



Gabriela Schmitt Prym Martins

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA ESCRITA NO
ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

Passo Fundo, abril de 2021.

Gabriela Schmitt Prym Martins

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a conclusão do curso de Doutorado em Letras, sob a orientação da Professora Doutora Claudia Stumpf Toldo Oudeste.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

M386e Martins, Gabriela Schmitt Prym

O ensino de língua portuguesa na educação básica [recurso eletrônico]: uma análise enunciativa da escrita no ensino fundamental brasileiro / Gabriela Schmitt Prym Martins. – 2021. 1.7 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Língua e linguagem. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Professores - Formação. 4. Enunciação. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Oudeste, Claudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre o ensino de Língua Portuguesa e as indicações enunciativas em relação à escrita. O objetivo geral é verificar, em documentos norteadores da Educação Básica brasileira – sobretudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, como se propõe o processo da escrita em língua portuguesa para o Ensino Fundamental e apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. As referências teóricas se situam sobre dois eixos: as indicações em relação ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores presentes em documentos norteadores do ensino no Brasil (2018c) e as perspectivas teóricas de Saussure (2012) e Benveniste (1989, 2005, 2014) em relação a conceitos como língua, escrita e enunciação. A partir disso, formula-se a tese de que, apesar de não serem levadas em consideração de forma explícita em documentos norteadores, as indicações benvenistianas sobre língua, escrita e enunciação podem se constituir como orientações possíveis às práticas didáticas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Este estudo se organiza através de uma pesquisa bibliográfica exploratório-descritiva com abordagem qualitativa em relação à Linguística da Enunciação benvenistiana e às indicações da BNCC, considerando especificamente as habilidades do eixo de produção de textos, que são a base do *corpus* da análise. A partir deste estudo, percebemos que as indicações benvenistianas, sobretudo em relação à importância da língua em uso, constituem importante base teórica para o trabalho prático docente com a língua na escola.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Formação de professores. Linguística da Enunciação.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between Portuguese language teaching and the enunciative indications in relation to writing. The general objective is to verify – in the documents that guide Brazilian Basic Education, especially in the Base Nacional Comum Curricular [National Common Curricular Base] (BNCC) – how the process of writing in Portuguese for Primary Education is proposed and to point out possible theoretical and methodological contributions of the Linguistics of Enunciation, proposed by Émile Benveniste, for the qualification of teaching practices regarding writing at schools. The theoretical references are based on two axes: the indications in relation to Portuguese language teaching and to the training of teachers present in guiding documents for education in Brazil (2018c) and the theoretical perspectives of Saussure (2012) and Benveniste (1989, 2005, 2014) in relation to concepts such as language, writing, and enunciation. Based on this, we formulate the thesis that although they are not explicitly taken into account in the guiding documents, Benveniste's indications about language, writing, and enunciation may constitute possible guidelines for didactic practices in Brazilian Basic Education, thus aiming at the qualification of the teaching of writing at schools. This study is organized through an exploratory-descriptive bibliographic research with a qualitative approach in relation to the Benveniste's Linguistics of Enunciation and the indications of the BNCC, especially considering the skills of the axis of production of texts, which is the basis for the corpus for the analysis. With this study, we realized that the Benveniste's indications, especially in relation to the importance of language in use, constitute an important theoretical basis for language teaching at schools.

Keywords: Portuguese language teaching. Teacher training. Linguistics of Enunciation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências Gerais BNCC	36
Figura 2 - Competências Específicas Língua Portuguesa	43
Figura 3 - Infográfico	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidade EF67LP09	114
Quadro 2 - Habilidade EF67LP10	116
Quadro 3 - Habilidades EF67LP11 e EF67LP12	118
Quadro 4 - Habilidade EF67LP13	120
Quadro 5 - Habilidade EF67LP19	121
Quadro 6 - Habilidades EF67LP21 e EF67LP22	123
Quadro 7 - Habilidades EF67LP30 e EF67LP31	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Organizações, programas e legislação:

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Referências bibliográficas:

CLG	<i>Curso de linguística geral</i>
<i>Curso</i>	<i>Curso de linguística geral</i>
PLG I	<i>Problemas de linguística geral I</i>
PLG II	<i>Problemas de linguística geral II</i>
<i>Últimas aulas</i>	<i>Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES ESSENCIAIS	22
1.1 Os documentos norteadores do ensino no Brasil: uma compreensão necessária	22
1.2 A formação de professores: um percurso que se constrói todos os dias	30
1.3 A BNCC e sua organização geral: algumas indicações produtivas	34
1.4 A BNCC, a área de Linguagens e o componente de Língua Portuguesa: um desafio “fundamental”	38
2 A LÍNGUA EM SAUSSURE E BENVENISTE: PRIMEIRAS INDICAÇÕES TEÓRICAS	46
2.1 A língua nos estudos saussurianos: um ponto de partida possível	47
2.2 A língua nos estudos benvenistianos: uma abordagem peculiar	51
2.3 Saussure, Benveniste, seus leitores e a língua: uma relação possível?	63
3 A ENUNCIÇÃO ESCRITA E O TRABALHO COM A LÍNGUA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO PERTINENTE	70
3.1 A escrita nos estudos linguísticos: algumas abordagens	71
3.2 A escrita nos estudos linguísticos enunciativos: uma perspectiva pertinente	79
3.2.1 Últimas aulas: de que escrita se trata aqui?	85
4 O TRABALHO COM A ENUNCIÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	97
4.1 A enunciação escrita e o ensino: uma possibilidade produtiva	97
4.2 Princípios teóricos norteadores, metodologia e procedimentos de análise: um caminho praticável	105
4.3 A escrita (e a língua) na Base Nacional Comum Curricular: indicações de uma leitura teórica para qualificar a prática	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130

REFERÊNCIAS	140
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

É inegável a necessidade de refletirmos sobre a educação brasileira, especialmente a Educação Básica. Há muitos anos, discute-se a ineficácia da escola básica de nosso país, sobretudo no ensino público, que é considerado defasado e ineficiente. Muitos estudantes, por exemplo, ainda concluem o Ensino Médio – última etapa da Educação Básica e obrigatória – não sendo capazes de ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros de forma qualificada.

Na edição de 2019 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prova que avalia nacionalmente o desempenho de alunos finalistas do Ensino Médio e proporciona o ingresso a cursos técnicos e superiores, constatou-se que, na área de Linguagens e Códigos, a média nacional foi 520 pontos, ou seja, os alunos brasileiros foram capazes de responder, corretamente, a pouco mais da metade da avaliação que, de forma geral, considera questões de compreensão e interpretação de texto, conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) (BRASIL, 2019a).

Além disso, o desempenho brasileiro na produção escrita está sendo tradicionalmente improfícuo. Ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo sobre questões sociais extremamente relevantes à vida do brasileiro, os participantes da prova atingem médias rasas, e muitos deles zeram a prova. Em 2019, dos 3.709.809 candidatos, apenas 53 tiraram nota máxima na redação (nota 1.000) – o que representa 0,001% dos candidatos –, enquanto 143.736 – 3,87% dos participantes – tiraram nota zero. Em 2018, 55 candidatos tiraram nota máxima na redação, e 112.559 zeraram a prova (de 4 milhões de participantes no total). Em 2017, 53 participantes tiraram nota máxima na redação, e 309.157 zeraram a prova (de 6 milhões de candidatos). Em 2016, dos 6.136.012 participantes, 77 tiraram nota máxima, e 291.806 tiraram nota zero na prova de redação (BRASIL, 2012-2020).

No Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conjunto de avaliações externas em larga escala, organizado pelo Governo Federal brasileiro, os últimos dados divulgados são de 2017. Para a obtenção deles, alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas do Brasil fazem testes de Língua Portuguesa e Matemática. Esses dados são alarmantes: apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC) em Língua Portuguesa; no 5º ano, os alunos apresentaram média 4, o que é considerado básico na avaliação do MEC; no 9º ano, os alunos apresentaram média 3, considerada insuficiente (BRASIL, 2019a). Além disso, o Brasil ainda tem, segundo

dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais – 6,8% dessa população (BRASIL, 2018a).

Esses resultados estão estagnados, segundo o Inep (BRASIL, 2019a). E isso ocorre desde 2008, uma vez que as médias variam pouquíssimo. Esses e muitos outros dados preocupantes comprovam a impotência do Brasil frente aos desafios implicados na Educação Básica. Ademais, há, historicamente, uma má distribuição da educação de qualidade no país, além de outros problemas que envolvem a desvalorização da profissão docente, a falta de políticas públicas educacionais eficientes e a ausência de envolvimento familiar, social, coletivo e político com a educação. Algumas medidas já foram tomadas, como a discussão em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE)¹, além de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni)², o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)³ e a criação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Apesar dessas e de outras iniciativas, que parecem ter sido esquecidas nos últimos anos, é incontestável que precisamos pensar sobre a educação brasileira, realizada em cada sala de aula de norte a sul do país.

Levando isso em consideração, motivamo-nos a pensar sobre esse assunto, especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, visando, dessa maneira, contribuir – ambiciosamente – para a minimização das defasagens citadas anteriormente. Dessa forma, esta tese se insere na temática do trabalho com a escrita no Ensino Fundamental sob uma perspectiva enunciativa, promovendo uma reflexão e uma análise da escrita no Ensino Fundamental brasileiro, assim como de seus documentos norteadores – em especial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reflexão será realizada assumindo, como princípios linguísticos, conceitos delimitados pela Teoria da Enunciação segundo Émile Benveniste, na medida em que toma a linguagem humana, organizada nas línguas, como elemento central de suas pesquisas. Em relação aos estudos enunciativos que hoje nos dedicamos a realizar e ao nosso fazer pedagógico como docente de

¹ Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei 10.172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. O PNE em vigência foi aprovado em 2014 através da Lei 13.005/2014.

² O Prouni teve início em 2005, através da Lei 11.096/2005, e é uma iniciativa do Governo brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. Para participar do programa, os alunos devem tirar uma nota mínima do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

³ O PNLD é um programa criado em 1996, “[...] destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2018b, n. p.).

língua materna, apresentamos a seguinte problematização para a construção deste trabalho: quais as aproximações teóricas possíveis entre a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, presente – principalmente – em seus *Problemas de linguística geral I e II* e os documentos oficiais norteadores para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental brasileiro, tendo como interesse fundamental o trabalho com a escrita na escola?

Essa problematização é sustentada por algumas questões complementares: a) Como se organizam os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil? Quais são suas indicações em relação ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores desse componente?; b) A partir, principalmente, da BNCC, qual é o ensino de Língua Portuguesa – sobretudo de escrita – realizado e desejado nas escolas brasileiras de Educação Básica?; c) Quais são as reflexões a respeito de língua e de escrita realizadas por Ferdinand de Saussure e pelo *Curso de linguística geral*, tomando-os como ponto de partida para os estudos benvenistianos?; d) Quais reflexões realizadas por Émile Benveniste sobre linguagem, língua e escrita em suas perspectivas enunciativas e semiológicas podem ser utilizadas para pensar sobre o ensino de escrita na escola?; e) Há possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho com a escrita na escola?

Sabemos, entretanto, que a teoria enunciativa de Benveniste não é relacionada ao ensino e nem a documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular, assim como também não se aproxima da maioria das práticas pedagógicas em relação à escrita no ensino regular da Educação Básica. Isso nos incentiva a questionar se a teoria enunciativa de Benveniste poderia ser uma das abordagens possíveis para pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tomando a língua e a linguagem como elementos centrais para estudar esses documentos oficiais constantes na legislação educacional brasileira. Acreditamos que sim, em razão de, além de outras contribuições, a orientação de Benveniste nos permitir perceber a língua como manifestação da experiência humana e a escrita como prolongamento da língua, perspectivas importantes para a constituição dos educandos enquanto indivíduos que se apropriam da língua – e da escrita – para, através delas, viver.

Ao fundamentarmos o fazer científico construído neste trabalho, foi necessário atribuir um objetivo geral, vinculado ao problema de pesquisa, a saber: verificar, em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, como se propõe o processo da escrita em língua portuguesa para o Ensino Fundamental e apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Também

foram estabelecidos alguns objetivos específicos que se relacionam às questões complementares: a) ler os principais documentos oficiais/norteadores para o ensino brasileiro, principalmente a Base Nacional Comum Curricular, observando o que se propõe como necessário ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, assim como à formação de professores desta etapa de ensino; b) refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa – sobretudo de escrita – realizado e desejado nas escolas brasileiras de Educação Básica; c) analisar as reflexões a respeito de língua e de escrita realizadas por Saussure e pelo *Curso de linguística geral*, tomando-os como ponto de partida para os estudos benvenistianos; d) identificar as reflexões – realizadas por Émile Benveniste – sobre linguagem, língua e escrita em suas perspectivas enunciativas e semiológicas, para pensar, em seguida, sobre o ensino de escrita na escola; e) apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho com a escrita na escola.

