana, percebemos que as figuras enunciativas do processo de aprendizagem em sala de aula são expressas pelos papéis do locutor-aluno e do alocutário-professor. Vimos que o professor, embora não seja o único responsável pelo aprendizado da nova língua, deve propor situações favoráveis ao aluno para que este tenha a possibilidade de se enunciar, sabendo ausentar-se quando necessário para ceder lugar enunciativo ao aluno para que este se aproprie do sistema da língua-alvo. Sobre a relação intersubjetiva entre professor-aluno, Farias (2011, p. 10) argumenta que

a relação intersubjetiva que o professor estabelece com o aluno [deve ter] um caráter de encorajamento e apoio para que ele não se sinta tolhido para enunciar mesmo que ocorra algum erro gramatical ou faltem signos que estabeleçam a referência clara do que pretende enunciar (FARIAS, 2011, p. 10).

Assim, pode-se dizer que, na sala de aula, o professor é o lugar de um suposto saber da língua-alvo, visto que ele pode fazer alterações no discurso do aluno para autorizar a este integrar cada vez mais forma e sentido e ir se inscrevendo nesta outra língua, que não é a sua materna. Entretanto, essa relação merece atenção especial por parte do professor: enquanto no processo de aquisição de língua materna as pessoas do discurso “eu” e “tu” coexistem em relação de polaridade, parece-nos que o “tu” em contexto de aquisição de L2 corre o risco de representar uma relação de assimetria, exercendo tensão sobre o falante. Por esse motivo, o professor deve evitar intimidar o aluno em suas tentativas de enunciar em L2, e buscar sempre encorajá-lo positivamente. De acordo com Gomes (2016, p. 66), o professor ancorado em princípios saussurianos deve fornecer auxílio ao estudante para que este encontre as regularidades no sistema da língua-alvo. Acreditamos que essa afirmação também vale para o ensino de línguas ancorado nos pressupostos benvenistianos que discutimos. A autora adiciona:

com efeito, tal postura docente concederia ao aluno a possibilidade de manejar a língua e de tomar liberdades quanto às suas formas e sentidos por fiar-se na regularidade. O professor deixaria, assim, de ser um transmissor de formas fixas e inalteráveis (...) e passaria a ser um importante personagem do processo de convite à experimentação dos mecanismos do sistema-alvo (GOMES, 2016, p. 66).

Como vimos em Machado (2013, p. 86) o professor-alocutário de L2 é responsável por provocar situações de discurso. Para isso, ele pode fazer uso de textos escritos ou orais em sala de aula. Muitas vezes, os textos escritos utilizados pelo professor são aqueles presentes

no material do aluno, o que implica dizer que a relação de diálogo estabelecida em sala de aula, geralmente, é fortemente marcada pelo livro didático. Interessa-nos questionar a natureza desse material, uma vez que apresenta caráter não singular e generalizado³¹. Ao considerarmos o processo de aprendizagem de segunda língua como um fenômeno da enunciação, conseqüentemente tomamos o ato de aprender uma nova língua como sendo um processo único e singular. A partir disso, questionamos: como o livro didático interfere no contexto escolar visto sob o viés enunciativo? Que tipo de atitude o professor deve tomar ao utilizar os textos escritos presentes no livro didático para subsidiar a criação de situações de discurso em sala de aula na sua interlocução com o aluno de L2? Ao pensarmos nas atividades propostas pelo mesmo livro didático, como se dá a relação intersubjetiva no processo de aquisição de segunda língua? Pode-se considerar que o professor-alocutário se ausenta da cena enunciativa para dar espaço aos enunciados do livro didático? Como as atividades do livro didático constroem situações de enunciação? O livro didático instancia princípios enunciativos em suas atividades?

Além disso, a relação cultural presente no processo de aprendizagem de segunda língua também nos instiga. Apesar de nosso trabalho não se dedicar à comparação entre os processos de aquisição entre primeira e segunda língua, não podemos deixar de partir dos estudos em língua materna para pensar a língua-outra. De fato, existe uma gama de elementos que são semelhantes, ao passo de outros tantos que diferem; atentamos, aqui, apenas à questão relacionada ao homem na língua, como já nos falava Benveniste.

Em nosso primeiro capítulo, abordamos os vários aspectos da noção de língua nos estudos benvenistianos, e percebemos que ela não é considerada isolada, mas sim fortemente entrelaçada ao “mundo do homem”, sintagma que engloba sociedade e cultura. Assim, os indivíduos que nascem conseguem propor-se como sujeitos (cultural, da alocação e linguístico-enunciativo) na e pela linguagem; esta, por sua vez, realiza-se nas mais diversas línguas. Ao aprender sua língua materna, a criança se instaura na língua, sociedade e cultura, de forma conjunta. Como nos apontam Gomes e Surreaux (2013, p. 69), “o processo que culmina com o advento de um falante de língua materna ocorre ao mesmo tempo em que acontece a fundação do sujeito na e pela linguagem”. Esse processo envolve uma situação natural, em que se tem o locutor-criança e alocutário-familiar, e as situações de referência partem da necessidade real da criança: ela tem a necessidade espontânea de mobilizar a língua para conseguir realizar suas vontades. Como citamos no segundo capítulo,

³¹ Discutiremos essa questão no capítulo seguinte.

o que a criança adquire, aprendendo, como se diz, a falar, é o mundo no qual ela vive na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual ela aprende a agir. Aprendendo o nome de uma coisa, ela adquire o meio de obter esta coisa. Empregando a palavra, ela age, pois, sobre o mundo e se dá conta obscuramente muito cedo. É o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 24).

Ao transpormos o que o linguista nos fala sobre aquisição de língua materna para o contexto da aquisição de segunda língua, percebemos que o indivíduo que se apropria de uma outra língua aprende não mais o nome de uma coisa pela primeira vez, mas apenas uma outra maneira de nomear a mesma coisa. Aprende, também, a agir sobre o mundo no qual ele vive na realidade por intermédio da segunda língua. Dessa forma, quando pensamos no processo de aprendizagem de L2, precisamos considerar que “o falante que se apropria de uma língua estrangeira está constituído, já, por um sistema sincrônico primeiro, sua língua materna, e almeja apropriar-se de um segundo” (GOMES, 2016, p. 71). E essa constituição como sujeito linguístico e social em primeira língua se mostra tão sólida que

parece ser impossível, de fato, abstrair a presença da L1 na tentativa de expressão em L2, o que implica que toda tentativa de produção de língua estrangeira deve passar, necessariamente, pela primeira língua e que o advento do sujeito enunciador em L2 tampouco se dará abstraído a L1 (GOMES; SURREAUX, 2013, p. 73).

A partir de tais considerações, e retomando a relação de indissociabilidade entre língua-sociedade-cultura, acreditamos que há a imbricação de, no mínimo, duas culturas no processo de aprendizagem, a da L1 e a da L2. Se a aquisição da L2 perpassa a L1, perpassaria também a cultura dessa L1? Qual seria o papel de cada uma dessas culturas em relação de coexistências na aprendizagem e constituição do locutor-aluno de L2 como sujeito na nova língua e novo lugar de enunciação? Que elementos culturais o livro didático de L2 traz ao aluno? Questões culturais da L1, da L2 ou de ambas? Como aborda tais aspectos?

Levamos, nesta seção, uma série de questões intimamente ligadas aos princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua, estando elas entrelaçadas às concepções de linguagem e língua e aos eixos temáticos (intersubjetividade, referência, forma-sentido, cultura) da teoria benvenistiana que desenvolvemos nos capítulos anteriores. Tais questionamentos nos direcionam à reflexão sobre o livro didático em sala de aula em uma perspectiva enunciativa de aprendizagem de L2. Assim, concordamos com Farias (2014, p. 396-397) ao afirmar que

para uma visão de aprendizagem de língua adicional ancorada em princípios enunciativos, portanto, não há como afirmar que se aprende o sistema enquanto puro mecanismo estrutural, que o agenciamento de formas se dá de maneira a obedecer apenas regras sintáticas. A cultura, enquanto parte da natureza constitutiva de qualquer língua, interdita e molda essa estrutura e esse mecanismo de enunciação através da apropriação do locutor e do modo como o interlocutor recebe sua enunciação. O outro será, assim, aquele que correferê ou não a partir das relações possíveis e das relações interditas que foram mobilizadas na língua-alvo. É através da língua, que interpreta a sociedade e seus valores, que o homem enquanto falante, compreende e apreende os valores culturais, e a negociação de seu novo lugar de falante no mundo se dá através da interlocução com o outro (FARIAS, 2014, p. 396-397).

Buscamos, agora, verificar como os pressupostos benvenistianos desenvolvidos até aqui se apresentam no livro didático de língua inglesa. Pelo motivo de o material didático ser utilizado em sala de aula, discorreremos neste capítulo as considerações sobre nossas concepções de ensino e aprendizagem de língua inglesa como segunda língua, com o objetivo de situar o leitor dos pressupostos teóricos com os quais investigaremos as atividades do livro didático que serão apresentadas a seguir.

4. ASPECTOS ENUNCIATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO E POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTO PARA A SALA DE AULA

Atingimos o último capítulo deste trabalho. Aqui, temos por finalidade revisitar os aspectos enunciativos que desenvolvemos nos capítulos 1 e 2 para propor o diálogo com o livro didático de língua inglesa que foi escolhido para análise. Para isso, definimos no capítulo 3 nosso posicionamento teórico frente a termos relacionados à prática de ensino de línguas. Dessa forma, operaremos, ao longo deste capítulo com os deslocamentos que partem das concepções de língua e linguagem e demais aspectos da reflexão enunciativa para pensarmos atividades de sala de aula.

Propomos os deslocamentos a partir da investigação da presença do livro didático de língua inglesa na prática de ensino. O livro que chega ao aluno de escola pública no Brasil não é escolhido de maneira aleatória: ele passa por uma série de critérios de seleção organizada e pautada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Buscando compreender essa articulação, no item 4.1 traçamos um breve panorama histórico e informativo sobre o plano em questão, além de levantarmos considerações a respeito do livro selecionado. Em seguida, no item 4.2, elucidamos os aspectos metodológicos que envolvem nossa pesquisa para em 4.3 investigarmos os aspectos enunciativos em quatro grupos de atividades de uma das obras didáticas de língua inglesa selecionada pelo PNLD no ano de 2016, entrando em vigor no ano de 2017. A partir da análise e dos princípios enunciativos, propomos possíveis deslocamentos para a sala de aula de língua inglesa como segunda língua.

4.1 O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): contextualização

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ocupa posição de destaque entre os maiores programas de seleção e distribuição de livros didáticos (doravante LD) operantes no mundo. Atualmente, é um programa do Ministério de Educação e Cultura (MEC), e atende as escolas públicas do Brasil. De acordo com Höfling, o plano assume grande destaque, sendo

sistematicamente mencionado – e até mesmo politicamente usado – para referenciar o nomeado “sucesso” da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas (HÖFLING, 2000, p. 160).