Assim, constituímos, a partir da problematização e dos objetivos, a tese de nosso trabalho: considerando as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, as reflexões benvenistianas sobre linguagem, língua e escrita podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

É importante salientar que, apesar de nos preocuparmos, neste trabalho, com questões conceituais, didáticas e pedagógicas em relação ao ensino de língua na Educação Básica, reforçamos que os resultados estagnados e a “crise” na educação brasileira vão além das questões aqui pontuadas e se relacionam, sobretudo, à falta de investimento e de políticas públicas e a um descaso em relação à educação brasileira. Infelizmente, é possível que, no cenário em vivemos, seja ingênuo de nossa parte esperar resultados melhores na nossa Educação Básica a partir desse trabalho.

Não obstante, como docentes de um curso de licenciatura, observando a ansiedade de alunos e professores de Educação Básica em relação a esse contexto e aos novos documentos norteadores, julgamos necessário relacionar os estudos enunciativos do linguista Émile Benveniste – autor-referência para a abordagem linguística deste estudo –, que não é um estudioso da educação, mas é um estudioso de língua, dos processos da linguagem e da significação, com os problemas educacionais que tanto preocupam as pessoas envolvidas com a educação no país, principalmente os docentes que desenvolvem seu trabalho em práticas pedagógicas e no ensino de língua presente no dia a dia escolar. Percebemos, através de

experiências em sala de aula e de relatos de docentes e alunos, que o fazer didático em língua materna ainda acontece, em alguns contextos, de forma tradicional, mecânica e pouco significativa. Existe, em inúmeras escolas, uma preocupação com a classificação e a “etiquetagem” de palavras, orações e textos. Aspectos como o sentido e a língua em uso são deixados em segundo plano e, muitas vezes, de lado.

Outrossim, através de nossas experiências como professora – prática que exige a análise de diretrizes pedagógicas e materiais didáticos –, identificamos que há questões e estudos muito interessantes sobre diferentes gêneros textuais, estimulando a interpretação e a produção de textos. Inclusive, em pesquisa anterior realizada por nós no mestrado em Letras, também no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo, percebemos que, nas obras didáticas distribuídas às escolas públicas, há questões que levam em consideração a língua em uso; porém, essas atividades, muitas vezes, não são exploradas pelos professores, que ainda se restringem às questões de gramática quando se propõem a ensinar língua (MARTINS, 2016). Entretanto, devemos esclarecer que, em diversos contextos, os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica realizam excelentes práticas de ensino de língua, priorizando a língua em uso e levando em consideração as indicações teóricas que faremos neste trabalho, mesmo vivenciando, muitas vezes, condições de desvalorização profissional, excesso de trabalho e pouco tempo para formação continuada e planejamento.

Ao pensarmos sobre esse contexto educacional brasileiro, propomo-nos a observar os dados vigentes em relação aos resultados do desempenho dos alunos, principalmente os do ensino público, em avaliações externas. Dessas avaliações, destacamos o Enem, que avalia os alunos concluintes do Ensino Médio, e a Provinha Brasil, que avalia a alfabetização dos educandos do 2º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações colaboram para a realização de diagnósticos em relação à qualidade da Educação Básica no Brasil, assim como apontam lacunas que devem ser levadas em consideração no fazer científico de pesquisadores como nós, que devem buscar possíveis razões e reações avessas às defasagens.

É inegável, ao observamos os resultados das avaliações externas, por exemplo, que, no Brasil, o ensino, especificamente de Língua Portuguesa, passa por um momento de crise. Autores como Antunes (2003, p. 40), que se dedicam a pensar sobre o fazer didático e pedagógico em língua materna, entendem que “se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana”. Nesse sentido, buscar uma aproximação entre perspectivas teóricas que refletem sobre a linguagem, a língua e a escrita, além de auxiliar na

compreensão dos documentos norteadores, pode colaborar para uma maior eficiência nas etapas básicas de ensino, considerando o trabalho dos professores com a língua na escola.

Nos últimos anos, documentos norteadores para educação brasileira foram publicados: Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares e Base Nacional Comum Curricular⁴. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, por exemplo, trazem os gêneros discursivos como principais objetos de ensino nos livros didáticos e nas avaliações externas. As Diretrizes Curriculares Nacionais também indicam normas obrigatórias para a Educação Básica, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Entretanto, nos ambientes de ensino, muitas práticas não acompanham essas propostas, o que também pode estar ocasionando os resultados decedentes nas avaliações. Afinal, a proposta de uso de diferentes gêneros discursivos na escola presente nos documentos e nos materiais distribuídos pelo Governo Federal não garante sua abordagem – principalmente a ideal – nas situações de ensino. Apesar disso, questões que levam em consideração gêneros discursivos aparecem recorrentemente em provas como o Enem e a Provinha Brasil.

De acordo com os preceitos já apresentados há mais de duas décadas pelos PCNs, as habilidades de Língua Portuguesa na BNCC, documento norteador em vigência para o Ensino Fundamental no Brasil, também citam os gêneros discursivos⁵ como objetos de trabalho com a língua na escola. Além disso, em diversas teorias, o texto – e os gêneros discursivos – tem sido, ao longo dos anos, um instrumento de estudo e análise, sobretudo em situações de ensino.

Dessa forma, acreditamos que, ao conceituarmos enunciativamente, segundo Benveniste, questões como língua, texto e escrita, seremos capazes de relacionar uma teoria que pensa a língua em uso com uma das questões mais relevantes à educação de qualidade desses jovens que estão na escola hoje, promovendo um aprendizado e uma competência linguística para garantir-lhes um lugar enquanto sujeitos que se enunciam na sociedade. Nesse sentido, é preciso relacionar esta pesquisa com outras produções teóricas já existentes, como a Linguística da Enunciação, e com autores que pensam sobre a relação entre Linguística da Enunciação e a língua materna no Brasil.

A Linguística da Enunciação é uma área da Linguística voltada “às relações entre linguagem em uso e sujeito” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 7) e tem, no Brasil, grande

⁴ Neste trabalho, temos interesse em refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os demais documentos são citados para dar suporte às noções trazidas na BNCC.

⁵ Justificamos a referência à teoria dos gêneros do discurso em nossa pesquisa por sua ampla presença em documentos norteadores enquanto objeto de ensino. Entretanto, é importante ratificar que a perspectiva teórica adotada por nós, neste estudo, é a Teoria enunciativa de Émile Benveniste.

circulação. As teorias da enunciação são diversas; é possível, portanto, considerar mais de uma teoria. Entretanto, há traços comuns a todas as perspectivas. Alguns teóricos são considerados “filiados” à Linguística da Enunciação, como Charles Bally, Roman Jakobson, Oswald Ducrot, Mikhail Bakhtin e Émile Benveniste (FLORES; TEIXEIRA, 2013). Dentre esses linguistas, Émile Benveniste “é considerado o linguista da enunciação e consequentemente o principal representante do que se convencionou chamar de *teoria da enunciação*” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 29, grifo dos autores).

No início do século XX, ao assistir a um curso ministrado pelo discípulo saussuriano Antoine Meillet, o jovem Émile Benveniste iniciou sua formação linguística, seguindo as reflexões de Saussure, o que é relevante ao pensarmos sobre alguns conceitos linguísticos apresentados por ele após a morte do linguista genebrino. Duas décadas mais tarde, Benveniste se tornou professor e, no início de sua carreira, se preocupou em comparar numerosas línguas antigas e modernas. Benveniste foi um linguista que “ultrapassou” os conceitos de Saussure. Exímio estudioso, naturalizado francês, consagrou-se com a publicação de *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*⁶, através de seus estudos enunciativos e de textos publicados sobre outras áreas do conhecimento, como Psicologia e Filosofia.

Em sua obra *Últimas aulas no Collège de France*⁷, publicada no Brasil em 2014, há uma preocupação do autor com o processo de escrita e sua relação com a língua e, consequentemente, com a leitura: “A escrita foi sempre e por toda parte o instrumento que permitiu à língua semiotizar a si mesma” (BENVENISTE, 2014, p. 155). Essa relação entre língua, escrita e leitura precisa ser pensada na escola, posto que colabora para a formação cidadã e linguística dos alunos.

Assim sendo, esperamos mostrar, ao final deste trabalho, que é possível que o ensino de língua materna na escola básica possa ser voltado a uma perspectiva enunciativa de língua. Afinal, é a enunciação que coloca a língua em funcionamento. Percebemos que isso não acontece, apesar de avaliações externas como o Enem já considerarem uma concepção mais enunciativa na área de Linguagens. O problema é que os alunos não estão atingindo as médias esperadas, demonstrando, portanto, lacunas nesse aspecto. Nesse sentido, optamos por analisar a abordagem de língua e da escrita que está sendo proposta em documentos

⁶ Doravante também PLG I e PLG II.

⁷ A partir desse momento, utilizaremos também o termo *Últimas aulas* para fazer referência à obra *Últimas aulas no Collège de France*.

norteadores brasileiros como a BNCC⁸ para demonstrar que um trabalho enunciativo de língua e escrita na escola é possível, relacionando as habilidades de escrita com conceitos benvenistianos.

Ademais, ao buscarmos os assuntos “escrita”, “Benveniste” e “ensino” no Banco de Teses da Capes e na base de dados Scopus, identificamos 186 teses nas áreas de Letras e Educação relacionadas aos temas visados por nós. Entretanto, das teses observadas, cinco apresentaram os estudos benvenistianos na bibliografia básica; contudo, não encontramos teses que expressam as relações entre a escrita para Benveniste e as práticas de ensino realizadas nas salas de aula de Língua Portuguesa, sobretudo em documentos norteadores e na Educação Básica. Este trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de reflexão sobre aspectos teóricos enunciativos de Benveniste e de outros autores, correlacionando-os com a prática de ensino de língua e o estímulo à produção escrita, presente nos documentos norteadores em análise. Dessa forma, pensamos sobre o fazer pedagógico na escola de Educação Básica e sobre a ação docente em aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a escrita.

Para que essa reflexão seja possível, optamos por apoiar nossa fundamentação teórica nos conceitos construídos e discutidos por Émile Benveniste, importante linguista da enunciação, como citado anteriormente, realizando um deslocamento necessário para o estudo que ora se propõe. Benveniste é um dos linguistas da enunciação que se aproxima de Saussure – este considerado o pai da Linguística por definir o objeto dessa ciência: a língua –, relacionando a língua com a enunciação. Para Benveniste, é necessário considerar o papel do sujeito na língua, que é particular e variável. O interesse de Benveniste pelo sujeito é linguístico, preocupando-se com as marcas de subjetividade e intersubjetividade presentes nos enunciados e destacando que, além disso, é preciso considerar a língua como um todo estruturado. A língua, dessa forma, constitui-se, ao mesmo tempo, como individual em relação às escolhas do sujeito que dela se apropria e como social, sendo um sistema que existe com unidades em relações compartilhadas entre os sujeitos. Assim sendo, o sujeito, o tempo e o espaço determinam a língua em uso, e cada um usa a língua de sua forma, mobilizando-a do seu jeito, imprimindo nela subjetividade.

Em seu texto “Da subjetividade na linguagem”, por exemplo, Benveniste (2005) instaura a interlocução entre as categorias de pessoa *eu* e *tu* como constituinte da linguagem,

⁸ A Base Nacional Comum Curricular é o atual documento norteador do currículo brasileiro. Por ser fonte de nosso *corpus* de análise (analisaremos as habilidades da BNCC em relação ao eixo da escrita), dedicamos o capítulo 4 deste trabalho a esse documento.

sendo por meio dela que o homem se constitui como sujeito. Ao apropriar-se da palavra, o homem mobiliza a língua em virtude de outra pessoa, colocando-a em funcionamento. Esse “movimento” enunciativo pode e deve ser estimulado através do trabalho com a enunciação escrita na escola.⁹Essa perspectiva benvenistiana se confirma em outros textos do linguista. Em “O aparelho formal da enunciação”, por exemplo, ele afirma que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82), ou seja, é o momento em que o locutor se utiliza de um aparelho de funções para se servir da língua e se comunicar, relacionando-se com o outro.

Na obra benvenistiana, são apresentados diversos conceitos que, às vezes, se confundem entre os textos e, em alguns momentos, em um mesmo artigo, o que torna as formas de ler a produção de Benveniste um processo heterogêneo. É indispensável, portanto, selecionar e analisar os variados artigos produzidos por Benveniste e apresentados nas obras *Problemas de linguística geral I e Problemas de linguística geral II*.