Pode-se dizer que a busca pela padronização do LD passou por diversas fases e diferentes órgãos normativos. Desde 1938 existem regulamentações que visam a padronização da seleção e distribuição dos livros didáticos: conforme o Portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o Decreto-Lei nº 1.006 de 1938 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, que estabelece a primeira política de legislação e controle de circulação do livro didático no Brasil. Em 1971 é criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) que cede lugar, em 1985, ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com o nome que conhecemos hoje.

Como consequência de uma série de acordos e adaptações, o plano passa a receber recursos financeiros do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, inova em diversos aspectos, tais como indicação dos LD pelos professores, reutilização do LD (livros não consumíveis) e garantia da escolha do LD pelos professores de cada escola³². De acordo com Sarmiento e Silva (2013), inicialmente o PNLD atingia os seguintes componentes curriculares pertencentes ao Ensino Fundamental: alfabetização, história e geografia, língua portuguesa, matemática e ciências e estudos sociais. O Ensino Médio só passou a fazer parte do PNLD no ano de 2003. Já os componentes curriculares relacionados à língua estrangeira – língua inglesa e/ou língua espanhola – apenas entraram no programa em 2011 no Ensino Fundamental e em 2012 no Ensino Médio. Atualmente, o programa abrange todas as etapas de ensino e componentes curriculares.

O PNLD é considerado uma política educacional, contando com comissões de especialistas que têm por função avaliar as coleções de livros didáticos, seguindo sérias normas de seleção. Essas comissões também são responsáveis pela produção do Guia do Livro Didático, material que acompanha os livros e auxilia o professor a escolher uma das coleções pré-selecionadas pelo PNLD. A seguir, apresentamos um quadro com as fases de desenvolvimento do programa, desde a adesão da escola ao PNLD até a aquisição dos livros e seu recebimento:

³² Para mais informações sobre o histórico de implementação do PNLD, o Portal do FNDE traz informações bastante interessantes. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

Quadro 7 – etapas de desenvolvimento do PNLD

Etapa	Descrição
Adesão	adesão por parte da escola pública no PNLD
Editais	estabelecem as regras de inscrição dos livros no programa
Inscrição editoras	prazos e regulamentos para inscrição dos livros por parte das editoras
Triagem/avaliação	especialistas de cada área avaliam se os livros se enquadram no edital
Guia do livro didático	resenha sobre os livros pré-selecionados, elaborado pelos especialistas
Escolha	professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas
Pedido	formalização da escolha dos livros, pedido é feito pelos professores via internet
Aquisição	FNDE inicia a negociação com as editoras por meio de processo de licitação
Produção	contrato é firmado; FNDE informa as quantidades; editoras produzem os livros
Análise qualidade física	análise de aspectos físicos dos livros, de acordo com regras da ABNT
Distribuição	FNDE e ECT ³³ garantem que os livros sejam entregues para as escolas
Recebimento	os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior e o início do ano letivo

Fonte: Portal do FNDE – Funcionamento (adaptado)³⁴

Segundo Sarmiento e Silva (2013), o Plano Nacional do Livro Didático vem crescendo, e o interesse das editoras em preencher os requisitos apresentados nos editais e participar do programa tem aumentado. De acordo com as autoras, as editoras encontram vantagens financeiras no PNLD que, apesar de apresentar um alto investimento na execução de todas as etapas que descrevemos acima, não propõe um método “ou sequer uma diretriz oficial para o acompanhamento do programa após o envio dos livros” (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 3). Encontramos, nisto, mais uma justificativa para o estudo que apresentamos aqui, ao percebermos que existe a necessidade de refletir sobre a prática de ensino que abrange o livro didático. Nosso objetivo é investigar, especialmente, o livro didático de língua inglesa, problematização que trazemos no item a seguir.

4.1.1 O livro didático de língua estrangeira moderna no PNLD

Como afirmamos acima, o componente curricular referente à língua estrangeira moderna (língua inglesa e/ou espanhola) só começou a fazer parte do PNLD em 2011 para o Ensino Fundamental e em 2012 no Ensino Médio. Isso decorre do fato de que os livros didáticos em questão revelam algumas especificidades quando comparados aos livros das

³³ Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

³⁴ Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>> Acesso em 02 jun. 2017.

outras disciplinas. Enquanto os livros dos demais componentes curriculares são classificados como não consumíveis ou reutilizáveis, os de língua estrangeira são consumíveis ou não reutilizáveis. De acordo com o “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016”, “entende-se por **livro reutilizável** aquele que permanece, em caráter provisório, com o estudante durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvido à escola, após este período, para posterior utilização por outro estudante” (BRASIL, 2014a, p. 4; grifo nosso). Dessa forma, livros não contêm espaços para que os alunos escrevam ou respondam a exercícios propostos, sendo possível que outro aluno, no ano seguinte, reutilize o mesmo LD sem prejuízo algum. Em contrapartida,

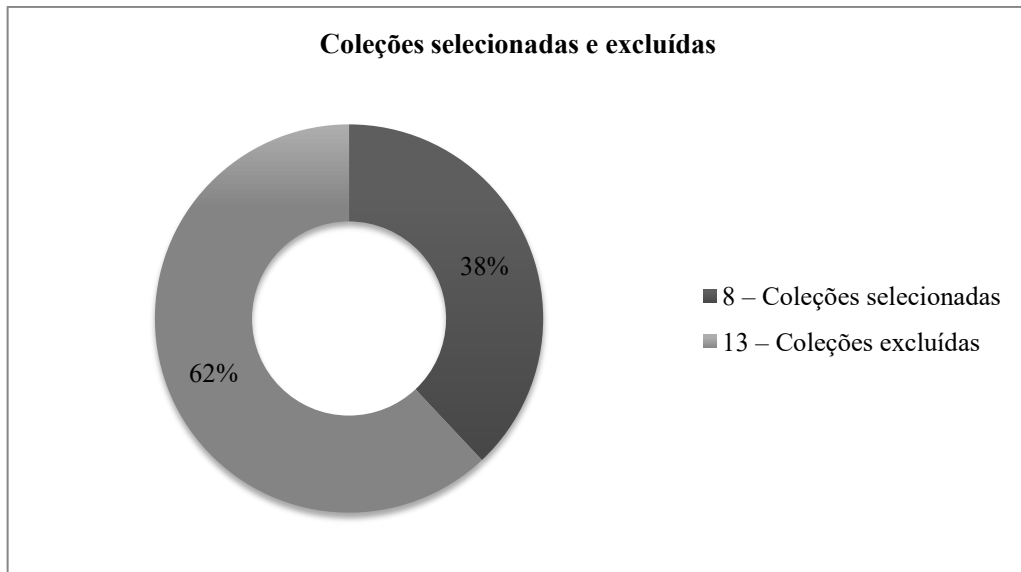
entende-se por **livro consumível** aquele que permanece, em caráter permanente, com o estudante, sendo desnecessária sua devolução à escola após o fim do período letivo correspondente, podendo ter ou não lacunas e espaços que possibilitem ao aluno a realização de atividades e exercícios propostos no próprio livro (BRASIL, 2014a, p. 4; grifo nosso).

Por esse motivo, os LD de língua estrangeira devem ser trocados a cada início de ano letivo, não sendo possível sua reutilização. A partir da possibilidade de realização dos exercícios no próprio livro didático, é viabilizado aos estudantes o desenvolvimento da habilidade de escrita em língua estrangeira.

Outra característica que distingue os LD de língua estrangeira das demais disciplinas é o CD com atividades de compreensão oral que acompanha o material didático. A presença de tal suporte garante que todas as habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) sejam desenvolvidas em sala de aula, permitindo que o aluno seja exposto a diferentes pronúncias oriundas de diferentes comunidades linguísticas, proporcionando ao professor ferramentas para que este trabalhe as diferenças culturais em sala de aula, por exemplo.

Segundo o Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna de 2017, “em todo o processo de avaliação do PNLD 2017, participaram no total 21 coleções de Língua Estrangeira Moderna, 8 de Espanhol e 13 de Inglês” (BRASIL, 2016, p. 21). A partir do total de coleções de língua estrangeira, apenas 8 foram pré-selecionadas pelo programa: 3 coleções para o ensino de língua espanhola e 5 para o ensino de língua inglesa, como nos mostra o gráfico a seguir, disponibilizado no Guia do Livro Didático:

Gráfico 1: Total de coleções de língua estrangeira selecionadas e excluídas



Fonte: Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2016, p. 22).

As obras didáticas selecionadas pelo PNLD passaram pela triagem e avaliação dos especialistas responsáveis pela área de línguas modernas, que entendem que o processo de ensino e aprendizagem de línguas tem por princípio

proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural (BRASIL, 2016, p.10).

Dessa forma, a comissão de especialistas sugere que tais princípios estejam presentes nos livros didáticos e que se encontrem aliados à prática pedagógica que o professor realiza em sala de aula, buscando alcançar conjuntamente a formação cidadã dos estudantes. Além disso, o Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira propõe que a visão de língua ideal ao ambiente escolar deve ser “mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes” (BRASIL, 2016, p. 10).

A concepção da sala de aula como espaço para, mais do que aprender outra língua, estar bem preparado para usar a própria língua materna motivou os critérios específicos que serviram de suporte para a avaliação das obras convocadas pelo edital do PNLD 2017. Assim, as coleções selecionadas pelo programa

tendem a apresentar uma grande variedade de textos, que abrangem diferentes esferas de atuação e de circulação, das mais cotidianas e pessoais às mais especializadas, inclusive as esferas profissionais. Esses textos abrangem o uso de linguagem verbal, visual e verbo-visual, assim como apresentam amplitude temática, (...) expondo o estudante a experiências de contato com a diversidade étnica, cultural e social do universo que o(a) cerca e também do contexto linguístico e cultural da língua estrangeira que aprende (BRASIL, 2016, p. 28).

Não podemos deixar de notar que a seleção feita pelos avaliadores do PNLD aponta apenas a uma pequena quantidade de livros didáticos para serem trabalhados nas salas de aula de escolas estaduais e municipais de todo o país. Essa seleção acaba por padronizar o material que será utilizado no processo de ensino e aprendizagem de outra língua que não a língua portuguesa. Entretanto, é preciso deixar claro o ponto que o “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014” explicita: “o material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma” (BRASIL, 2011, p. 72). Além disso,

o(a) professor(a) que faz bom uso do livro didático é aquele que, entre outros aspectos, vai analisá-lo e adaptá-lo às suas necessidades de ensino e de aprendizagem de seus/suas estudantes. É o(a) professor(a) que, se necessário for, subverte o material que tem em mãos e o transforma em algo que, conscientemente, contribui de modo mais amplo para a construção conjunta de conhecimento em sala de aula, no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (BRASIL, 2016, p. 31).

Dessa forma, o PNLD especifica seus objetivos assumindo que, apesar de as obras didáticas serem as mesmas, as aulas não devem ser. Faz parte das responsabilidades do professor adequar o conteúdo do LD selecionado para que proporcione melhor aprendizado para a turma. Por mais que o conteúdo didático siga os mesmos padrões, cada situação de aula deve ser singular.

Discutimos aqui algumas das características contextuais que julgamos importantes de serem consideradas ao tratarmos de um dos livros didáticos selecionados pelo PNLD. No item seguinte, abordaremos especificamente a coleção didática escolhida para a análise que será realizada em nossa pesquisa.

4.1.2 O livro didático de língua inglesa no PNLD: sobre a coleção *Alive!*

Como mencionamos acima, o PNLD 2017 teve 13 coleções de língua inglesa inscritas e apenas 5 foram selecionadas, sendo elas *Way to English for Brazilian learners*, *Team Up*, *It Fits*, *Alive!* e *Time to Share*. Dentre estas, escolhemos a coleção *Alive!* como objeto de estudo em nossa pesquisa³⁵. Organizado por Junia Braga e Vera Menezes, o material didático distribuído pela Editora SM já está em sua terceira edição, tendo sido selecionado também pelo PNLD em suas edições anteriores. Os livros que compõem a coleção *Alive!* são destinados ao anos finais do Ensino Fundamental, estando divididos nos volumes 1, 2, 3 e 4 para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente.

O Guia do Livro Didático – em seu papel de material de apoio ao professor da escola pública no processo de escolha do livro didático que será trabalhado em sala de aula – aponta a maneira como a coleção *Alive!* está organizada, afirmando que todos os volumes são estruturados em oito unidades temáticas, sendo cada uma delas composta pelas seguintes seções: “Let’s start”, “Let’s read”, “Let’s listen”, “Let’s talk”, “Let’s act with words”, “Let’s learn about...”, “Art Corner”, “Let’s focus on language”, “Learning strategies”, “Let’s reflect on learning/Assess your learning”, “Cross-curriculum”, “Extra activities” e “Did you know...”³⁶. O Guia também é responsável por trazer uma lista de conteúdos programáticos que são abordados em cada volume da coleção. Tais especificações têm por objetivo essencial auxiliar o professor no processo de seleção da obra que por ele será utilizada com as turmas da escola.

Os especialistas que elaboram o Guia, ao propor uma visão geral sobre o material didático da coleção *Alive!*, afirmam que

a coleção dedica-se, em particular, ao equilíbrio entre as atividades de compreensão e de produção oral e escrita, propiciando ao estudante o contato com materiais que circulam socialmente entre as diferentes comunidades falantes da língua inglesa. Nesse sentido, inclui um conjunto de textos oriundos de diversas fontes, com temas atuais e adequados às faixas etárias dos anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando ao professor escolher aqueles que mais se adequam ao objetivo de aprimorar a capacidade crítica dos estudantes.

³⁵ Escolhemos a coleção *Alive!* por esta ter sido selecionada pelo PNLD e por acreditarmos que as atividades nela compreendidas cumpram os critérios de ensino estabelecidos pelos PCNs (como veremos a seguir). Além disso, nossa escolha também foi motivada pelo conhecimento de que a coleção é utilizada em uma escola da rede pública da cidade de Porto Alegre.

³⁶ Em português: “vamos começar”, “vamos ler”, “vamos ouvir”, “vamos falar”, “vamos agir com palavras”, “vamos aprender sobre...”, “esquina da arte”, “vamos focar na língua”, “estratégias de aprendizagem”, “vamos refletir sobre a aprendizagem/avaliar seu aprendizado”, “Cross-curriculum” (projetos interdisciplinares), “atividades extras”, “você sabia...”. Tradução nossa.

Nesse contexto de discussão, os conhecimentos de gramática e vocabulário são sistematizados a partir de diversos gêneros textuais orais e escritos. Dessa forma, o professor pode estimular a aprendizagem pautada na interpretação de manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual (BRASIL, 2016, p. 69).

O Guia do Livro Didático também desenvolve uma resenha detalhada sobre a maneira como o livro didático aborda as habilidades (compreensão e produção oral e escrita), apontando os aspectos que se sobressaem. Selecionamos alguns dos comentários que nos são importantes e elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 8 – Comentários sobre a coleção *Alive!*

COMPREENSÃO	ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> – presença de diversidade social em textos verbais, não verbais e verbo-visuais; – inclui atividades de pré-leitura, como a observação das relações entre ilustração e texto e a ativação de conhecimento prévio; – a seleção de textos contempla uma variedade de gêneros e de esferas de circulação;
	ORAL	<ul style="list-style-type: none"> – atividades a partir do CD em áudio contêm vários textos orais criados para a coleção e visam exercitar a compreensão intensiva do aluno;
PRODUÇÃO	ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> – atividades de produção escrita pautam-se, na maior parte das vezes, no trabalho com os gêneros; – as propostas de trabalho com a escrita oferecem informações sobre como produzir os textos, estabelecendo propósitos e delimitando procedimentos;
	ORAL	<ul style="list-style-type: none"> – atividades de produção oral que permitem que os alunos interajam entre si em diferentes situações comunicativas com necessidades reais de fala do jovem estudante; – atividades visam a valorização dos sujeitos e a construção da cidadania; – há predominância do trabalho em dupla e, em menor número, são sugeridas discussões em grupo.

Fonte: Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2016, p. 71-72; adaptado).

Torna-se interessante apontar que tais comentários sobre a coleção didática selecionada vão ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que prezam pela diversidade de gêneros no ensino da língua-alvo, além de promover a interação entre os alunos visando a sua formação como cidadãos. De acordo com o documento redigido em 1998, “a utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 45). Além disso, os comentários do Guia Didático também estão em consonância com o que se propõe nos Parâmetros em relação à valorização dos sujeitos aprendizes e a construção da cidadania por intermédio da segunda língua. Segundo os Parâmetros,

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 19).

Além de ressaltar os aspectos positivos, as resenhas apontam que o livro não alcança todas as exigências e qualificações desejáveis. Por esse motivo, o próprio programa já traz a seção “Em sala de aula”, que resalta os aspectos que o professor deve ter consciência ao escolher o material didático. Em relação aos livros da obra didática *Alive!*,

o professor precisa ficar atento para incrementar as atividades voltadas para a problemática da construção de sentidos, tendo em vista que a coleção começa com uma organização que requer a atenção do estudante para o tema apresentado e sua relação com o entorno social, para, em seguida, valorizar o estudo da forma linguística. Desse modo, cabe ao professor buscar garantir maior equilíbrio entre o eixo temático e o eixo linguístico (BRASIL, 2016, p. 73).

Mais uma vez torna-se evidente que o livro didático não deve ser tomado como o único recurso disponível em sala de aula. Com o passar dos anos e a disseminação da tecnologia os livros didáticos se aprimoraram e também adotaram uma visão diferente da que era difundida antigamente. Seu papel em sala de aula não é mais considerado como ponto de chegada e de partida, “mas sim o de uma das fontes geradoras de experiências de interação entre professore(a)s e estudantes, que têm como objetivo comum ensinar e aprenderem juntos” (BRASIL, 2016, p. 31). Sua função ainda é fundamental no ambiente de aprendizagem da sala de aula, uma vez que se configura como uma das fontes de conhecimento e oportunidade de experiências de interação no ambiente escolar. De acordo com o Guia, o livro didático de língua inglesa “poderá ser tratado como um dos insumos que, com a mediação do(a) professor(a), participa da criação de oportunidades para que o(a) estudante experimente conhecer outras línguas e outras culturas” (BRASIL, 2016, p. 31).

Tendo elucidado os aspectos da coleção *Alive!* buscamos, na seção seguinte, propor a reflexão enunciativa com base nas atividades do livro didático em questão. Em nossa pesquisa, tivemos acesso ao volume 3 do material didático, que corresponde ao 8º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, apenas este volume consistirá em nosso objeto de observação e análise, uma vez que o estudo que aqui propomos é de natureza qualitativa, não se comprometendo em alcançar produtos de ordem quantitativa.

4.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Buscamos, a partir de agora, elucidar os aspectos metodológicos de nosso estudo. Para tanto, abordamos os aspectos enunciativos que estão presentes nas atividades do livro didático e os procedimentos de análise que utilizamos em nossa pesquisa.

4.2.1 Os aspectos enunciativos nas atividades do livro didático

Conscientes das principais características do livro didático escolhido, essa seção tem por objetivo propor um olhar enunciativo a determinadas atividades da obra em questão. Partindo dessa reflexão, buscamos comprovar a hipótese que traçamos no início deste estudo, de que existem livros didáticos de língua inglesa que apresentam atividades que envolvem interlocuções possíveis de serem abordadas em sala de aula por uma perspectiva enunciativa da linguagem. Investigamos nossa hipótese a partir da análise do livro didático pertencente à coleção *Alive!*, que foi uma das obras didáticas selecionada pelo PNLD para os anos de 2017 a 2019.

O caminho que percorremos até aqui iniciou com a definição das concepções de língua e linguagem em Benveniste – perpassando também as noções benvenistianas de (inter)subjetividade, referência, forma e sentido e aspectos culturais e sua relação com a linguagem e língua – e alcançou os pressupostos teóricos que assumimos ao considerar o ensino e aprendizagem de segunda língua como um ato enunciativo de instauração do aluno em outra língua que não a materna para se constituir como sujeito a cada ato enunciativo nessa língua, além da contextualização do livro didático na sala de aula de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Todo esse trajeto foi essencial no rumo que tomamos agora. Elucidamos, a seguir, os procedimentos de análise que nortearão a observação das atividades do livro didático de língua inglesa *Alive!* 8.