É preciso analisar também a obra *Últimas aulas*, publicada em 2014 no Brasil, apresentada quarenta anos após a morte do linguista. Ela traz seus trabalhos de cursos ministrados no Collège de France em 1968 e 1969. Em seu último curso, Émile Benveniste se preocupou com questões ainda inéditas em sua teoria e relevantes para o nosso estudo, como a relação entre a língua e a escrita. De acordo com Flores (2018, p. 394, grifo do autor), apesar de dedicar a maior parte de suas *Últimas aulas* à análise da escrita, “deslocar as ideias de Benveniste para abordar a escrita, em sua realidade enunciativa, continua a ser um desafio muito difícil de ser superado, e a reflexão presente nas *Últimas aulas* não parece ser, em um primeiro momento, a solução para o problema”. Assim, pensar sobre a escrita em Benveniste e deslocá-la às situações de ensino constitui uma grande provocação.

Enquanto leitor de Saussure, Benveniste censura, conforme postulado por Fenoglio (2017, p. 274), “o último por não se surpreender o suficiente com o fenômeno que constitui a escrita”. Indo além, em *Últimas aulas*, Benveniste afirma que a escrita não constitui um sistema de signos distintos, mas sim se apresenta como prolongamento da própria língua, enquanto instrumento – mas não destacável – e manifestação do processo de autossemiotização dela. Em diferentes momentos da referida obra, o linguista se preocupa com o lugar da escrita em relação à língua e em como a escrita chegou aos homens. A escrita tem, na obra de Benveniste, um lugar especial, aparecendo, inclusive, em certos pontos, com caráter inconcludente.

⁹ No terceiro capítulo teórico deste trabalho, discutimos, especificamente, a enunciação escrita e justificamos que um trabalho eficiente com a escrita na escola é aquele que promove, de fato, a enunciação escrita.

Além do teórico da enunciação, linguistas posteriores refletiram sobre a escrita em relação ao aspecto enunciativo da língua. Fenoglio aponta que a escrita certamente é uma invenção, “mas ela está na língua: ela vem daí, ela a mostra, ela a constitui, e isto tudo ao mesmo tempo” (FENOGLIO, 2017, p. 274). Benveniste, ainda segundo Fenoglio, teve grande interesse pela escrita, de forma constante; entretanto, em suas obras mais conhecidas – os PLG I e II – e mesmo nas *Últimas aulas*, há “uma história e uma reflexão sobre a escrita que não podemos ler” (FENOGLIO, 2017, p. 277). Assim, pensar sobre a escrita em Benveniste é uma escolha teórica bastante desafiadora, mas possível.

Tanto na teoria enunciativa de Benveniste quanto nas práticas didáticas em língua materna, a escrita pressupõe a leitura, sobretudo na sociedade em que vivemos, na qual a escrita e a leitura são frequentes, necessárias e relevantes: “Nós vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento é constantemente, em qualquer nível que seja, informado de escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 91). Língua e escrita não parecem ter correspondência direta: a escrita – enquanto representação gráfica – parece ser uma tendência natural do homem, que a mobiliza para representar seus pensamentos. Benveniste dissertou que a escrita é signo da língua, que é o “signo” de um “pensamento”; assim, a escrita é o signo do signo e se tornou uma transcrição da fala (BENVENISTE, 2014).

Esse é um dos grandes desafios de nosso trabalho. Benveniste não dedicou sua brilhante produção às situações de ensino. Essa reflexão e esse deslocamento são feitos por seus leitores, como estamos realizando agora. Ao relacionarmos a enunciação benvenistiana – adotando a escrita como pressuposto de leitura – com as práticas de ensino, é preciso pensar no texto enquanto produto da escrita. Nesse sentido, Toldo e Flores (2015, p. 39) criam, a partir dos preceitos do linguista da enunciação, o conceito de texto para a teoria enunciativa: “um texto é antes de tudo organização da língua promovida por um locutor tendo em vista uma dada situação interlocutiva”. O texto é, portanto, um produto da enunciação e, neste trabalho, será deslocado para pensar sobre a escrita na escola.

Isso posto, é inegável a necessidade de levar em consideração as escolhas realizadas pelo sujeito que se apropria da língua em um aqui e um agora e a coloca em funcionamento, tendo o ensino de língua materna como perspectiva a ser vislumbrada. No entanto, não é o que, pela prática pedagógica que temos, geralmente se observa em aulas de Língua Portuguesa, nas quais conceitos como “sistema” e “estrutura” são muito mais utilizados do que uma perspectiva de língua em uso e como ato enunciativo. Percebemos exercícios classificatórios e não de análise das estruturas possíveis pela/na língua.

Ao organizarmos o fazer científico deste trabalho, dividiremos o caminho de pesquisa em quatro capítulos, relacionados aos objetivos específicos citados anteriormente: no primeiro capítulo, realizamos uma retomada dos principais documentos norteadores do ensino no Brasil, assim como uma reflexão sobre a formação de professores e sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Posteriormente, no capítulo seguinte, os seguintes conceitos serão mobilizados: as noções de signo e de língua e a relação entre língua e linguagem para Saussure e Benveniste. No capítulo subsequente, trataremos da questão da escrita para esses dois autores. Por fim, no último capítulo, abordaremos a relação entre o ensino de escrita apresentado nos documentos norteadores e os conceitos linguísticos mobilizados nos capítulos anteriores.

Buscando responder aos tantos questionamentos apresentados e atingir os objetivos estabelecidos, atribuímos, como processo metodológico para este estudo, a pesquisa bibliográfica, descritiva, exploratória e qualitativa. O estudo é bibliográfico porque selecionamos os fatos a serem analisados a partir de Benveniste e outros autores, e criamos, conforme o nosso foco de pesquisa, nossos próprios objetos de estudo. Ele é descritivo porque observamos, descrevemos e analisamos textos de Benveniste e de outros autores para fundamentar diferentes conceitos. A pesquisa é exploratória, já que, além de descrevermos os processos de escrita apresentados na BNCC, exploramos o documento, visando um novo tipo de enfoque sobre o ensino de língua apresentado nele. Finalmente, a pesquisa é qualitativa, uma vez que se preocupa com o processo e não com dados estatísticos.

Ao estudarmos as perspectivas de Benveniste, percebemos que seus estudos não possuem um método específico de análise e nem apresentam fenômenos fixos, como outras teorias. Diante disso, selecionamos os fatos a serem analisados e criamos, conforme o nosso foco de pesquisa, nossos próprios objetos de estudo e análises para observar as habilidades de escrita na BNCC, como se poderá perceber no decorrer dos capítulos que compõem esta tese.

Sobre os procedimentos técnicos, isto é, em relação aos procedimentos necessários para organizar este trabalho, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, basicamente com publicações de Saussure, de Benveniste e de seus principais leitores, relacionados ao longo deste trabalho. O *corpus* de nossa pesquisa consiste das habilidades do eixo de escrita apresentadas na BNCC para o componente de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, já que “nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo

físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 63). Observamos, descrevemos e analisamos textos de Benveniste e de outros autores para fundamentar os conceitos de língua e escrita.

Nossa pesquisa também se classifica como exploratória, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 51). Queremos, além de descrever as habilidades de escrita apresentadas na BNCC, refletir sobre o documento, estabelecendo, sob uma perspectiva benvenistiana, uma possível leitura (e conseqüentemente uma compreensão) do trabalho com a escrita na escola que leve em consideração uma perspectiva enunciativa. Assim, pensamos que poderemos colaborar com a formação de professores de Língua Portuguesa e com a relação eficaz entre teoria e prática no trabalho com a escrita na escola, relacionando alguns estudos da enunciação com as indicações da BNCC.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois “[...] preocupa-se mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 81). Segundo os autores, essa abordagem difere do caráter quantitativo porque não utiliza dados estatísticos no processo de análise do problema. Assim, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de sentidos constituem a parte primordial do processo de pesquisa qualitativa.

Para esse fim, todo o processo metodológico de nossa pesquisa tem um objetivo geral: verificar em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, como se propõe o processo da escrita em língua portuguesa para o Ensino Fundamental e apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Pensamos que este trabalho se constitui como importante forma de questionar as situações de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e de compreender os documentos norteadores do ensino no Brasil e as indicações de linguistas como Saussure e Benveniste para, assim, qualificar o trabalho docente com a escrita na escola e, conseqüentemente buscar melhorias e resultados eficientes em relação à competência linguística e social dos alunos. Esse processo é um dos vários caminhos que poderão ajudar a escola a se tornar um espaço mais eficaz de ensino.

Dessa maneira, a partir das justificativas, leituras teóricas e escolhas metodológicas deste trabalho, pensamos que nossa tese será discutida – e comprovada – ao longo dos próximos capítulos. Além disso, avaliamos que esta pesquisa pode colaborar, no futuro, com a formação inicial e continuada de professores que, possivelmente, levarão em consideração,

em suas práticas pedagógicas com a língua e a escrita na escola, as indicações da Linguística da Enunciação benvenistiana, promovendo, assim, uma relação entre teoria e prática. Assim, quiçá, qualificaremos o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUESTÕES ESSENCIAIS

Antes de ressaltarmos, nos capítulos seguintes, conceitos importantes para a Linguística Geral saussuriana e a Linguística de Enunciação benvenistiana, como língua, linguagem, e, especificamente, escrita, objetivamos, com este capítulo, refletir sobre os documentos norteadores do ensino no Brasil, partindo da legislação regulamentar, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), percorrendo os documentos norteadores do currículo – a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais –, para, assim, fazer chegar até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, pensaremos, em relação a esses documentos, sobre a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa. Consideramos que esse trajeto, em conjunto com aquele a ser realizado nos capítulos posteriores, irá possibilitar um trabalho final produtor de análise das habilidades de escrita propostas pela BNCC, relacionando os conceitos deste capítulo e dos demais capítulos teóricos sobre, especialmente, língua, escrita e enunciação.

1.1 Os documentos norteadores do ensino no Brasil: uma compreensão necessária

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 112). Percebemos, conforme a Constituição Federal, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família e deve ser fomentada, também, pela sociedade para, então, promover o pleno desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão do brasileiro.

Além de outras regulamentações sobre a educação, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público e o piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, a Constituição também determina, em seu artigo 22, que à “União compete legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Assim, justifica-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB).

A LDB teve sua primeira sanção em 1961 (Lei 4.024/1961). Sua última versão é de 1996 (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1961; 1996). Ao longo dos anos, após sua publicação, emendas foram criadas para alterar ou atualizar o texto legislativo oficial de ambas as versões. Antes da sua criação, alguns projetos em relação à educação foram criados; entretanto, foi a LDB que estabeleceu uma organização legal oficial da União sobre os assuntos educacionais.

Desde sua criação, há seis décadas, a LDB vem se alterando e atualizando para dar conta de questões políticas, pedagógicas e estruturais relativas à educação brasileira, como regulamentações sobre o Ensino Superior, um modelo democrático da educação pública, a regulamentação da Educação Infantil e a criação de programas governamentais como o Prouni e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em seu primeiro artigo, a última versão da LDB legisla que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Além disso, a lei vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

Um dos objetivos da LDB também é estabelecer que os currículos, na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, devem ter uma base nacional comum, sendo que “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 1º, p. 10). Assim, o ensino de Língua Portuguesa se constitui como obrigatório em todo o território brasileiro. Além disso, o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado às comunidades indígenas o uso de suas próprias línguas maternas.

Ademais, também está legislada pela LDB, conforme atualizado pela Lei 13.415/2017, a organização da Base Nacional Comum Curricular, através de áreas do conhecimento, sendo elas Linguagens e suas tecnologias (área a qual o componente de Língua Portuguesa pertence), Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, em seu artigo 35 (que versa sobre a Base Nacional Comum Curricular na LDB), há uma menção à necessidade do ensino pautado no conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Especificamente sobre a escrita, um dos objetos de análise de nosso trabalho, segundo a LDB, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Art. 32, § 1º, p. 11) é um dos

objetivos da formação básica do cidadão brasileiro. Dessa maneira, o desenvolvimento da escrita é prioritário no Ensino Fundamental de nove anos.

A LDB, em seu artigo 9º, ainda regulamenta que a União incumbir-se-á de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 32, § 4º, p. 4).

Portanto, uma das obrigações do Governo Federal é a organização de diretrizes curriculares norteadoras do ensino nas três etapas da Educação Básica, para que, assim, uma formação básica comum seja promovida.