4.2.2 Procedimentos de análise

Depois de termos escolhido a obra didática que servirá como objeto de observação, selecionamos quatro grupos de atividades que pertencem ao LD *Alive!* 8. Optamos pelas atividades que constituem a segunda unidade da primeira parte da obra didática, que tem

como título “Superstitions around the world” (ou “superstições ao redor do mundo”, em português) por acreditarmos que tais atividades sejam ilustrativas em nosso estudo, além de considerarmos o tema que envolve a unidade como relevante em nossa pesquisa. Além disso, buscamos diferentes tipos de atividades com o objetivo de contemplar todas as habilidades linguísticas de leitura, escrita, escuta e oralidade, que constituem o aspecto da língua em uso. Também buscamos uma atividade específica que revele o aspecto da língua em reflexão, a fim de observar se há diferenças entre as duas abordagens. O quadro a seguir sintetiza a organização da análise:

Quadro 9 – Atividades do livro didático *Alive!* 8 selecionadas para análise

grupos de atividades	habilidades envolvidas	seção do livro didático
grupo 1	compreensão de textos verbais e não verbais produção escrita	<i>Let's start!</i>
grupo 2	produção oral	<i>Let's talk!</i>
grupo 3	compreensão oral	<i>Let's listen and practice pronunciation!</i>
grupo 4	reflexão sobre elementos linguísticos	<i>Let's focus on language!</i>

Fonte: da autora

A fim de guiar a análise das atividades do livro didático, elaboramos as perguntas a seguir. Serviram como base os eixos dos estudos benvenistianos que tratamos no segundo capítulo, além dos princípios para uma abordagem enunciativa em aquisição de segunda língua desenvolvidos por Machado (2013) e explorados no terceiro capítulo. Para cada grupo de atividades, um dos aspectos da abordagem enunciativa dispostos abaixo predominará, enquanto a questão cultural permeará toda a análise que propomos a partir das seguintes questões:

Quadro 10 – perguntas norteadoras de análise

As atividades do livro didático:	
intersubjetividade	<ul style="list-style-type: none"> – apresentam marcas de intersubjetividade? – propõem que a comunicação intersubjetiva se concretize em sala de aula? – permitem que o aluno se instaure no funcionamento simbólico da L2 e revele as diferentes instâncias (cultural, da alocação e linguístico-enunciativa) no discurso?
referência	<ul style="list-style-type: none"> – atuam como provocadoras da situação e criadoras de referência no discurso? – permitem ao aluno atribuir referência no discurso?
forma-sentido	<ul style="list-style-type: none"> – relacionam forma-sentido? – consideram a inseparabilidade entre as unidades da língua e níveis no tratamento dos fatos da L2? – tratam da língua-discurso, abordando compreensão e reconhecimento das unidades da L2?
relação cultural	<ul style="list-style-type: none"> – relacionam a L2 com a sociedade e cultura que a envolvem? – situam a língua como interpretante da sociedade com sua cultura? – abordam aspectos de qual cultura: a da língua materna, a da segunda língua ou ambas? – permitem ao aluno movimentar-se como locutor na estrutura enunciativa (eu-tu-ele)-ELE da L2 de maneira a torná-la uma língua própria?

Fonte: da autora

A partir das questões que propomos acima, investigamos na seção seguinte as atividades selecionadas, buscando comprovar a hipótese de que há livros didáticos de língua inglesa como segunda língua que apresentam atividades possíveis de serem abordadas por uma perspectiva enunciativa da linguagem pelo professor em sala de aula.

4.3 Análise dos fatos de linguagem do livro didático

Apresentamos, agora, a análise das atividades selecionadas baseando-nos na perspectiva enunciativa benvenistiana que propomos em nosso trabalho. Nossa análise não propõe a observação da totalidade das atividades que constituem a segunda unidade do livro didático *Alive!* 8. Por esse motivo, o recorte dos exercícios específicos estará presente no corpo do texto.

É necessário esclarecermos um aspecto em relação à análise que empreendemos e da relação com a teoria enunciativa benvenistiana. Pontuamos brevemente no segundo capítulo

ao tratarmos de “O aparelho formal da enunciação” (item 2.1) que Benveniste trata da enunciação como fenômeno geral, não se dedicando ao estudo da enunciação escrita, apenas prevendo sua existência. De acordo com o linguista, e como citamos anteriormente, “seria preciso distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90). Em nosso estudo, ao analisarmos atividades presentes no livro didático de língua inglesa, não podemos ignorar o fato de estarmos lidando com a enunciação escrita e falada e, por esse motivo, devemos sublinhar alguns de seus aspectos.

Benveniste nos aponta que a principal diferença entre os dois tipos de enunciação seria o fato de a enunciação escrita situar dois planos distintos em tempos e espaços distintos, ao passo que na enunciação falada tempo e espaço tornam-se partilhados. Dessa forma, na enunciação escrita temos a seguinte situação: “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90). Na enunciação falada, temos a acentuação da relação discursiva com o parceiro em presença, que, pela inversibilidade enunciativa *eu-tu*, muda constantemente de posição de alocutário para locutor.

Em nossa análise, abordaremos as habilidades de compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita. Dessa forma, o segundo conjunto envolve a enunciação escrita. Essas enunciações se definem a partir das interlocuções propostas pelo livro didático, por meio das quais buscamos observar como podem e se podem ser abordadas pela perspectiva enunciativa da linguagem em sala de aula de segunda língua. Assim, nosso objetivo não é o de analisar propriamente os enunciados presentes no livro didático, e sim os efeitos que eles carregam. Explicamos. Não temos por objetivo analisar a proposta de atividade escrita no livro didático, e sim a situação enunciativa que tal atividade provoca no ambiente de ensino de língua inglesa. Mesmo que partindo de uma enunciação escrita contida no livro, é nosso objetivo compreender se o professor de língua inglesa pode abordar a atividade proposta pelo livro por uma perspectiva enunciativa de linguagem, dando ênfase à língua em uso.

Tendo esclarecido estes aspectos, iniciamos as análises dos quatro grupos selecionados:

Grupo de atividades 1 – compreensão de textos verbais e não verbais; produção escrita

Let's start!

O primeiro grupo de atividades que analisamos tem como título “Let’s start” (“vamos começar”, em português) e consiste em um conjunto de exercícios que tem por objetivo apresentar o tema relacionado a superstições que será tratado ao longo da unidade. Como podemos ver a seguir:

Figura 1 – Atividade 1: compreensão de textos não verbais

unit

2

Superstitions around the world

Language in action

- Learn to talk about superstitions.
- Learn to talk about real and unreal conditions, and possibilities.

Let's start!





Magary@Shutterstock.com/DBR



Jim Neuch@Corbis/Getty Images



Jim Neuch@Corbis/Getty Images



Johannes@Corbis/Getty Images

24 twenty-four

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 24.

A partir da leitura das imagens na página 24, o LD introduz o tópico e busca ativar o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o assunto, além de apresentar vocabulário e estruturas que serão aprofundadas ao longo da unidade. Todas as imagens presentes na página 24 estão de alguma forma relacionadas ao tema superstição ao redor do mundo, o que amplia o escopo de leitura a textos não verbais e relacionam, assim, a língua-alvo, sociedade e cultura que a envolvem. Dessa forma, a atividade parte das imagens e do conhecimento de mundo do aluno para atingir a compreensão do tema central relacionado a superstições. Para abordar a linguagem, o manual do professor sugere que as figuras sejam exploradas por meio de interrogações, como “a que tipo de superstição as imagens se referem? qual(is) dela(s) você já ouviu falar? você acredita nessas superstições?”³⁷ associando, assim, as imagens ao discurso. A partir dessa interlocução, cria-se a situação de discurso em L2, e a atividade do livro didático permite que o aluno atribua referência no discurso.

Em seguida vemos que há a consolidação do conhecimento prévio em relação ao tema: o exercício 1 solicita aos alunos que, dispostos em duplas, liguem as colunas para que aprendam sobre as superstições de diferentes sociedades e culturas³⁸. O quadro ao lado do exercício (“Did you know...?”) reforça a ideia das relações culturais chamando a atenção do aluno ao apontar que em determinados países, o gato preto é considerado um símbolo de sorte³⁹. Aqui podemos observar que a atividade do livro didático considera a língua como interpretante da sociedade que a contém, uma vez que as superstições também são abordadas via textos verbais, conforme a figura a seguir:

³⁷ No original: “What type of superstition do the images refer to?, Which one(s) have you heard of?, Do you believe in these superstitions?” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 24).

³⁸ No original: “In pairs, match the columns and learn about superstitions” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 25).

³⁹ No original: “In England and Ireland, meeting a black cat means you are lucky” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 25).


Figura 2 – Atividade 2: compreensão escrita

1. In pairs, match the columns and learn about superstitions.

<p>(a) If a black cat crosses your path,</p> <p>(b) If a girl catches the bride's bouquet after a wedding,</p> <p>(c) If a witch points at you,</p> <p>(d) If you break a mirror,</p> <p>(e) If you find a clover plant with four leaves,</p> <p>(f) If you hear an owl in the night,</p> <p>(g) If you scratch your left hand,</p> <p>(h) If you see a small spider,</p> <p>(i) If you talk of the devil,</p> <p>(j) If you touch wood,</p> <p>(k) If a person throws salt over his/her shoulder,</p> <p>(l) If we walk under a ladder,</p>	<p><input type="checkbox"/> he or she will have good luck.</p> <p><input type="checkbox"/> you will get a lot of money.</p> <p><input type="checkbox"/> you will have bad luck.</p> <p><input type="checkbox"/> a friend will die.</p> <p><input type="checkbox"/> we will have bad luck.</p> <p><input type="checkbox"/> your good luck will continue.</p> <p><input type="checkbox"/> you will have good luck.</p> <p><input type="checkbox"/> you will give money away.</p> <p><input type="checkbox"/> you will die.</p> <p><input type="checkbox"/> you will have seven years of bad luck.</p> <p><input type="checkbox"/> she will be the next to marry.</p> <p><input type="checkbox"/> he will appear.</p>
--	--

? Did you know...?

- In England and Ireland, meeting a black cat means you are lucky.



Illustrations: Graphormas/DBR

2. Are you superstitious? Circle the letters (a-l) from exercise 1 that describe your superstitions.

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 25.

Além disso, ao definir o modo de trabalho da turma, que deve se organizar em duplas, o LD permite que se estabeleça a relação de intersubjetividade entre os alunos em sala de aula. Percebe-se que a atividade 1 do LD propõe que a comunicação intersubjetiva se concretize no ambiente de ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua, possibilitando aos alunos encontrarem espaço para estabelecerem relação intersubjetiva, invertendo as figuras enunciativas *eu-tu*.

O exercício 2 proposto pelo LD dirige-se diretamente ao indagar o aluno se ele se considera supersticioso⁴⁰. O objetivo é o de convocar o aluno a enunciar em resposta à questão, uma vez que a interrogação se constitui em uma enunciação que parte da atividade do livro didático com o intuito de provocar uma resposta do aluno. Essa interlocução entre LD e aluno pode ser abordada pela perspectiva enunciativa que propomos em nosso trabalho: quando a atividade do LD interroga o aluno, cria-se o espaço necessário para que ele enuncie em resposta. De acordo com Benveniste (1970/2006),

⁴⁰ No original: "Are you superstitious? Circle the letters (a-l) from **exercise 1** that describe your superstitions" (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 25).

desde o momento em que o enunciador se sirva da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções. É, em primeiro lugar, a *interrogação*, que é uma enunciação construída para suscitar uma “resposta”, por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento com dupla entrada. Todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequência, entonação, etc., derivam deste aspecto da enunciação (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86; grifo no original).

Por esse motivo podemos considerar a enunciação escrita no livro didático como um locutor, que propõe um enunciado escrito, esperando que o aluno leia esse enunciado e enuncie outro em resposta, seja de maneira oral, seja de maneira escrita⁴¹. Apesar de estabelecer a relação intersubjetiva e promover a comunicação em segunda língua na sala de aula, exercícios como este, que supõem como resposta apenas “sim” ou “não”, ou, ainda, que fornecem opções de enunciados em resposta, acabam por estreitar as possibilidades de o locutor-aluno se singularizar em suas enunciações, visto que ele deve apenas escolher qual das alternativas melhor o representa ao invés de instaurar-se ao engendrar formas em seu próprio discurso. Entretanto, se o professor de língua inglesa estiver inserido em uma abordagem linguística enunciativa, ele poderá ampliar o escopo da atividade e convidar o aluno a enunciar respostas complementares àquelas presumidas pelo livro didático. Assim, o aprendiz de L2 terá mais oportunidades de mobilizar a língua que está adquirindo, propondo-se como *eu* e engendrando formas próprias na construção de sentidos no fio de seu discurso.

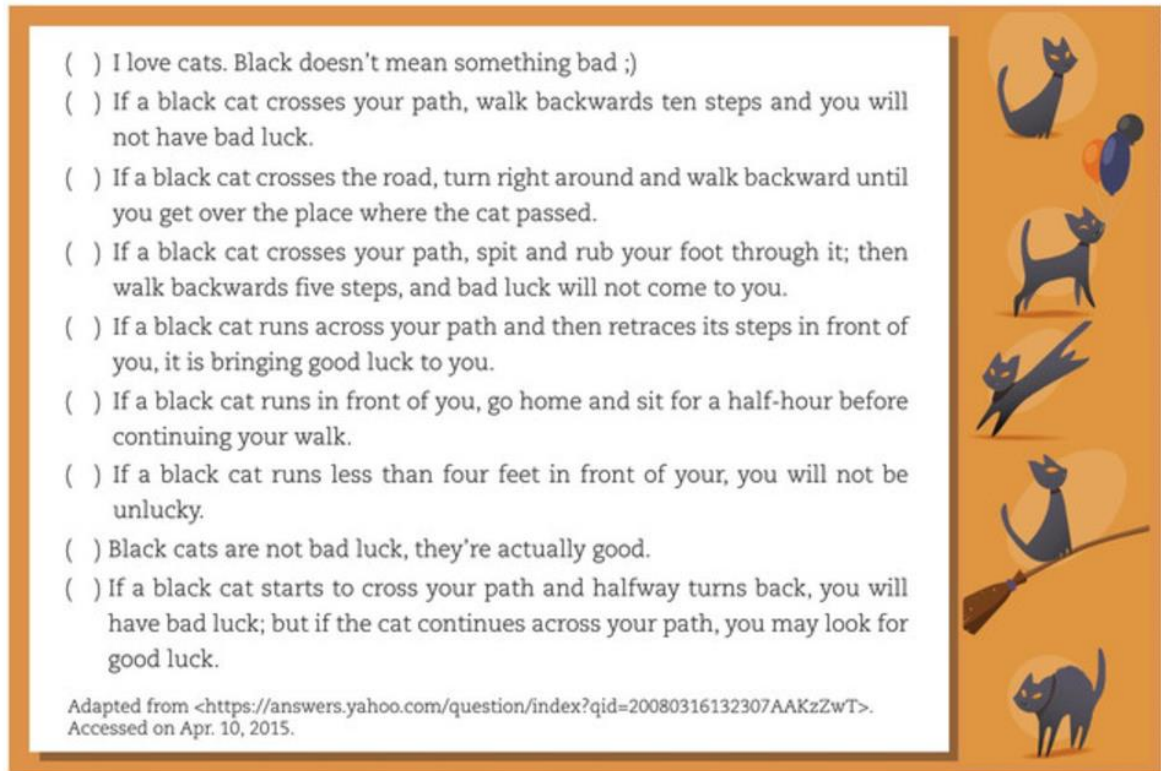
Seguindo a temática das superstições, o exercício 8 da página 27, ilustrado abaixo, questiona “o que você faria se um gato preto cruzasse o seu caminho? Leia algumas respostas e marque as que você mais gosta”⁴²:

⁴¹ A relação entre enunciação e as questões de leitura e escrita despertou o estudo de teóricos que se valem da reflexão benvenistiana, a exemplo de Naujorks (2011).

⁴² No original: “What would you do if a black cat crossed your path? Read some answers and mark the ones you like the most” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 27).

Figura 3 – Atividade 3: compreensão escrita

8. What would you do if a black cat crossed your path? Read some answers and mark the ones you like the most.



() I love cats. Black doesn't mean something bad ;)

() If a black cat crosses your path, walk backwards ten steps and you will not have bad luck.

() If a black cat crosses the road, turn right around and walk backward until you get over the place where the cat passed.

() If a black cat crosses your path, spit and rub your foot through it; then walk backwards five steps, and bad luck will not come to you.

() If a black cat runs across your path and then retraces its steps in front of you, it is bringing good luck to you.

() If a black cat runs in front of you, go home and sit for a half-hour before continuing your walk.

() If a black cat runs less than four feet in front of your, you will not be unlucky.

() Black cats are not bad luck, they're actually good.

() If a black cat starts to cross your path and halfway turns back, you will have bad luck; but if the cat continues across your path, you may look for good luck.

Adapted from <<https://answers.yahoo.com/question/index?qid=20080316132307AAKzZwT>>. Accessed on Apr. 10, 2015.

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 27.

Depois de perguntar ao aluno o que ele faria, a atividade propõe que ele leia as respostas de outras pessoas para a mesma pergunta e selecione as que ele mais gosta. Interessa-nos o fato de que as respostas trazidas pelo exercício foram adaptadas de um fórum *on-line* real segundo a referência presente no final da atividade. De acordo com Nunes e Flores (2012, p. 239), a enunciação escrita “comporta tanto as marcas daquele que escreve quanto daqueles que o autor faz se enunciarem em seu texto”. Em outras palavras, a atividade do livro didático traz em sua enunciação marcas de sua subjetividade na escrita e também das enunciações de outros, sendo mobilizadas pelo próprio locutor-autor da atividade presente no livro didático de língua inglesa. Nesse caso, os outros pertencem à sociedade e cultura da língua-alvo, visto que o fórum de onde as respostas foram retiradas se constitui em material autêntico da língua em uso. Assim, ao entrar em contato com outros enunciados escritos propostos por essa atividade específica, o locutor-aluno em sala de aula de L2 tem a oportunidade de reconhecer a maneira como indivíduos de outra língua, com sua cultura, reagem à situação de um gato preto cruzando seu caminho.

Ainda na página 27 encontramos uma proposta de escrita aos alunos:

Figura 4 – Atividade 4: produção escrita

10. What other superstitions do you know? Write them down and then complete your list with suggestions from your classmates.



twenty-seven 27

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 27.

Ao requerer do aluno que ele escreva uma lista sobre outras superstições que ele conhece e, em seguida, que ele a complete com sugestões dos colegas⁴³, percebe-se que a atividade de produção escrita do livro didático apresenta marcas subjetivas ao promover a condição de diálogo entre alunos em sala de aula, que provavelmente será mediado pelo professor de L2. Dessa forma, ao proporcionar espaço para a comunicação intersubjetiva, a atividade auxilia o processo de aprendizagem da segunda língua, uma vez que, a partir dela, o locutor-aluno encontra a possibilidade de se instaurar no simbólico da língua-alvo, revelando as diferentes instâncias que apresenta: (a) cultural, (b) da alocação e (c) linguístico-enunciativa. Vejamos cada uma delas.

A primeira instância, denominada (a) cultural, diz respeito ao fato de a língua mediar a relação entre indivíduos, envolvendo a sociedade e a cultura. Assim, após elaborar a lista de superstições, o aluno de L2 deve discutir com o colega sobre sua produção escrita, complementando-a ao ouvir as enunciações do colega. Como a atividade convoca o aluno a escrever sobre superstições que ele conheça, ele tem a oportunidade de partir da sua realidade sociocultural para se instaurar no funcionamento simbólico da L2. Vimos no capítulo anterior que é impossível ignorarmos a presença da língua materna na tentativa de expressão em L2, e isso se revela também no que concerne à sociedade em que o aprendiz está inserido. Por esse motivo, a atividade do livro didático parte da realidade em que o aluno vive, com seus valores

⁴³ No original: “What other superstitions do you know? Write them down and then complete your list with suggestions from your classmates” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 27).

culturais a ela vinculados, para que ele encontre um lugar enunciativo também em segunda língua.

Na segunda instância, (b) da alocação, encontram-se as condições da enunciação, também proporcionadas pela mesma atividade do livro didático. A produção escrita sugere ao aluno que estabeleça a comunicação intersubjetiva com o colega, configurando, assim, a estrutura de diálogo. Nessa instância, trata-se de um ser pertencente à alocação – o locutor-aluno – que utilizará a língua-alvo, de forma oral ou escrita, enunciando-se para isso (MACHADO, 2013, p. 83). No contexto dessa atividade, o locutor-aluno parte da enunciação escrita proposta pelo livro didático para a enunciação falada.

Na última instância do sujeito (c) linguístico-enunciativo, vemos o sujeito que já se apropriou da língua-alvo e preenche seu lugar enunciativo “eu”, enunciando e constituindo referências ao colega-alocutário postulado como “tu”.

Grupo de atividades 2 – produção oral

Let's talk!

O grupo de atividades 2 é composto por uma atividade que envolve a habilidade de produção oral. O exercício 1 da página 32 do livro didático pede para que os alunos, dispostos em duplas, realizem a dinâmica de perguntas e respostas sobre alguns lugares do Brasil ou do exterior⁴⁴, como vemos na figura abaixo.

⁴⁴ No original: “In pairs, ask and answer questions about some places in Brazil or abroad. See the examples” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 32).

Figura 5 – Atividade 5: produção oral

Let's talk and listen!

1. In pairs, ask and answer questions about some places in Brazil or abroad. See the examples.



Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brazil (2014)

Buckingham Palace, England (2013)

Student A: What will you do if you go to Mato Grosso?
Student B: If I go to Mato Grosso, I will visit swamps.
Student A: What will you do if you go to London?
Student B: If I go to London, I will visit the royal family.

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 32.

A atividade convoca os alunos a criarem perguntas utilizando o tópico gramatical que envolve a unidade, dando exemplos de produções: “Estudante A: O que você fará se você for para Mato Grosso? Estudante B: Se eu for para Mato Grosso, visitarei os pântanos. Estudante A: O que você fará se for para Londres? Estudante B: Se eu for para Londres, visitarei a família real”⁴⁵. Parece-nos que o exercício pode ser observado pela perspectiva enunciativa, uma vez que atua como criador de situação para que o ato enunciativo se realize. Ao propor que os alunos realizem as perguntas e respostas em pares, a atividade cria a condição de diálogo intersubjetivo, como mencionamos anteriormente. Nesse fato já encontramos aspectos enunciativos ao observar que, na comunicação intersubjetiva, já existe a atribuição de referência na instância de discurso entre as pessoas *eu* e *tu*, que se constituem mutuamente.