Entre esses documentos curriculares, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (sua última versão é de 2013), normas para a Educação Básica ou para o Ensino Superior que orientam o planejamento curricular das etapas e dos sistemas de ensino. As DCNs são estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Elas diferem de documentos curriculares como os PCNs e a BNCC pelo fato de terem valor de lei, estabelecendo as metas e os objetivos a serem cumpridos pela Educação Básica (ou pelo Ensino Superior) em cada uma das etapas de ensino.

Além das diretrizes gerais, várias diretrizes específicas organizam a Educação Básica: a da Educação Infantil, a do Ensino Fundamental, a do Ensino Médio, a da educação profissional técnica de nível médio, a da educação do campo, a da educação especial, a da Educação de Jovens e Adultos, a da educação escolar indígena, a da educação escolar para alunos em situação de itinerância, a da educação escolar quilombola, a das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a da educação em direitos humanos e a da educação ambiental.

Nas diretrizes gerais e nas diretrizes para o Ensino Fundamental, etapa sobre a qual nossa análise será pautada, por exemplo, há questões que são ampliadas em relação ao que é apresentado na LDB, como:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010b, p. 6)¹⁰.

¹⁰ Documento do Conselho Nacional de Educação que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Percebe-se, dessa forma, uma atenção ao desenvolvimento das linguagens nas formas mais diversas de exercício da cidadania. Também são esses documentos que atestam que as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira fazem parte da área de Linguagens e tecnologias. No relatório do Conselho Nacional da Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, alguns desafios de nosso interesse são mencionados:

Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, [sic] encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são (BRASIL, 2010a, p. 9).

Essa constatação trazida pelo documento, sem dúvida, está de acordo com as impressões que temos como docentes da Educação Básica e do curso de Licenciatura em Letras: há, para muitos alunos, um afastamento entre a linguagem de suas culturas, de suas vidas e de seus meios e a linguagem da escola. Este é um problema: não deveria a linguagem da escola ser a linguagem do aluno? No mesmo caminho, o documento apresenta reflexões específicas em relação à escrita na escola:

A exposição à mídia e, em particular, à televisão, das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil, durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a **linguagem escrita**, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais (BRASIL, 2010a, p. 18, grifo nosso).

É inegável que o trabalho com a linguagem escrita na escola é desafiador, sobretudo em textos argumentativos que podem exigir uma construção mais complexa. Entretanto, precisamos lembrar que esse texto foi escrito há dez anos e que muito mudou nas práticas de linguagem desde então, principalmente naquelas relativas ao universo da internet. Ademais, essa passagem parece dar mais valor às formas de prestígio da língua escrita, sendo que entendimentos como esse podem colaborar para um afastamento ainda maior entre a linguagem dos alunos e a linguagem da escola, conforme mencionado na passagem citada anteriormente.

Com objetivos diferentes das DCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 e 1998, consistem em uma coleção de documentos que orientam sobre as questões curriculares da Educação Básica e norteiam o trabalho docente, apresentando os principais conteúdos e possíveis métodos de trabalho. Entretanto, apesar de eles serem divulgados em nível nacional, as instituições de ensino possuem autonomia para adaptar esses conteúdos conforme a sua realidade escolar. A adesão aos documentos não é, portanto, obrigatória.

Os PCNs apresentam um documento para cada componente curricular. No caso da Língua Portuguesa, o documento foi bem aceito pelos estudiosos e considerado como importante objeto de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nas palavras de Nonato (2019):

Na esteira desse processo de reinvenção do ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) elegem os gêneros textuais como objetos de ensino. A seleção da coletânea de textos é delimitada por quatro campos sociais de produção discursiva – divulgação científica, imprensa, cultura literária e publicidade. A definição desses campos prevê a consideração de textos escritos, orais e multimodais. Tornar mais visível e didaticamente sistemática a abordagem do texto como unidade de ensino das práticas didáticas está entre as contribuições do processo de implementação curricular alavancado pela publicação dos PCN (NONATO, 2019, p. 1291).

Ao orientar o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais, os PCNs colaboram para um entendimento menos gramatical das aulas da disciplina e apresentam o texto como unidade principal de ensino. O documento também leva em consideração textos orais, escritos e multimodais, ampliando o repertório de leitura e produção possíveis na escola. Segundo Nonato (2019, p. 1291),

tal processo de redefinição curricular é central na história do ensino de língua portuguesa por não se tratar apenas de alteração das referências teóricas ou das disciplinas científicas de referência, mas principalmente de alçamento de outra perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino.

Os PCNs foram, dessa maneira, muito importantes para um entendimento transformado – e necessário – do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos PCNs são, por exemplo, “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” e “valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas

relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário” (BRASIL, 1997, p. 33), o que reforça o entendimento da linguagem como prática social e atividade discursiva.

Sobre a língua escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental – as séries finais –, a organização dos PCNs se dá entre a prática de leitura e a prática de produção de textos. Alguns dos conteúdos indicados são:

Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
 [...]
 Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
 Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
 Controle da legibilidade do escrito.
 Aspectos discursivos:
 [...]
 Utilização da escrita como recurso de estudo (BRASIL, 1997, p. 84).

Fica claro, com os PCNs, que o ensino da gramática não deve ser excluído das aulas de Língua Portuguesa, mas que o foco do trabalho deve ser o texto, os aspectos discursivos, estando as questões gramaticais a serviço de ambos. Além disso, o documento apresenta a leitura e a escrita como práticas complementares que “[...] permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, p. 40), tendo como objetivo principal formar leitores que sejam capazes de produzir textos coerentes e coesos.

Ademais, segundo Jurado e Rojo (2006, p. 38), “percebemos nos documentos uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas. Quer dizer, a linguagem é tratada como forma de interação entre os sujeitos”. Assim, os PCNs estimulam uma ressignificação no ensino de Língua Portuguesa na escola, que passa a ser mais voltado a um letramento escolar efetivo, motivando a prática da linguagem mais reflexiva e discursiva.

Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo que os documentos de 1997 e 1998 tenham uma perspectiva social da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa através de textos, isso não significa que essas práticas pedagógicas estivessem sendo realizadas de fato nas escolas. Inclusive, as atividades dos livros didáticos (distribuídos de forma gratuita pelo Governo Federal para as escolas públicas de todo o território nacional desde 1996, através do Programa Nacional do Livro Didático) e as avaliações externas e seus resultados mostravam o

contrário ao longo das últimas três décadas: um ensino de Língua Portuguesa ainda isolado, voltado para questões gramaticais.

Essa forma de ensino de língua fica ainda mais clara a partir de 2010, com o novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, com diversas questões de interpretação de textos em todas as áreas do conhecimento, comprova que os estudantes finalistas da Educação Básica no Brasil concluem o Ensino Médio com desempenho baixíssimo em questões de leitura, interpretação e produção de textos. Esse fato pode se dar em decorrência de um ensino gramatical de língua, em desacordo com o que está sendo indicado pelos PCNs e avaliado pelo Enem em sua nova modalidade, aplicada a partir de 2010.

Levando em consideração os resultados estagnados nas avaliações federais e o péssimo posicionamento do Brasil em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), além de, é claro, uma relação forte entre as questões educacionais e as ordens políticas, econômicas e sociais, uma das incumbências da União, segundo a LDB, é “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, Art. 9º, § 1º, p. 4). Esse plano é decenal, e sua versão de 2014 tem força constitucional, ou seja, ultrapassa governos, além de ter sido construída de forma democrática, com debates e aprovação pelo Congresso Nacional.

O documento, teoricamente, deve cumprir a função de articular os esforços da União, dos estados e dos municípios, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade das Educações Básica e Superior, ampliar o acesso aos Ensinos Técnico e Superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. Entretanto, após seis anos de vigência, 80% das metas do Plano estão estagnadas, demonstrando que o atendimento às metas no final dos dez anos será praticamente impossível.

Aprovado pela Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação, além de estar previsto na LDB, também cumpre o disposto no artigo 214 da Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 115; BRASIL, 2009, n. p.).

Uma das metas do Plano Nacional de Educação é “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, n. p.). Para isso, como estratégia está “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, n. p.).

No mesmo sentido, na LDB, o artigo 26 legisla que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 9).

Dessa maneira, a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular foi legislada, ou seja, esses movimentos legais exigem que a BNCC seja elaborada e que se constitua como um documento regulamentador do currículo da Educação Básica em território nacional, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes. O documento começou a ser elaborado em 2015, após análise dos currículos já existentes, por pessoas indicadas pelas secretarias estaduais de educação e por universidades. Além disso, consultas públicas foram realizadas e, em 2017, o Ministério da Educação concluiu a última versão da BNCC e a enviou ao Conselho Nacional de Educação, que, após análise e audiências públicas, aprovou, no final de 2017, o documento final para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como a BNCC é fonte de nosso *corpus* de análise (analisaremos as habilidades do eixo de escrita apresentadas na BNCC para o componente de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental), dedicaremos uma seção a esse assunto, neste capítulo.

Além da criação de uma base curricular comum, o PNE e a LDB também apontam a formação de professores como questão importante a ser explorada e aprimorada na educação brasileira. Por conta de nosso interesse no assunto e da importância que ele tem para este trabalho, dedicaremos a próxima seção deste capítulo à reflexão acerca do tema da formação de professores.

1.2 A formação de professores: um percurso que se constrói todos os dias

O tema da formação de professores é pautado em todos os documentos norteadores da educação brasileira. A formação se constrói todos os dias e que não há perspectiva de término ou de se chegar a um fim dela, uma vez que ela é constitutiva do professor e que é feita todos os dias nas salas de aula das escolas distribuídas em todo país. Nesse sentido, conforme mencionado na seção anterior, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) apresenta metas em relação à formação de professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, n. p.).

Para atingir essa meta, algumas estratégias foram criadas, como a consolidação e ampliação de programas de iniciação à docência para alunos de licenciaturas e de programas específicos para a formação de professores, além da expansão da oferta de vagas para cursos de licenciatura no Ensino Superior.

Além disso, a meta 16 do mesmo documento tem como objetivo impulsionar a formação continuada de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, n. p.).

Para isso, estratégias como a realização de um planejamento estratégico colaborativo de formação continuada e a ampliação de bolsas de pós-graduação para professores foram idealizadas.

Em relação a essas duas metas, especificamente, o monitoramento nacional do PNE demonstra que, seis anos após sua publicação, 85% da meta 15 estão atingidos, ou seja, 85% dos professores da Educação Básica possuem ensino superior; entretanto, apenas 20% de docentes do Ensino Médio e 56% dos docentes do Ensino Fundamental lecionam na sua área de formação. No que diz respeito à meta 16, 48% dos professores da Educação Básica

possuem pós-graduação e apenas 37% realizam processos de formação continuada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Além do PNE, a LDB também legisla sobre a formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Nesse sentido, além de promover a formação inicial, a União, os estados e os municípios devem fomentar a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Além dos aspectos legais, desde a década de 1990, a formação de professores tem sido pauta de pesquisas e movimentos que visam pensar sobre uma formação de qualidade e sobre a valorização do docente da Educação Básica. Essas questões são de interesse de diversos fóruns, órgãos, sindicatos, associações e do Conselho Nacional da Educação. Ao encontro desses pontos, tornou-se necessária a articulação entre as diretrizes curriculares para a Educação Básica e as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, com a criação de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores que tem como princípios norteadores “[...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (DOURADO, 2015, p. 305). Além desses princípios, vivendo em um contexto desafiador para a educação no Brasil, a valorização dos profissionais de educação também se tornou temática necessária para as discussões em relação à formação de professores.

A formação inicial de professores é aquela realizada em cursos superiores de licenciatura, que garante a formação acadêmica e a titulação de licenciado, o que, segundo a LDB, é pré-requisito para que o professor ministre aulas na Educação Básica¹¹. Ainda segundo a LDB, os cursos de formação inicial de professores, que ocorrem preferencialmente de forma presencial, deverão ter como referência de seus currículos a BNCC, conforme previsto pela Lei 13.415/2017. Assim, os cursos de licenciatura que cumpriam as diretrizes curriculares nacionais de 2015 precisam atualizar seus currículos de acordo com as diretrizes

¹¹ Salvo a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, em que a formação no Curso Normal também permite a docência de forma regular.

curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, até 2023 (BRASIL, 2019b). Essas diretrizes também instituem a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, a BNC-Formação, que tem como sustentáculo a BNCC.

A relação entre a BNC-Formação e a BNCC é necessária. Para desenvolver, nos alunos da Educação Básica, as competências e habilidades indicadas pela BNCC, os professores precisam ter desenvolvido em si essas competências e habilidades. Sem dúvida, esse é um grande desafio para a formação inicial de professores. Além de adaptar seus currículos, os cursos de licenciatura precisam, de fato, promover formas de potencializar uma formação inicial de professores que esteja efetivamente voltada à docência na Educação Básica e que prepare os futuros professores para trabalhar com as perspectivas apontadas na BNCC¹².