No entanto, o exercício que analisamos agora nos revela um aspecto importante ao especificar o tema sobre o qual os alunos devem enunciar, sendo este relacionado a algum lugar localizado no Brasil ou em outros países. Discutimos no capítulo 2 que, quando um locutor enuncia e mobiliza a língua de maneira singular, ele tem por finalidade enunciar sobre algo para alguém. Em outras palavras, temos na cena enunciativa as pessoas do discurso *eu* e *tu* em condição de diálogo enunciando sobre algo fora da instância de discurso estabelecida

⁴⁵ No original: “Student A: What will you do if you go to Mato Grosso? Student B: If I go to Mato Grosso, I will visit swamps. Student A: What would you do if you go to London? Student B: If I go to London, I will visit the royal family” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 32).

entre as pessoas *eu-tu*, ao mesmo tempo em que nela se presentifica ao ser referida por *eu*. Assim, a situação enunciativa criada pela atividade desperta no locutor-aluno e no alocutário-colega a necessidade de referir pelo discurso, estabelecendo “uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84) por intermédio do discurso. Na atividade acima ilustrada, o estudante A refere, no exemplo, ao estado Mato Grosso, enquanto o estudante B correfere identicamente. Ao locutor-aluno cabe mobilizar a língua-alvo de maneira a referir pelo discurso e realizar a pergunta solicitada pela atividade, enquanto ao alocutário-colega cabe correferir, dando continuidade à necessidade e enunciando em resposta. Essa necessidade de referir pelo discurso faz com que o aprendiz de L2 mobilize a língua para torná-la própria.

Vimos no capítulo anterior com Machado (2013, p. 90) que “quando o ‘eu’ tem a necessidade de referir pelo discurso, a fim de recriar o mundo, os elementos escolhidos estão impregnados pelo ‘eu’ e, por isso, são reveladores da subjetividade de quem enuncia”. Acreditamos que os alunos que realizam a atividade proposta pelo livro didático, por contarem com a possibilidade de enunciar de maneira livre, sem opções de resposta, evidenciam suas escolhas ao engendrar e atualizar as formas em seus discursos. Além disso, a atividade permite que os aprendizes de inglês como segunda língua recriem o mundo em que vivem ao estabelecerem relação com os lugares localizados no Brasil, evidenciando questões sociais e culturais por meio da enunciação na língua-alvo, além de permitir que se insiram no simbólico da língua-outra ao explorarem situações em lugares de outros países, que carregam diferentes valores e costumes.

Grupo de atividades 3 – compreensão oral


Let's listen and practice pronunciation!

O conjunto de atividades de compreensão oral que ilustramos abaixo traz aos alunos propostas para compreensão e prática de pronúncia em língua inglesa.

Figura 6 – Atividade 6: compreensão oral

Let's listen and practice pronunciation!

Pronouncing [ɪ] and [i]

1.  **6** All the underlined words in the following sentences contain the vowel sound [ɪ] or [i]. Listen to the sentences and repeat them.

[ɪ] [i] [ɪ] [ɪ] [ɪ]
a) If you eat from the pot, it will rain at your wedding ceremony.



[ɪ] [i] [ɪ] [ɪ] [ɪ] [i]
b) If you see a bunny going into his hollow, you will have good luck for three hours.



2.  **7** Listen to the words in columns A and B.

A	B
eat	it
reach	rich
feel	fill
feet	fit
peel	pill

What will happen if you mispronounce these words?

Fonte: MENEZES; BRAGA, 2015, p. 28.

Como podemos ver no exercício 1 da página 28, a atividade do livro didático afirma que “todas as palavras sublinhadas nas frases seguintes contêm o som vocálico [ɪ] ou [i]⁴⁶”. Em seguida, pede aos alunos que escutem e repitam. Já o exercício 2 apresenta duas colunas separando as palavras de acordo com o som vocálico que apresentam, e pede aos alunos que escutem as palavras⁴⁷ isoladas, fora de seu uso.

A partir da observação feita acima, pode-se dizer que a atividade de compreensão oral parte do nível superior – nível da frase – da análise linguística que nos apresenta Benveniste para alcançar o nível inferior – nível merismático, que compreende os traços distintivos dos fonemas. Dessa forma, a atividade proposta pelo LD compreende os estudos das formas da língua-alvo, e complementa, ao final do exercício 2 ao questionar ao aluno: “o que acontecerá

⁴⁶ No original: “All the underlined words in the following sentences contain the vowel sound [ɪ] or [i]. Listen to the sentences and repeat them” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 28).

⁴⁷ No original: “Listen to the words in columns A and B” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 28).

se você pronunciar essas palavras de outro modo?⁴⁸”. O manual do professor sugere como resposta à pergunta a seguinte afirmação: o sentido muda⁴⁹.

Essa indagação leva o locutor-aluno que está se apropriando da L2 a perceber que a pronúncia precisa dos fonemas preenche a condição de sentido: se as formas são pronunciadas de outra maneira, poderão admitir sentidos que diferem do esperado ou, ainda, não admitirem sentido algum na língua-alvo. Como discutimos no capítulo 2, Benveniste afirma que uma unidade linguística só pode ser reconhecida como tal se for capaz de integrar uma unidade mais alta. Ao apresentar no primeiro momento o nível da frase, da língua em uso, para só então chegar ao nível merismático e intralinguístico, a atividade proposta pelo LD, a nosso ver, torna-se bastante efetiva no processo de ensino de segunda língua.

Percebe-se, então, que a atividade de compreensão oral selecionada relaciona as concepções linguísticas de forma e sentido como inseparáveis no ensino de inglês como segunda língua. Além disso, apesar de apresentar no exercício 1 a língua em emprego e no exercício 2 a língua como sistema de unidades, pode-se dizer que o conjunto das atividades considera a inseparabilidade entre as unidades da língua e seus níveis no tratamento da L2 em sala de aula. Assim, consideramos que as atividades não tratam apenas de elementos isolados, mas sim da língua-discurso, abordando compreensão e o reconhecimento das unidades que pertencem à língua-alvo.

Embora as atividades de compreensão oral estejam também relacionadas à questão cultural das superstições, que englobam toda a unidade que selecionamos para análise, os exercícios que ora analisamos apresentam os rudimentos de cultura da segunda língua apenas no exercício 1, que traz a segunda língua em uso. Entretanto, como a atividade convida ao aluno apenas a repetir as frases, levando-o à reflexão de que se elas forem pronunciadas de outra maneira poderá ocorrer mudança no sentido, não há um aprofundamento sobre as superstições que o exercício aborda. Dessa forma, nessa atividade, o livro didático não oportuniza espaço para que os valores culturais que se revelam nas frases sejam abordados em sala de aula, servindo apenas como propósito de atividade de compreensão dos sons vocálicos e sua repetição. Assim, acreditamos que cabe ao professor de segunda língua, se inserido na abordagem enunciativa, ampliar a oportunidade do exercício ao convidar o locutor-aluno a enunciar em tais atividades para um outro (aspecto da intersubjetividade) e integrar novas formas às previstas pelo livro no sentido de produzir discursos (aspecto da relação forma-sentido). Com isso, o professor fará com que as unidades de nível fonético/fonológico

⁴⁸ No original: “What will happen if you mispronounce these words?” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 28).

⁴⁹ No original: “The meaning changes” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 28).

integrem-se em unidades maiores (morfemas, palavras e frases) para trabalhar a referência no discurso a partir da integração de unidades de diferentes níveis. Nesse movimento língua-discurso ou semiótico e semântico, o aluno instaura-se no funcionamento linguístico e discursivo da L2.

Grupo de atividades 4 – reflexão sobre elementos linguísticos

Let's focus on language!

O quarto grupo de atividades que analisamos diz respeito à reflexão sobre os elementos e o funcionamento linguístico. O nome da seção do livro didático de onde essas atividades foram retiradas convida o aluno a focar na língua (“Let's focus on language”), como vemos na figura a seguir:

Figura 7 – Atividade 7: reflexão sobre elementos linguísticos

■ Let's focus on language!

1. Read this proverb and answer the questions.

If you lie down with dogs, you will get up with fleas.

a) This proverb means:

- () If you are a responsible person, you will have bad results.
 () If you get up early, you can control all your problems.
 () If you do something, you will suffer the consequences.

b) What are the two actions present in the proverb? Complete the answer.

They are (1) lying down with dogs and (2) _____ with fleas.

c) Which of these two actions is a condition?

- () If you lie down with dogs. () You will get up with fleas.

d) Is it possible to lie down with a dog? _____

Is this condition real or unreal? _____



Use **if + Simple Present + will** to talk about real conditions or possibilities.

2. Rewrite the proverb in **exercise 1** using the following pairs of animals and insects.

a) pigeons + lice = _____

b) horses + ticks = _____

O primeiro exercício da página ilustrada acima convoca o aluno pedindo que ele “leia o provérbio e responda às questões⁵⁰”. E uma sucessão de perguntas questiona o aprendiz de L2: o que o provérbio significa, quais são as ações presentes no provérbio, qual das ações é uma condição e, por fim, se a condição é real ou não⁵¹. O tópico gramatical abordado por essas questões é o que chamamos em inglês de *First Conditional*, ou Primeira Condicional, estrutura utilizada para expressar ações ou situações que são prováveis de acontecer no futuro. Em seguida, o livro didático apresenta a regra estrutural desse conteúdo específico, e propõe, no exercício 2, que o aluno reescreva o provérbio do exercício 1, alterando os pares de animais e insetos⁵².

Percebemos neste conjunto de atividades que o livro didático não convoca o aluno a propor o diálogo com demais colegas e professor em sala de aula: o exercício não sugere que sua resolução seja feita em duplas ou grupos, não promovendo, dessa forma, a relação de intersubjetividade entre locutores e alocutários presentes, como vimos em atividades analisadas anteriormente. A intersubjetividade promovida por essa atividade é de outra instância, e se revela na relação estabelecida entre o aluno e a enunciação escrita no livro didático. De forma geral, parece-nos que a seção destinada à reflexão sobre a língua mantém o seu foco apenas em aspectos de ordem gramatical, e não exige que o aluno reflita sobre o uso.

De acordo com Benveniste, a língua apresenta uma propriedade que lhe é inerente, que é a propriedade de ser interpretante de todos os sistemas semióticos. Assim, a língua se caracteriza por ser o único sistema que pode interpretar todos os outros, inclusive ela mesma. Nas palavras do autor, “nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua. Por consequência, a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quando a experiência [...]” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 99). É o que acontece no grupo de atividades 4: para abordar a questão da gramática vinculada à língua inglesa, o livro didático se utiliza, obrigatoriamente, da própria língua. Como nos afirma Benveniste, há uma metalinguagem que se aplica a esse processo, em que vemos a língua interpretando e atribuindo sentidos a si mesma.

⁵⁰ No original: “Read this proverb and answer the questions” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 29).

⁵¹ No original: “this proverb means”, “what are the two actions present in the proverb?”, “which of these two actions is a condition”, “is this condition real or unreal” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 29).

⁵² No original: “Rewrite the proverb in **exercise 1** using the following pairs of animals and insects” (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 29; grifo no original).

Entretanto, acreditamos que tal artifício traria maiores contribuições ao aprendizado do aluno se o convocasse a refletir sobre a língua a partir de seu uso, e não de sentenças isoladas de seu emprego. Embora o exercício faça parte da unidade e traga como tema a questão da superstição, o aluno é convidado a refletir sobre o funcionamento linguístico a partir de um provérbio isolado. Além disso, a atividade não permite ao aluno utilizar tal reflexão de maneira a empregá-la em discurso: o livro didático aponta, apenas, uma proposta de reescrita (exercício 2). Dessa forma, acreditamos ser essencial que o professor de segunda língua amplie o escopo da atividade, promovendo que o aluno integre esse provérbio em contexto discursivo mais amplo com a implantação de um interlocutor.

4.4 Reflexões e possíveis deslocamentos para a sala de aula de língua inglesa

Após analisarmos as atividades, propomos possíveis deslocamentos que partem dessas análises e buscam sugestões que possibilitem ao professor refletir sobre as atividades do livro didático e os usos que dele faz. Nosso objetivo nesta seção é o de contribuir com a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua, ancorando-a em princípios enunciativos.

Vimos que as atividades selecionadas da obra didática *Alive!* 8 apresentam uma série de aspectos que, de acordo com os princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de L2, auxiliam o locutor-aluno a apropriar-se da nova língua e instaurar-se no outro universo de significação. De maneira geral, as atividades apresentam marcas que direcionam o professor a explorar o princípio da intersubjetividade, visto que o LD prevê que a comunicação intersubjetiva se concretize em sala de aula. A relação de intersubjetividade se estabelece entre os alunos em sala de aula, que são instigados a organizarem-se em duplas e discutir por intermédio de enunciações escritas e faladas as situações de discursos veiculadas pelo livro didático. Nesse sentido, a cada aluno é dada a possibilidade de ocupar um lugar de enunciação para se inverter com seu colega nas posições de *eu* e *tu* como pessoas de discurso. Dessa forma, os locutores-alunos encontram a possibilidade de instauração no funcionamento simbólico da língua-alvo.

Em relação à situação de discurso e atribuição de referência, as atividades selecionadas do LD atuam como provocadoras de referência e permitem que o locutor-aluno atribua essas referências pelo discurso. Vimos que a utilização de imagens é um recurso que nos parece importante para o locutor-aluno estabelecer “certa” relação com o mundo, visto que os alunos

de L2 estão construindo o vocabulário e só as enunciações escrita ou oral não bastam para que os sentidos se configurem, sendo necessário um auxílio visual.

Sobre a relação de inseparabilidade entre forma e sentido, podemos afirmar que o livro didático *Alive!* 8 considera as duas instâncias da língua como interdependentes e, apesar de um exercício focar no aspecto da forma e outro focar no do sentido, ambos os exercícios pertencem a um conjunto maior que apresenta logo em seguida a indissociabilidade e interdependência entre os dois domínios, deixando claro ao aluno que forma e sentido se entrelaçam também na língua-alvo que estão adquirindo. A partir de nossa análise também podemos afirmar que as atividades tratam da língua-discurso, permitindo aos locutores-alunos que eles compreendam e reconheçam as unidades da língua inglesa em sala de aula como integradas umas às outras.

Em relação ao aspecto cultural e à estrutura enunciativa (eu-tu-ele)-ELE, a análise do livro didático aponta que as atividades abordam questões relacionadas a costumes e valores das duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem da L2, no caso, do português e do inglês. A nosso ver, ao abordar as duas culturas implicadas nessa relação, as atividades permitem ao aluno movimentar-se como locutor na estrutura enunciativa da L2, constituindo-se como pessoa do discurso, postulando seu alocutário e atribuindo referências, de maneira a torná-la própria. Ao relacionar temas de sua sociedade e cultura à sociedade e cultura da L2, o aluno é capaz de enunciar e marcar-se subjetivamente em seu discurso na língua-alvo.

Contudo, observamos que algumas das atividades analisadas necessitam ser ampliadas no contexto de sala de aula de língua inglesa. Por esse motivo, não podemos esquecer que o verdadeiro responsável pelo uso do LD em sala de aula é o professor: somente a sua prática e relação com o livro didático possibilitam ao aluno um processo produtivo em sua aprendizagem.

Sobre a utilização do material didático como ferramenta que contribui para o processo de aquisição da L2, não há um consenso sobre o uso ou não nas aulas da rede de ensino pública. Existem os professores que utilizam e os que preferem não fazê-lo. Entretanto, de acordo com resultados obtidos de questionários de pesquisa aplicados por Sarmiento e Silva (2013), todos os professores entrevistados admitem que o emprego do material didático no ambiente escolar melhora o desempenho de suas aulas. Ao trazer a discussão sobre a utilização, importância e escolha do livro didático no ensino de inglês, Lamberts (2016) afirma que

em aulas de Língua Inglesa, o uso consciente e autoral do LD tem papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua, cabendo ao professor fazer melhor uso dos materiais disponíveis para que a aprendizagem seja eficaz e completa. Portanto, o sucesso do LD na sala de aula está centrado no uso que o professor faz dele (LAMBERTS, 2016, p. 55-56).

Sobre essa temática, acreditamos junto de Demo (1993) que “todos os apoios didáticos, importantes entre si, dependem da capacidade do professor, inclusive do aproveitamento das adequações físicas dos estabelecimentos, do material escolar, etc. O único livro insubstituível é o próprio professor” (DEMO, 1993, p. 89). Assim, por mais que as atividades do LD promovam a intersubjetividade entre os alunos possibilitando que recriem a realidade e atribuindo referências pelo discurso, mesmo considerando forma e sentido como inseparáveis e revelando a língua como interpretante da sociedade e cultura, o professor exerce papel fundamental e decisivo no ensino de segunda língua. Afinal, é ele o responsável por adequar o conteúdo e atividades do livro didático para cada situação e turma específicas. Segundo Díaz (2011, p. 619),

os diferentes estilos e formas de uso pedagógico desse material sugerem que o professor, em última análise, com suas crenças, formação, experiência profissional e capacidade de reflexão, é quem vai determinar o melhor uso desse recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático. Ou seja, o professor é um agente ativo nos processos de mediação e de transformação entre as propostas deste material e os estudantes. Nesta perspectiva, se expressa a autonomia que todo professor possui ao tomar decisões curriculares e pedagógicas em sala de aula (DÍAZ, 2011, p. 619).

Além disso, o autor do livro didático também representa papel de importância. De acordo com Santomé (1998, p. 109),

os livros didáticos, enquanto produtos culturais, são escritos e produzidos por indivíduos que, por sua vez, são membros de grupos sociais e de comunidades científicas que, de um lado, fazem determinadas interpretações da realidade e, do outro, fazem seleções entre todo o grande volume de conhecimentos que a humanidade possui para ser transmitido às novas gerações (SANTOMÉ, 1998, p. 109; tradução nossa⁵³)

Como vimos na análise realizada acima, as atividades selecionadas do livro didático *Alive! 8* abordam aspectos tanto da cultura da língua materna quanto da segunda língua que o aluno está adquirindo. Por esse motivo, se o autor do LD pertence à mesma sociedade que o

⁵³ No original: “Los libros de texto, en tanto que productos culturales, están escritos y producidos por particulares que a su vez son miembros de grupos sociales y de comunidades científicas que, por una parte, efectúan determinadas interpretaciones de la realidad y, por otra, efectúan selecciones de entre todo el gran volumen de conocimientos que la humanidad posee para ser transmitido a las nuevas generaciones” (SANTOMÉ, 1998, p. 109).

aluno, ele é capaz de pensar atividades que incluam os aspectos culturais que lhe são familiares e auxiliem o aluno em sua instauração no simbólico da L2. Se o autor do LD não conhece a realidade do aluno, é muito difícil que ele consiga incorporar elementos da cultura da língua materna do aluno às atividades do livro didático. Isso resulta, a nosso ver, em um processo de aquisição mais complexo ao aluno, uma vez que ele não se reconhece nas propostas didáticas e pode vir a apresentar obstáculos ao marcar-se subjetivamente em suas enunciações.

Encerramos retomando os comentários tecidos por Farias (2011, p. 10) a respeito da perspectiva enunciativa aliada ao ensino de segunda língua. Concordamos com a autora quando argumenta que

a realidade de sala de aula já concebe a própria língua em uso, cuja enunciação constitui uma situação de diálogo que, mesmo muitas vezes não reproduzindo situações reais de uso da linguagem fora de sala de aula, instaura o seu centro de referência interno, como toda enunciação. O contexto de sala de aula já é a própria vida, para a qual o aluno se propõe a adquirir uma outra língua a fim de comunicar-se também fora de sala de aula. É dentro dela que o processo se inicia e cabe ao professor estar atento aos passos que o aluno dá em direção à uma aquisição mais efetiva enquanto sujeito em sua enunciação, de modo que este possa utilizar a segunda língua para viver (FARIAS, 2011, p. 10).

Diante disso, defendemos a importância de o professor de segunda língua conhecer as teorias linguísticas, especialmente as que enfatizam a língua em emprego. No caso deste estudo, procuramos tratar das possibilidades de deslocamento de princípios enunciativos para a sala de aula de língua inglesa, a partir da análise de um livro didático, mas acreditamos que tais princípios podem se estender às demais salas de aula, de variadas disciplinas.

Além disso, é importante lembrar que o professor deve encarar o livro didático como um material de apoio, que muito pode contribuir em sua prática docente, mas que ele não deve deter-se unicamente às atividades nele dispostas. Afinal, cada contexto de sala de aula revela um *aqui* e *agora* distintos, que instancia *eu* e *tu* singulares, e torna-se importante a aula ser planejada com a consideração da situação enunciativa específica de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por motivação os questionamentos e inquietações relacionados ao processo de aprendizagem de uma língua que não a materna. Instigados pela maneira singular como o indivíduo se relaciona com a segunda língua a partir do contato que se dá em contexto escolar, buscamos compreender quais aspectos estão em cena no ensino de língua inglesa. Para tanto, elaboramos a hipótese norteadora de nosso estudo, de que *há livros didáticos de língua inglesa que apresentam atividades que envolvem interlocuções possíveis de serem abordadas em sala de aula por uma perspectiva enunciativa da linguagem.*

Iniciamos esta escrita partindo dos estudos enunciativos de Émile Benveniste. Em nosso primeiro capítulo, tivemos por objetivo apresentar as concepções de linguagem e língua presentes na teoria do linguista, de maneira a elucidar as noções que permearam nosso estudo. A partir da teorização benvenistiana, elegemos nosso ponto de vista em relação à linguagem, concebendo que esta, em sua propriedade simbólica, realiza, nas mais variadas línguas, o propósito de significação e de integração humana em suas possibilidades de uso. As línguas, organizadas em unidades e articuladas em níveis, na forma e no sentido, possibilitam, pelo uso, a comunicação intersubjetiva, lugar onde acontecem a atualização de referência e a evocação de valores culturais da sociedade de que fazem parte.