A BNC-Formação é baseada em três dimensões que devem orientar a formação inicial e continuada de professores: conhecimento, prática e engajamento. Em todas essas dimensões, os futuros professores irão desenvolver competências específicas, além das competências gerais baseadas na BNCC:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019b, p. 2).

O documento que institui a BNC-Formação esclarece que as aprendizagens essenciais previstas na BNCC da Educação Básica “requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (BRASIL, 2019b, p. 1). A partir deste entendimento, são estabelecidos, além das competências gerais e específicas, princípios norteadores e fundamentos pedagógicos para a formação inicial de professores. Dentre esses princípios e fundamentos, a associação entre a teoria e a prática é considerada essencial.

Nesse sentido, no artigo 6º, apresenta-se a necessidade de que esta articulação seja “fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre

¹² Não podemos deixar de mencionar que, além desse desafio de ordem curricular e pedagógica, há, nos cursos de licenciatura, outros “obstáculos”, como a falta de incentivo político, a desvalorização e a baixa procura de alunos. Sem dúvidas, essas e outras questões estruturais também configuram dificuldades que, de forma geral, resultam em uma “reação em cadeia” que influencia, também, a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Básica.

o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2019b, p. 3) e, no artigo 7º, determina-se que a integração entre teoria e prática ocorra “tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (BRASIL, 2019b, p. 4). Essas indicações corroboram o nosso interesse em pensar, neste trabalho, sobre como as perspectivas teóricas da Linguística da Enunciação podem colaborar com a prática pedagógica em Língua Portuguesa.

Além das determinações em relação à formação inicial de professores, que será adaptada à BNC-Formação até 2023, o documento apresenta a importância da articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores, esta última entendida como “componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (BRASIL, 2019b, p. 3). Segundo Dourado, a formação continuada¹³ compreende

dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015, p. 312).

Ou seja, a formação continuada é aquela que garante a atualização de professores sobre questões pedagógicas e questões específicas das suas áreas de atuação. No caso do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, um professor que terminou o curso de Letras no início da década de 1990, antes dos PCNs e da orientação de um ensino da disciplina pautado em questões discursivas e na percepção da linguagem como prática social, precisa se atualizar em relação a essa nova orientação de ensino através da formação continuada.

Entretanto, como bem comprovado pelos dados do monitoramento do PNE, essas questões legais e os esforços de programas públicos e privados não garantem que os professores estejam em formação continuada, quiçá que essa formação seja, de fato, de qualidade e esteja de acordo com as questões teóricas adequadas ao que orientam os

¹³ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica, sendo, também, agentes de formação continuada de professores (BRASIL, 2019b).

documentos norteadores. Isso se dá por diversos fatores, que vão desde a crescente desvalorização da profissão docente até a formação inadequada das gestões da educação.

Conforme Dourado,

o egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 307).

Há, portanto, na formação de professores, a necessidade da pluralidade e da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, o que exige a relação entre teorias linguísticas, no caso particular dos professores de língua, e questões práticas como a aplicação e manutenção das competências, habilidades e objetos de aprendizagem, como apontado pela BNCC. Neste sentido, na próxima seção, faremos considerações acerca das questões práticas apresentadas pela BNCC para, posteriormente, no capítulo final de análise, relacioná-las às questões teóricas linguísticas apresentadas nos capítulos posteriores.

1.3 A BNCC e sua organização geral: algumas indicações produtivas

A Base Nacional Comum Curricular, conforme mencionado anteriormente, foi concluída após debates entre diferentes instâncias do meio educacional brasileiro. Segundo postulado no próprio documento, a intenção, com a BNCC, é

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018c, p. 5).

É importante lembrar, entretanto, que a BNCC é um documento regulamentador e não um currículo pronto; porém, ela irá nortear o currículo, além de influenciar “[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018c, p. 5). Nesse sentido, a BNCC constitui-se como importante dinamizador do ensino brasileiro, influenciando, além das questões curriculares, a formação de professores, os

livros didáticos e as avaliações externas, como o Enem e a Provinha Brasil, citados anteriormente. Espera-se que todo esse movimento fundamentado pela BNCC promova bons resultados na educação brasileira.

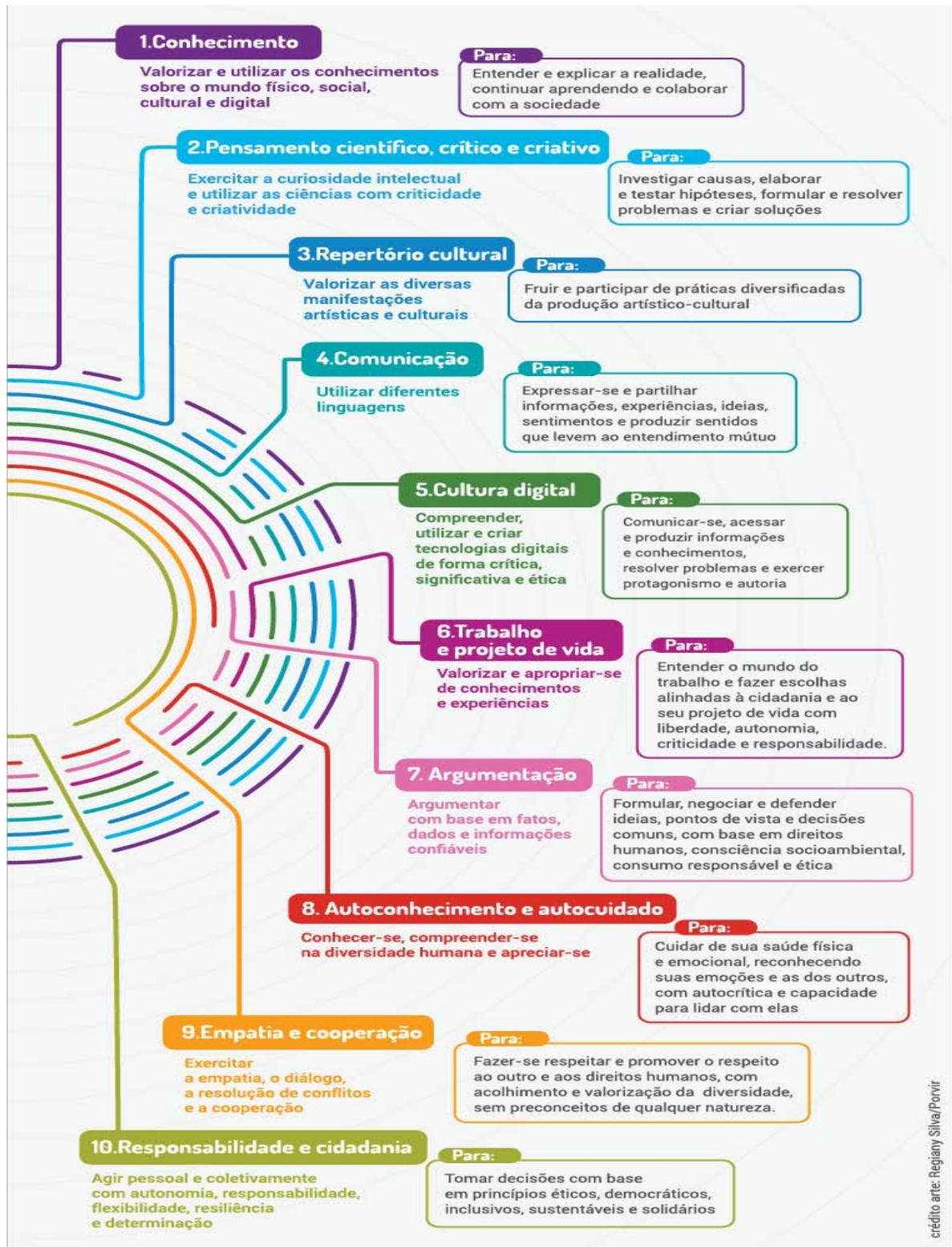
Depois de sua homologação em nível nacional, a BNCC foi base para a elaboração dos referenciais curriculares estaduais e municipais, o que fortalece o regime de colaboração da educação, legislado pelo artigo 211 da Constituição Federal, pelo artigo 26 da LDB e pelo PNE. Cada estado do Brasil organizou um documento. No caso do Rio Grande do Sul, o documento elaborado foi o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Segundo a apresentação do RCG, um dos desafios dos documentos estaduais é a consolidação de um documento curricular do território sem engessar o currículo, entendendo-o como construção social (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Os referenciais estaduais também foram construídos de forma democrática, em regime de colaboração com as redes de ensino, professores, conselhos e fóruns como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O grande objetivo da BNCC – e conseqüentemente dos referenciais curriculares estaduais – é definir o “[...] conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018c, p. 7, grifo do autor). Para tanto, essas aprendizagens essenciais devem assegurar que os alunos desenvolvam competências, sobretudo as dez competências gerais estabelecidas na BNCC, que perpassam as três etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Segundo apresentado na BNCC, a definição de competência corresponde à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 8). Essas noções se relacionam ao proposto em documentos legais, como a LDB, e estão alinhadas com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. As competências gerais a serem desenvolvidas na escola¹⁴ são apresentadas na figura 1, abaixo:

¹⁴ Essas competências devem ser desenvolvidas na escola com os estudantes, o que nos traz outra questão, conforme citado na seção anterior, sobre a formação de professores: para desenvolver essas competências com os alunos, os professores devem tê-las desenvolvido. Essa reflexão justifica a necessidade de uma base nacional de formação de professores que leve em consideração a BNCC. Para isso, conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, os cursos de licenciatura devem atualizar seus currículos para que promovam o desenvolvimento dessas e de outras competências nos futuros professores (BRASIL, 2019b). Esse é, sem dúvida, um desafio a ser enfrentado nos cursos de licenciatura brasileiros nos próximos anos. Precisamos ir além das indicações curriculares. É necessário desenvolver, de fato, essas competências nos professores para que eles tenham condições de desenvolvê-las nos alunos.

Figura 1 - Competências Gerais BNCC



Fonte: Portvir, 2018, n. p., com base na BNCC.

O desenvolvimento dessas competências, além das competências específicas de cada área e de cada componente, proporciona referências para o fortalecimento de ações que

asseguram as aprendizagens essenciais. Portanto, elas devem ser tratadas de forma interdisciplinar, perpassando todos os componentes curriculares. Ademais, o mundo contemporâneo – digital e, sem dúvida, complexo – amplia a necessidade de desenvolvimento de competências além das cognitivas, como as competências sociais, culturais, emocionais e pessoais, visando à formação integral dos indivíduos.

A estrutura geral da BNCC está organizada de forma a explicitar as competências gerais. A partir delas, as etapas do ensino irão pautar as aprendizagens. No caso da Educação Infantil, a partir dos eixos estruturantes da interação e das brincadeiras, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer) devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando esses direitos, a BNCC estabelece campos de experiências (por exemplo: o eu, o outro e o nós) nos quais as crianças podem se instruir e crescer. Ademais, em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária – bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018c) –, assegurando as características fundamentais – e suas implicações – da socialização de crianças na Educação Infantil.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a organização é feita a partir das competências gerais e de áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Na BNCC, cada área desempenha seu papel na formação integral dos alunos. Além disso, as áreas se intersectam nessa formação. Cada uma delas também possui competências específicas. A partir dessas áreas, fundamentam-se os componentes curriculares (no caso da área de Linguagens, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental) e as competências específicas de cada componente curricular. Tanto as competências gerais como as competências específicas das áreas e dos componentes devem ser promovidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental¹⁵ e dos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018c).

Além das particularidades das áreas, as competências específicas possibilitam

a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o Ensino

¹⁵ Apesar da alfabetização não ser nosso foco de pesquisa, ressaltamos que, conforme indicado na BNCC, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018c, p. 59).

Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2018c, p. 28, grifos do autor).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta várias habilidades que se relacionam a diferentes objetos de conhecimento, entendidos, na BNCC, como conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018c). Em nossa pesquisa, destacamos e selecionamos para análise as habilidades do componente de Língua Portuguesa, da área de Linguagens, relacionadas à escrita. Esse recorte será apresentado na sequência deste trabalho.

Além das competências gerais, das competências específicas, das unidades temáticas e das habilidades, a partir dos princípios e pressupostos de cada área e componente, a BNCC apresenta eixos de integração. Esses eixos, no caso da área de Linguagens, são correspondentes a práticas de linguagem. Por conta da especificidade dessas questões, dedicaremos a próxima seção deste trabalho às particularidades da área de Linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC.

1.4 A BNCC, a área de Linguagens e o componente de Língua Portuguesa: um desafio “fundamental”

Sem dúvida, além de pensarmos sobre a organização geral da BNCC, é importante, antes de analisarmos especificamente as habilidades relacionadas à escrita e relacioná-las com a Linguística da Enunciação, considerar as questões específicas da área de Linguagens e do componente de Língua Portuguesa. Segundo indicado na BNCC,

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018c, p. 63).

Percebemos que há, na BNCC, um entendimento de que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, e que essas práticas, além de serem mediadas pela linguagem, fazem com que as pessoas interajam consigo e com os demais, constituindo-se, portanto, como sujeitos que usam a língua para se comunicar uns com os outros. Na perspectiva deste trabalho e desse entendimento, podemos pensar em uma aproximação entre a noção trazida pela BNCC e as postuladas pela Teoria da Enunciação, principalmente quando se pensa na

linguagem humana como faculdade humana – característica universal e imutável do homem – e nas línguas particulares. Entretanto, o objetivo de nossa pesquisa, a ser atingido no último capítulo deste trabalho, é identificar se essa possível aproximação está presente nas habilidades do componente de Língua Portuguesa, afinal são as habilidades que são indicadas para o trabalho pedagógico com a língua na escola, que são realizadas por meio do uso que se faz da língua.

Além da relação entre a Linguagem e as práticas sociais, o documento também apresenta, como uma das finalidades da área de Linguagens, a promoção de práticas de linguagem diversificadas, que permitam aos estudantes a ampliação de suas capacidades expressivas em diversas manifestações – como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas – e também a ampliação de seus conhecimentos sobre essas linguagens, dando continuidade, no Ensino Fundamental, ao trabalho realizado na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018c, p. 63, grifo do autor).

Além de considerar as especificidades da linguagem – pensando, é claro, no todo –, também é importante observar as especificidades de cada etapa de ensino, sobretudo das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nos primeiros dois anos, quando o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2018c). Porém, enquanto, nesses primeiros anos, a aprendizagem da leitura e da escrita amplia as possibilidades dos alunos para a construção de conhecimentos em todos os componentes curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, as práticas de linguagem podem ser aprofundadas. Para tanto, considerando esses pressupostos e em consonância com as competências gerais, são estabelecidas, para a área de Linguagens, as seguintes competências específicas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018c, p. 65).

Percebemos que há, nas competências específicas da área de Linguagens, a compreensão da linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, ligada às práticas sociais, como forma de significação da realidade e expressão da subjetividade. Além disso, essas competências específicas promovem um uso de diferentes linguagens (como a verbal, visual, corporal, sonora e digital) que fomentam o diálogo, a consciência socioambiental, o consumo responsável, o desenvolvimento do senso estético, os direitos humanos e o respeito às diversidades, aspectos que precisam ser “traduzidos” em ensino de língua. É, realmente, um desafio a ser perseguido.

Incluso na área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa, segundo postulado na BNCC, possui uma “[...] perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem [...]” (BRASIL, 2018c, p. 67). A mesma abordagem é postulada em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Dessa forma, tanto a BNCC como os PCNs assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (BRASIL, 2018c).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades

de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018c, p. 67).

Desse modo, o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para que os estudantes participem significativamente das diferentes práticas sociais constituídas pela leitura, pela oralidade e pela escrita. Para tanto, a aula de Língua Portuguesa deve considerar as práticas contemporâneas de linguagem e os gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, assim como as novas formas de produzi-los, utilizando, também, as ferramentas digitais de produção e interação. Além dessas habilidades, a reflexão sobre a veracidade dos textos ou sobre a excessiva exposição nas redes sociais também é importante e deve ser estimulada nas aulas do componente. Com esse contexto, a escola e a aula de Língua Portuguesa possuem uma nova demanda:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018c, p. 69).

Entretanto, esse entendimento não exclui a importância do trabalho com textos escritos e impressos e de gêneros e práticas consagrados pela escola, mas direciona a considerar as diferentes formas de letramentos e de comunicação entre sujeitos que usam a língua para estabelecer relações entre si.

Além dessas questões, a diversidade cultural, a valorização das diferentes realidades nacionais e internacionais de pluralidade linguística e o combate ao preconceito linguístico também são apresentados, na BNCC, como pontos importantes a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, esses princípios foram organizados em eixos que seguem estas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística e semiótica (conhecimentos linguísticos – sobre o sistema da escrita, a língua, a norma-padrão –, textuais, discursivos e semióticos) (BRASIL, 2018c).

O documento esclarece, também ao encontro dos PCNs, que os estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua, sobre a norma padrão e sobre outras variedades da língua “[...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem

suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018c, p. 71). Isso significa que atividades que trabalham com a gramática da língua portuguesa, por exemplo, devem ser relacionadas ao uso da língua e a práticas situadas da linguagem.

O eixo de produção de textos, do qual se originam as habilidades que serão analisadas no último capítulo, compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria de textos com finalidades e projetos enunciativos diversos. Para tanto, a BNCC compreende que a produção de textos possui dimensões inter-relacionadas com as práticas de uso e reflexão, tais como a “consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (BRASIL, 2018c, p. 77, grifo do autor); questões dialógicas e a relação entre os textos; questões temáticas; a construção da textualidade; estratégias de produção e aspectos notacionais e gramaticais (BRASIL, 2018c).

Ademais, assim como indicado para o eixo de leitura, “[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018c, p. 78). O trabalho com a escrita deve ter, portanto, um enfoque nas práticas discursivas. Além disso, deve proporcionar essas práticas ao longo dos diferentes anos do Ensino Fundamental.

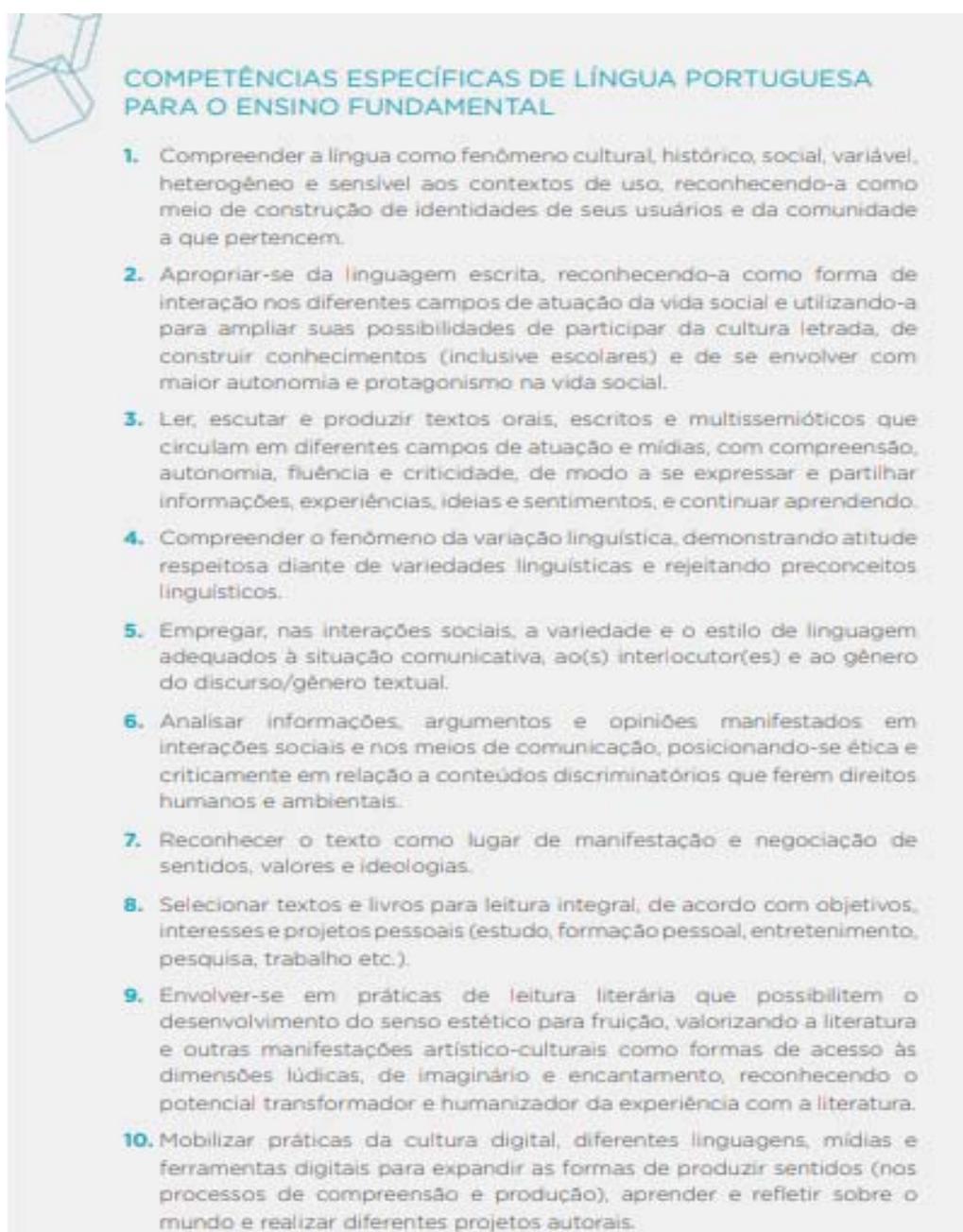
Essas situações efetivas de produção de textos pertencentes a diversos gêneros foram organizadas, na BNCC, em campos de atuação, levando em consideração práticas de linguagem situadas. Essa escolha é relevante porque “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018c, p. 84). Os campos de atuação são: campo da vida cotidiana (apenas anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Os dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação “Campo da vida pública” (BRASIL, 2018c).

A escolha por esses campos, segundo postulado na BNCC, ocorre pelo entendimento de que eles completam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na e fora da escola, criando condições para a formação integral dos alunos, fomentando a pesquisa, a produção do conhecimento, o exercício da cidadania, a atuação na vida pública e a formação estética. Esses campos de atuação inclusive contemplam um movimento de progressão das

práticas de linguagem, partindo das mais cotidianas até as mais institucionalizadas. A partir desses campos, a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimento são possíveis, permitindo diferentes recortes em cada campo (BRASIL, 2018c).

Além da organização por eixos, práticas de linguagem e campos de atuação, e em articulação com as competências gerais e as competências específicas da área de Linguagens, são estabelecidas competências específicas para o componente de Língua Portuguesa, apresentadas na figura 2:

Figura 2 - Competências Específicas Língua Portuguesa



Nessas competências, percebemos que há a compreensão de que a língua é um fenômeno social e sensível aos contextos de uso. Nota-se, também, que ela é um meio de construção de identidades de seus usuários e de suas comunidades. Além disso, a linguagem escrita é reconhecida como forma de interação nos diferentes campos de atuação, sendo possibilidade para participação dos alunos na cultura letrada e para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo na vida social. Além dessas duas competências, mais próximas de nossa pesquisa, questões como o respeito às variações linguísticas, a adequação à situação comunicativa, o posicionamento ético, as práticas de leitura literária e as práticas da cultura digital também são mobilizadas pelas competências específicas do componente de Língua Portuguesa e devem estar presentes nas aulas dessa disciplina.

Especificamente em relação às séries finais do Ensino Fundamental, é importante considerar que o aluno (já na adolescência) participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um maior número de interlocutores. Assim, nessa etapa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais de vários campos de atuação, aprofundando a complexidade desses textos. “Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2018c, p. 139). Para tanto, a BNCC apresenta habilidades a serem desenvolvidas. Elas são relacionadas aos conhecimentos fundamentais necessários para que o aluno se aproprie das diferentes práticas de linguagem.

É perceptível uma indicação, nos documentos norteadores do ensino, em relação à importância de um trabalho com a língua em uso, para que, assim, os alunos tenham contato com o emprego da língua e sejam capazes de utilizá-la de forma eficiente nas práticas sociais. Nesse sentido, buscamos, em Émile Benveniste, orientações teóricas que possam colaborar para uma leitura dos documentos norteadores referenciados neste capítulo, sobretudo em relação às habilidades de escrita na BNCC, nosso objeto de análise, já que o linguista se preocupou com a questão da língua em uso, em emprego.