Considerando tais questões, que envolvem os eixos temáticos da teoria benvenistiana, desenvolvemos a parte teórica nos dois primeiros capítulos para dar conta das hipóteses específicas do estudo em termos teóricos e analíticos. Essas hipóteses, que envolvem intersubjetividade, referência, relação forma-sentido e língua-cultura, receberam em nossas considerações iniciais as seguintes formulações: a) *as atividades de interlocução apresentam marcas de intersubjetividade*; b) *as atividades de interlocução são criadoras de referência no discurso*; c) *as atividades de interlocução relacionam forma-sentido*; d) *as atividades de interlocução situam a língua como interpretante da sociedade com a sua cultura.*

O terceiro capítulo operou o deslocamento de campos, propondo o diálogo entre a Linguística da Enunciação e a Aquisição de Segunda Língua. Ao selecionarmos os termos e noções do campo aquisicional, definimos os fatos teóricos de nossa pesquisa, evidenciando que, apesar de lidarmos com materiais que se denominam de *língua estrangeira*, preferimos nomear a língua-alvo como *segunda língua*, por nos parecer que o termo por nós escolhido permite a ênfase no sujeito que adquire a língua. Além disso, discutimos o fato de pesquisadores considerarem os processos de *aquisição* e de *aprendizagem* como distintos,

nós, aqui, consideramos como *instauração* a exemplo de Silva (2009) a partir de uma abordagem enunciativa. Embora na Dissertação os termos aquisição e aprendizagem compareçam sem distinção, a noção que defendemos envolve a apropriação singular de cada indivíduo da L2 que está envolvido na situação ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo, revisitamos os princípios enunciativos para abordagem de aquisição de segunda língua propostos por Machado (2013), buscando ancorar o deslocamento para a sala de aula de língua inglesa.

O quarto e último capítulo traz uma breve contextualização do Plano Nacional do Livro Didático e sua execução no Brasil, além de informações sobre a coleção *Alive!*, selecionada para análise. Propomos uma série de perguntas que nortearam a análise de quatro grupos de atividades do livro didático *Alive! 8*, que é voltado aos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental. Os grupos de atividades pertencem à segunda unidade do livro didático, denominada “Superstitions around the world” e foram divididos de acordo com a habilidade envolvida, sendo elas: compreensão de textos (verbais e não verbais), compreensão oral, produção oral e produção escrita. Além dessas competências, analisamos um grupo de atividades específico que aborda a reflexão sobre elementos linguísticos.

Em nossos resultados, observamos que as atividades propostas pelo livro didático *Alive! 8* apresentam situações de interlocução que possibilitam a intersubjetividade. A partir de exercícios que convocam o aluno a enunciar, o livro didático permite ao locutor-aluno instaurar-se como *eu* de seu discurso e, ao postular o *tu*, seu alocutário-colega, torna-se sujeito a cada ato enunciativo que realiza.

Além disso, percebemos que as atividades selecionadas são criadoras de referência no discurso. Ao utilizar o recurso de imagens, o exercício permite ao locutor-aluno que estabeleça, por intermédio do discurso em segunda língua com seu alocutário-colega, certa relação com o mundo e recriar a realidade em que ambos estão inseridos. Dessa forma, o aprendiz da língua inglesa como L2 é capaz de atribuir referências em seu discurso, além de mobilizar a língua e torná-la própria.

Também observamos que as atividades de interlocução do livro didático *Alive! 8* relacionam forma e sentido, e consideram-nas como instâncias interdependentes e pertencentes a domínios inseparáveis. Ao analisarmos o grupo de atividades relacionado à habilidade de compreensão oral envolvendo prática e compreensão de pronúncia de sons vocálicos, observamos que, o livro didático aborda os aspectos de forma e sentido em exercícios distintos, mas em seguida retoma-os de maneira conjunta, afirmando sua inseparabilidade.

As atividades analisadas também demonstraram que situam a língua como interpretante da sociedade com a sua cultura. A grande maioria dos exercícios envolve aspectos culturais de maneira bastante relevante. Entretanto, alguns deles não possibilitam ao aluno movimentar-se na estrutura enunciativa, cabendo ao professor ampliar a atividade em sala de aula, permitindo que o aluno se aproprie da segunda língua e da cultura a ela vinculada.

Pontuamos que o estudo empreendido aqui é de ordem qualitativa, não havendo o compromisso de alcançar produtos de ordem quantitativa. Além disso, ressaltamos que não detemos nossa análise aos enunciados que o livro didático carrega, e sim à situação enunciativa que provoca em sala de aula, e o efeito que causa no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Tomamos por ponto de vista o ensino com ênfase no sujeito e na língua em uso, em emprego. Mais do que observar normas e regras gramaticais, o aluno deve ter a oportunidade de se apropriar da segunda língua e de tornar-se sujeito em outra língua que não a materna, podendo, assim, integrar sociedade e cultura distintas das de sua origem. Acreditamos, junto aos PCNs, que o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua

não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Em linhas gerais, percebemos que a teoria enunciativa pode constituir-se como uma ferramenta de ancoragem para abordarmos o ensino de línguas e pensarmos no contexto da sala de aula de segunda língua. As concepções de linguagem e língua presentes na teoria benvenistiana e o deslocamento para a área de aquisição permitem que se preencha o espaço ainda pouco explorado da reflexão da linguagem em uso, com foco ao sujeito que se apropria de uma língua que não a materna para construir sentidos em outra cultura. Com a concepção da singularidade envolvida no ato de enunciação, podemos defender a instauração em uma segunda língua também como da ordem da singularidade. Tal questão pode ter implicações importantes nas situações de sala de aula de L2.

Acreditamos que o diálogo proposto possa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de L2. Contudo, para que isso aconteça, é essencial que exista o

envolvimento do professor e que ele esteja inserido em uma abordagem linguística que dê ênfase à língua em uso e que reflita, efetivamente, sobre a sua prática em sala de aula. Assim, esperamos contribuir com a construção de uma prática pedagógica que possibilite ao aluno o uso e reflexão da língua em que está buscando se instaurar de modo a empregá-la efetivamente e a constituir a comunicação intersubjetiva em situações concretas de emprego dessa língua.

Por fim, apontamos que a escrita que empreendemos ao longo de nosso percurso não se encerra aqui. Acreditamos que a proposta de diálogo entre a reflexão enunciativa e o contexto de sala de aula de segunda língua encontrou apenas seu início nas linhas expostas acima, que seguiram a trilha de algumas pesquisas anteriores. A partir de agora, torna-se viável deslocar as considerações realizadas em nosso trabalho para o ensino, operando os possíveis deslocamentos que propomos ancorados na teoria enunciativa e o campo de aquisição de segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. (1946) Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Cap. 18, p. 247-259.

BENVENISTE, Émile. (1954) Tendências recentes em linguística geral. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Cap. 1, p. 3-18.

BENVENISTE, Émile. (1958) Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Cap. 21, p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. (1963a) Saussure após meio século. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Cap. 3, p. 34-49.

BENVENISTE, Émile. (1963b) Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Cap. 2, p. 19-33.

BENVENISTE, Émile. (1967) A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Cap. 15, p. 220-243.

BENVENISTE, Émile. (1968a) Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Cap. 6, p. 93-104.

BENVENISTE, Émile. (1968b) Estruturalismo e linguística. In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Cap. 1, p. 11-28.

BENVENISTE, Émile. Prefácio. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados Estatísticos**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Funcionamento do PNLD**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guias do Livro Didático**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico do PNLD**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais**. Brasília: MEC, 2016, 92p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental)**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p.609-624, set/dez 2011. Tradução: Maria Susley Pereira. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>>. Acesso em: 20 maio 2017.

FARIAS, Bruna Sommer. Tecendo um percurso para análise da enunciação em língua adicional e seus aspectos considerando a dimensão antropológica da teoria enunciativa de Émile Benveniste. **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 1, p.381-398, jan/jun 2014. ISSN 1980-5799. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1036>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FARIAS, Bruna Sommer. O aprendiz de l2 e seu discurso: a passagem de locutor a sujeito no processo de aquisição. **ISIAL – anais do I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. ISBN 978-85-397-0580-1. p. 1-10. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

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

FLORES, Valdir do Nascimento; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste. **Revista Moara**, n. 38, p.196-208, jul/dez 2012. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1280/1698>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento Flores; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. (Orgs.). **Dicionário de linguística da enunciação**. Contexto: São Paulo, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; SEVERO, Renata Trindade. Linguagem e cultura: uma abordagem com Benveniste. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p.310-330, jul. 2015. ISSN 1982-2243. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2015-2/v-19-no-2/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**. v. 1, n. 2, p. 143-164, 2º sem. 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Janaína Nazzari; SURREAUX, Luiza Milano. Ser sujeito em língua estrangeira: uma constituição possível? **Revista Non Plus**. v. 2, n. 3, p.68-81, jan/jun 2013. ISSN: 2316-3976. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/nonplus/issue/view/5043/showToc>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

GOMES, Janaína Nazzari. **Quando falar e ouvir é apropriar-se**: uma reflexão sobre apropriação de línguas estrangeiras à luz da teoria saussuriana. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p.159-170, abr. 2000. ISSN 1678-4626.

KNACK, Carolina. **Por uma dimensão antropológica do discurso**: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. 2016. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982/2009. 202 p.

LAMBERTS, Denise von Der Heyde. O livro didático no ensino de inglês: reflexões sobre sua utilização, importância e escolha. **Linguagem Pauta**, v. 1, n. 1, p.54-62, jan/jun 2016. ISSN 2526-1517. Disponível em: <http://www.uvanet.br/portal_periodicos/index.php/linguagempauta/article/view/16/5>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MACHADO, Verônica Pasqualin. **Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua**. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia. **Alive!**: inglês, 8º ano: anos finais ensino fundamental. São Paulo: SM, 2015. 3ª ed. Manual do professor multimídia, 240p. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/pnld2017_v1/assets/ALIVE/8s/conteudo/reader/> Acesso em: 10 jun. 2017

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sen na linguagem.** 2011. 153 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORMAND, Claudine. “Saussure-Benveniste” In: ____ **Convite à linguística.** Editora Contexto, São Paulo, 2009. p. 197-204.

NORMAND, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO (Org.). **O falar da linguagem.** São Paulo: Lovise, 1996. 152p.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Volume I. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares. In: _____. **El curriculum oculto.** Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 98-112.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Cultrix, São Paulo, 2006.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart da. A reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira pelos atores sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 10. 2013, Rio de Janeiro. **Anais do 10º CBLA.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. v. 2, p. 1 - 21. Disponível em: <<http://siteantigo.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/sarmento-e-silva.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. 297 p.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. esp, p. 20-28, jan./jun. 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 01-10, nov 2006. ISSN: 1980-7589. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/issue/view/338>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

VÉRONIQUE, Georges Daniel. Acquisition and teaching. In: ROUTLEDGE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING. Second edition. New York: Routledge, 2013. p. 4 – 6.