Além disso, Benveniste foi o teórico escolhido por nós em pesquisas anteriores. Percebemos uma aproximação possível entre as indicações benvenistianas e as questões de ensino, o que pensamos intensificar com este trabalho. Ademais, posto que Benveniste era um leitor dos estudos saussurianos e que tanto Benveniste quanto Saussure são referência constante nos cursos de Letras, pensamos que as teorizações dos dois linguistas são importantes para um trabalho de pesquisa que dialoga com a formação inicial e continuada de professores da área de Letras. Entendemos, também, que os linguistas são importantes para

que pensemos em alguns conceitos como base científica e linguística para um melhor entendimento em relação a concepções tão importantes no trabalho com a língua na escola.

Assim, a partir desta reflexão inicial, que, de certa forma, justifica o nosso interesse em pesquisar questões relacionadas ao ensino e à formação de professores de Língua Portuguesa, iremos, no próximo capítulo, mobilizar as questões teóricas em relação à língua e à escrita, trazendo, para isso, os linguistas Saussure e Benveniste. Com este percurso, objetivamos explorar o modo como esses linguistas constroem esses conceitos teóricos a fim de, no último capítulo desta tese, analisar as habilidades do eixo de escrita para o componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental apresentadas na BNCC, visando, dessa maneira, comprovar que, considerando as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro – sobretudo na Base Nacional Comum Curricular –, as reflexões benvenistianas sobre linguagem, língua e escrita podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, objetivando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola através de uma formação de professores que articule questões teóricas à prática.

2 A LÍNGUA EM SAUSSURE E BENVENISTE: PRIMEIRAS INDICAÇÕES TEÓRICAS

Ao apresentarmos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, temos o objetivo de, neste capítulo, mobilizar os seguintes conceitos, que serão retomados no capítulo final sob a ótica do ensino: as concepções teóricas e a relação entre língua e linguagem para Saussure e Benveniste e, posteriormente, a relação entre os dois linguistas a partir do entendimento de seus leitores. Acreditamos que, para um trabalho eficiente com a língua na escola, é importante que o professor tenha, também, conhecimento desses conceitos sob o viés da Linguística Geral e da Linguística da Enunciação.

Nesse sentido, é inegável que o *Curso de linguística geral*¹⁶ é um clássico¹⁷. Ferdinand de Saussure, em milhares de situações, foi – e é – referido como “o pai da Linguística”. Essa valorização é natural: Saussure e o *Curso* revolucionaram os estudos linguísticos do início do século XX e até hoje são base para diversos trabalhos de inúmeras áreas, sobretudo, nos cursos de Letras no Brasil e no mundo. Já dizia Salum (2012, p. 13) no prefácio à edição brasileira do CLG: “Não é [o CLG] uma ‘bíblia’ da Linguística moderna, que dê a última palavra sobre os fatos, mas é ainda o ponto de partida de uma problemática que continua na ordem do dia.”

Pensando, então, no *Curso de linguística geral* e nos estudos saussurianos como ponto de partida, que problemática é essa que, depois de um século, ainda é atualizada? Sem dúvida, são todas as questões que envolvem a língua e a linguagem, que se miscigenaram em diversas áreas: Semiologia, Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Semântica Argumentativa, Semiótica Discursiva, Linguística Aplicada e Sociolinguística, entre outros campos de estudo que são extremamente necessários para as reflexões sobre língua e linguagem, não apenas restritas aos muros das grandes universidades, mas vitais para o entendimento de língua e, principalmente, para a formação de homens e mulheres capazes de, através da língua, se constituírem enquanto sujeitos (cf. BENVENISTE, 2005).

Onde, tradicionalmente, esses homens e mulheres iniciam suas “formações”, além do meio familiar? Na escola. A constituição enquanto sujeito, atribuída aos estudos enunciativos, está, inclusive, pressuposta, enquanto ideia geral, na lei maior da educação brasileira, a Lei

¹⁶ Doravante também CLG e *Curso*.

¹⁷ O *Curso de linguística geral* foi publicado, postumamente, em 1916, através de manuscritos de Saussure e de anotações de seus alunos de três edições de cursos de linguística ministrados por ele no início do século XX. Bally e Sechehaye organizaram, então, a obra que se tornou o “guia” para os estudos linguísticos. O CLG trouxe muitos conceitos relevantes e inovadores para a Linguística, como língua e linguagem, e questionamentos acerca do objeto de estudo dessa ciência. A versão brasileira data de 1970.

9.394/1996, em seu artigo primeiro: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Assim, justificamos a necessidade de relacionar as teorias linguísticas com as questões vigentes na realidade em que estamos inseridas: docente em curso de licenciatura e na Educação Básica brasileira. Levando isso em consideração e observando o ainda recorrente afastamento do Ensino Superior e da Educação Básica, propomos a seguinte problemática: quais as aproximações teóricas possíveis entre a perspectiva enunciativa de Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste em relação aos conceitos de língua e escrita, pensando, como finalidade, na análise de uma competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular?

Visando à resposta a esse questionamento, realizaremos uma pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa, tendo como marco teórico os conceitos de língua para Saussure e Benveniste e, posteriormente, as noções de escrita apresentadas pelos dois linguistas. Objetivando a relação entre as teorias linguísticas e o ensino, após a fundamentação teórica, um quadro de conceitos será desenhado e, através dele, a competência específica de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental relativa à escrita na BNCC será analisada.

Neste capítulo, iremos refletir sobre os seguintes conceitos para Saussure e Benveniste: as concepções teóricas de língua e linguagem e a relação entre elas para Saussure e Benveniste e, posteriormente, a relação entre os dois linguistas a partir do entendimento de seus leitores. Primeiramente, vejamos as noções trazidas por Saussure, sobretudo no *Curso de linguística geral*.

2.1 A língua nos estudos saussurianos: um ponto de partida possível

Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço de família nobre e revolucionário nos estudos de língua e linguagem, é reconhecido como o pai da Linguística moderna e precursor de muitos conceitos posteriormente estudados por outros linguistas. É inegável a necessidade de retomar seus estudos na reflexão sobre linguagem, língua e suas relações, além de pensar brevemente sobre o signo. Assim, é preciso investigar de forma precisa seus conceitos apresentados na obra *Curso de linguística geral*.

Em nossa proposta de reflexão, julgamos ser necessário conceituar a língua em relação à linguagem em Saussure para, em seguida, relacioná-las aos conceitos enunciativos de

Benveniste. O CLG define a língua como “[...] um princípio de classificação [...]” (CLG¹⁸, 2012, p. 41) e a coloca em primeiro lugar em relação aos fatos de linguagem, sendo que ela existe efetivamente na coletividade. “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. [...] a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (CLG, 2012, p. 40). Nesse sentido, o lado social da linguagem é a língua, considerada como a norma de todas as outras manifestações da linguagem.

A língua não pode ser confundida com a linguagem. Ela é, segundo o CLG, uma parte da linguagem, uma parte essencial e social:

É [a língua], ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita. [...] ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (CLG, 2012, p. 41).

Assim, a língua, como produto da linguagem, é um conjunto de combinações necessárias. Ela é utilizada por determinado grupo social, permitindo o exercício da linguagem entre os seres humanos. A linguagem, por outro lado, pertence aos dois domínios, individual e social. Ela possui diferentes formas e não permite uma classificação ou uma categorização. Não se sabe qual é a unidade da linguagem. A língua é “somente” um produto dela.

Por outro lado, a língua é a sua própria unidade e seu princípio de classificação, que “[...] constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele” (CLG, 2012, p. 41). O linguista afirma que “[...] a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos [...]” (CLG, 2012, p. 41), negando os preceitos de outros linguistas anteriores a ele. O *Curso* afirma ainda que “[...] não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (CLG, 2012, p. 42). Ou seja, o que é dado ao homem é a capacidade de organizar um sistema linguístico e de se comunicar através dele.

O homem poderia utilizar qualquer outro aparelho para criar e utilizar um sistema de signos, seja através de gestos ou de imagens. A linguagem é o que caracteriza o homem, o que

¹⁸ Levando em consideração o contexto de produção do *Curso de linguística geral*, escrito a partir de notas de Saussure e da percepção de seus alunos em relação a suas aulas, optamos por referenciar todas as citações da obra como CLG.

lhe possibilita ser; o ser humano é caracterizado como tal por ter a capacidade de inventar e utilizar um sistema organizado que proporcione a comunicação. Esse sistema é formado por signos linguísticos que representam diferentes ideias ou conceitos.

À língua atribui-se o primeiro lugar no estudo da linguagem, pois ela é uma faculdade mais geral que comanda e organiza os signos.

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (CLG, 2012, p. 42).

Dessa forma, a afirmação – feita anteriormente no *Curso* – de que a linguagem não teria unidade é, de certa forma, negada por ele mesmo. A língua não é uma parte da linguagem, mas a língua faz a unidade da linguagem, no sentido de que é criada, escolhida e utilizada pela sociedade, pelo homem que compartilha, com seus semelhantes, um sistema linguístico de signos.

O *Curso* ainda traz reflexões acerca das diferenças entre língua e fala, sendo a última um ato individual que é possibilitado e possibilita processos e fenômenos psíquicos, fisiológicos e físicos.

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (CLG, 2012, p. 45).

Essas individualidades, quando atingem o social, constituem a língua. A língua é um sistema gramatical e linguístico que existe em cada ser de determinada comunidade; sendo assim, ela só existe de um modo completo na coletividade. No *Curso*, encontramos a língua como social e essencial em relação à fala, que é acessória e individual. O linguista apresenta as características da língua, opondo-a à linguagem e à fala:

Recapitulemos os caracteres da língua:

- 1º Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. [...]
- 2º A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. [...]
- 3º Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos [...].
- 4º A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo [...] (CLG, 2012, p. 46).

Resumindo: segundo o CLG, a língua é um conceito bem definido entre os vários pertinentes às reflexões sobre linguagem; a língua pode ser estudada separadamente em relação à fala e aos demais processos de linguagem. A língua é uma só, enquanto sistema de signos utilizado por determinada comunidade. Essa homogeneidade, assim como sua natureza concreta, apresenta vantagem para o seu estudo (CLG, 2012).

O CLG prossegue com a concepção de língua como “[...] sistema de signos que exprimem ideias [...]” e a delimita no “[...] conjunto dos fatos de linguagem, classificável entre os fatos humanos [...]” (CLG, 2012, p. 47). Nesse sentido, é necessária a concepção de uma ciência que estuda a vida dos signos, inseridos no “[...] seio da vida social [...]” (CLG, 2012, p. 47). Esse uso social dos signos ocorre através da língua.

Para uma modificação do sentido de um signo e do sistema linguístico ser possível, é necessário que a mudança seja aceita pela coletividade, levando em consideração que a língua pertence, ao mesmo tempo, ao social e ao individual. Apesar de o tempo ser responsável por assegurar a continuidade da língua, é por meio dele que a língua pode se alterar.

Um dado estado de língua é sempre o produto de fatores históricos, e são esses fatores que explicam por que o signo é imutável, vale dizer, por que resiste a toda substituição.

Mas dizer que a língua é uma herança não explica nada, se não se for mais longe. Não se podem modificar, de um momento para o outro, leis existentes e herdadas?

Essa objeção nos leva a situar a língua em seu quadro social e formular a questão como o faríamos para as outras instituições sociais. Como se transmitem as instituições? [...] Cumpre, primeiramente, avaliar a maior ou menor liberdade de que desfrutam as outras instituições; ver-se-á que para cada uma delas existe um equilíbrio diferente entre a tradição imposta e a ação livre da sociedade (CLG, 2012, p. 112).

Além de se modificar ao longo do tempo, a língua, como sistema de signos, possui um caráter complexo: noções como arbitrariedade e valor do signo têm relação direta com o tempo, sendo que o signo, assim como a língua, se remodela dependendo das necessidades de seus usuários.

Essas necessidades dos usuários, sujeitos falantes da língua, centram-se na relação entre língua e linguagem, na medida em que se comunicam o tempo todo. Anos mais tarde, um novo estudioso das questões de língua e linguagem retoma o pai da Linguística em seu estudo, mas, de certa forma, ultrapassa seus preceitos ao relacionar a língua com o homem, que a utiliza para viver e se comunicar com outro homem em sociedade. Trataremos, a partir de Saussure, sobre a língua para o teórico da enunciação, Émile Benveniste, que, em diferentes textos, discute conceitos de língua.

2.2 A língua nos estudos benvenistianos: uma abordagem peculiar

A Linguística da Enunciação caracteriza-se pela “abordagem do fenômeno enunciativo na linguagem desde um ponto de vista que considere o sujeito que enuncia” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 99). No Brasil, esse campo da Linguística foi influenciado pelos estudos franceses e por linguistas como Émile Benveniste, Roman Jakobson, Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot, que foram – e são – amplamente estudados nas universidades e grupos de pesquisas brasileiros. É importante ressaltar que, dentro desse campo da Linguística da Enunciação, “coexistem teorias da enunciação” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 101). Além disso, o estudo da enunciação “não está limitado a certos signos da língua, mas compreende a língua em sua totalidade” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 106). Dentro desse campo, Émile Benveniste¹⁹ é um dos principais linguistas – senão o principal.

Émile Benveniste foi um linguista que “ultrapassou²⁰” os conceitos de Saussure. Exímio estudioso naturalizado francês, consagrou-se com a publicação de *Problemas de linguística geral I e Problemas de linguística geral II*, através de seus estudos enunciativos e de seus muitos outros textos publicados, que dialogam com outras áreas do conhecimento²¹. Essa vasta produção não nos permite, nesta tese, um olhar sobre a obra completa – 28 artigos no PLG I (produzidos e organizados por Benveniste) e 20 textos no PLG II (produzidos por Benveniste, mas organizados por seus amigos e alunos, sob a supervisão do linguista sírio). Portanto, faremos um recorte, ocupando-nos de alguns textos do PLG I e do PLG II. Dessa forma, buscamos, em leitores do linguista, como Flores (2013, 2017, 2019) e Normand (2012), a indicação de um recorte possível de leitura de seus textos e optamos, portanto, por utilizar como preceitos teóricos os textos de Benveniste em que ele mais menciona conceitos como língua e linguagem e textos nos quais o linguista sírio faz menções a Saussure.

¹⁹ Flores (2019) tem alertado sobre a importância de lermos Benveniste além da Linguística da Enunciação, refletindo, por exemplo, sobre a antropologia da linguagem a partir da obra benvenistiana: “A enunciação é um universal antropológico, no sentido de conhecimento geral do homem, na medida em que está inscrito na condição de todo e qualquer ser falante; na medida em que é imanente à fala de cada um e de todos. É a enunciação que, na configuração teórica que proponho, dá consistência à ideia de que a linguagem é uma propriedade humana, que se manifesta nas línguas porque, entre a linguagem e as línguas, há o falante que as implica. O homem na língua/na linguagem de Benveniste é, para mim, a própria enunciação e sua função é garantir a formação da sociedade” (FLORES, 2019, p. 75).

²⁰ O termo “ultrapassou” é muito utilizado na relação entre Saussure e Benveniste. Ao longo deste trabalho, a “ultrapassagem” será tratada de forma mais específica.

²¹ Benveniste tem uma extensa obra: 18 livros, cerca de 300 artigos, 300 resenhas, 34 comunicações e diversos manuscritos, entre outras publicações. Por esse motivo, quando lemos Benveniste, “é necessário precisar qual parte de sua obra está em exame, porque Benveniste tem uma obra que ultrapassa o campo da enunciação” (FLORES, 2013, p. 21).

Benveniste é um dos linguistas da enunciação que mais se aproxima de Saussure, relacionando a língua com o ato enunciativo. Em seu texto “A forma e o sentido na linguagem”, ao apresentar sua visão de signo e das relações entre a forma e o sentido na linguagem, retoma Saussure, mas não se limita às suas noções. Apresentado em 1967, o texto é destinado a um grupo de filósofos.

Em *A forma e o sentido na linguagem*, Benveniste busca ver – entre outras coisas – como se organizam a forma e o sentido no signo que fora pensando por Saussure. O signo está ligado ao modo semiótico de existência da língua e, nesse modo, ele tem forma e sentido (FLORES, 2013, p. 60, grifo do autor).

Além disso, a escolha por este recorte se justifica pelas palavras do próprio Benveniste (1989, p. 224), que manifesta, no texto, a intenção de *ultrapassar* Saussure: “Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante.”

Para nós, há dois motivos importantes para refletir sobre “A forma e o sentido na linguagem”. O primeiro é a comprovação de que Benveniste leu e refletiu sobre Saussure, apresentando isso no texto; o segundo é que, no texto, ele manifesta suas reflexões acerca da língua.

Numa primeira aproximação, o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma é, do ponto de vista linguístico (bem distinto do ponto de vista dos lógicos), ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal destes elementos ao nível linguístico do qual depende. Opor a forma ao sentido é uma convenção banal e os próprios termos parecem assim gastos; mas se nós tentarmos reinterpretar esta oposição no funcionamento da língua integrando-a e esclarecendo-a, ela retoma toda a sua força e sua necessidade; [...] bem antes de servir pra comunicar, a linguagem serve para viver. [...] o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar (BENVENISTE, 1989, p. 222).

Benveniste, no texto “A forma e o sentido na linguagem”, comprova que forma e sentido precisam deixar de ser vistos como opostos e sim ser entendidos como elementos que constituem a língua. Assim, o linguista defende que a linguagem – e a língua como manifestação dela – serve para *muito além de comunicar, serve para viver*. Essa belíssima citação remete a um caráter social da linguagem, que proporciona ao homem a capacidade de se comunicar e de, através dela, viver em sociedade.

Benveniste ainda afirma que a significação é importante e é própria da linguagem, que significa por si própria, ou seja, não necessita de nenhuma outra atividade para significar. E, nessa reflexão, retoma Saussure:

Diremos, como Saussure, a título de primeira aproximação, que a língua é um sistema de signos. É a noção de signo que, doravante, integra no estudo da língua a noção muito geral de significação. Esta definição a coloca exatamente, inteiramente? Quando Saussure introduziu a ideia de signo linguístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua (BENVENISTE, 1989, p. 224).

O linguista ratifica que, ao introduzir a ideia de signo, Saussure pensou dizer tudo sobre a natureza da língua, lembrando que, para o mestre genebrino, a língua era um sistema de signos. Benveniste sustenta que a língua é feita de signos, sendo eles unidades semióticas que possuem um limite interior, o da significação. “É então signo a unidade assim definida, dependente da consideração semiótica da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 225).

Essa relação entre os signos faz com que eles tenham existência através do uso da língua: “[...] erigimos [...] 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. [...] ou está na língua, ou está fora da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 227). Isso posto, a existência e o sentido de um signo só é possível através do uso da língua: ou um signo é utilizado por seus falantes e pertence à língua ou está fora dela e não é mais signo. De acordo com Flores (2013, p. 140), “o sentido do signo, unidade do domínio semiótico, é definido como o uso que os falantes fazem dele, uso este reconhecido intralinguisticamente”.

Segundo Benveniste, “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma [...] a língua como *semiótica*; [e] [...] a língua como *semântica*” (BENVENISTE, 1989, p. 229, grifos do autor). O linguista ainda declara que a modalidade de significar tem relação com a semiótica e a modalidade de comunicar com a semântica.

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, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência (BENVENISTE, 1989, p. 229).

A expressão semântica, ou seja, a que possibilita a comunicação, é a frase, atualizada linguisticamente pelo pensamento do locutor que coloca a língua em ação. “Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; [...] o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (BENVENISTE, 1989, p. 230). Em contrapartida, o semiótico é o “[...] modo de significância cuja unidade é o signo linguístico” (FLORES, 2019, p. 312), quer dizer, o semiótico é o interno, ligado ao sistema. Enquanto isso, o semântico é o modo da “[...] enunciação, do diálogo” (FLORES, 2019, p. 312), do uso. Um não existe sem o outro, mas são planos diferentes: “de um lado, o semiótico, as unidades da língua tomadas em si; de outro, esses mesmos elementos agenciados em uma enunciação particular, o semântico” (FLORES, 2019, p. 312). Essas são as duas maneiras de ser da língua. Esse domínio semiótico atrelado ao domínio semântico não foi apresentando no *Curso de linguística geral*, o que fortalece, portanto, a noção de ultrapassagem benvenistiana em relação aos estudos de Saussure.

O sentido da frase é, portanto, a ideia que ela exprime, que se realiza pela escolha e organização sintática de palavras, “[...] pela ação que elas exercem uma sobre as outras [...]. Uma frase participa sempre do ‘**aqui e agora**’” (BENVENISTE, 1989, p. 230, grifos nossos). Assim, a frase como ideia, como sentido, existe pela decisão de um locutor que a utiliza em um aqui e um agora. Nesse conceito de frase também há enunciação.

Benveniste continua: “O sentido de uma frase é outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem. O sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica)” (BENVENISTE, 1989, p. 231). Sobre as noções acima, reflete Flores:

Observe-se que o termo *frase* tem seu sentido consideravelmente ampliado nessa parte do artigo *A forma e o sentido na linguagem*. Frase é entendida não como proposição, mas como *produção de discurso*. Benveniste chega a dizer que “a frase é então cada vez um **acontecimento diferente**; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante; é um acontecimento que desaparece” (PLG II: 231), definição está muito próxima da de enunciação. Nessa ocorrência de *frase* eu não hesitaria em colocá-la em relação de sinonímia com *enunciação* (FLORES, 2013, p. 142, grifos do autor).

Além do mais, conforme o *Dicionário de linguística da enunciação*, é com a frase – como conceito em Benveniste – que passamos de um sistema para o outro: “[...] da língua como sistema de signos para a língua em ação, no discurso, no modo semântico de significância da língua” (FLORES *et al.*, 2009, p. 127). Isso quer dizer que é a frase em uso

que coloca a língua em ação, transformando-a de um sistema de signos a um modelo de significância.

No texto “Natureza do signo linguístico”, publicado por Benveniste em 1939, o linguista reflete mais especificamente sobre questões que envolvem o signo linguístico, retomando, para tanto, Saussure e o CLG. Sobre a noção saussuriana de arbitrariedade do signo (o fato de que a relação que une o significado ao significante é uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua), Benveniste (2005, p. 55) compreende que “entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário”. Benveniste afirma que “arbitrário” significa que um signo se aplica a determinado elemento da realidade e não a outro, ou seja, a arbitrariedade se dá entre o signo e o objeto material a que ele se aplica e não entre significante e significado; é a relação entre o signo e seu objeto que permanece imutável.

Além disso, Benveniste explica a relação entre significante e significado:

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

Portanto, para Benveniste, é a relação entre significante e significado que garante a unidade estrutural do signo. Esse signo possui, na relação com os demais signos de um sistema, um valor: “Quem diz sistema diz a organização e adequação das partes numa estrutura que transcende e explica os seus elementos” (BENVENISTE, 2005, p. 59). Assim, “as modificações do conjunto e do pormenor se condicionam reciprocamente” (BENVENISTE, 2005, p. 59). Esse movimento comprova, segundo Benveniste, que “a relatividade dos valores é a melhor prova de que dependem estreitamente uns dos outros na sincronia de um sistema sempre ameaçado, sempre restaurado” (BENVENISTE, 2005, p. 59). Dessa maneira, Benveniste compreende que, relacionados, o significante e o significado dão sentido ao signo, sendo que esse sentido se efetiva na relação entre signos, no uso.

“Semiologia da língua”, de 1969, é o texto benvenistiano que mais faz menção, posteriormente, à escrita. Nele, Benveniste apresenta duas maneiras de ser língua, o modo semiótico e semântico, além de manifestar relações com Saussure. Este texto de 1969, “[...] ocupa um lugar central na reflexão benvenistiana e tem, talvez, uma amplitude não vista nos demais” (FLORES, 2013, p. 146). O texto possui duas partes: a primeira apresenta as

considerações de Benveniste em relação à semiologia e a segunda parte “situa a língua com relação aos demais sistemas semiológicos” (FLORES, 2013, p. 146), entre eles, a escrita. As duas partes foram, originalmente, publicadas separadamente em dois volumes da revista *Semiótica*, ambos em 1969. Em 1974, as duas partes foram apresentadas juntas, no PGL II, compondo o texto “Semiologia da língua”.

Leitores de Benveniste, como Flores e Fenoglio, alertam sobre a complexidade desse texto. Fenoglio, inclusive, “tem desenvolvido um sólido trabalho genético” (FLORES, 2013, p. 147) em torno do texto, o qual possui “inúmeras versões e retomadas feitas por Benveniste” (FLORES, 2013, p. 147). Conforme Flores (2013, p. 61, grifos do autor),

em *Semiologia da língua* (1969), por motivos evidentes já no título do artigo, o termo signo comparece como o mais recorrente. [...] O interesse de Benveniste, nesse texto, é verificar o que há na língua que a singulariza frente a todos os demais sistemas semiológicos. [...] *Semiologia da língua* é seguramente, se não o mais complexo texto de Benveniste, aquele que levanta maiores problemas [...].

A complexidade do texto já é visível nas primeiras linhas, em que Benveniste questiona, problematizando: “Qual é o lugar da língua entre os sistemas de signos?” (BENVENISTE, 1989, p. 43). Para responder a essa pergunta, o linguista busca estudiosos da linguística anteriores a ele: Charles Peirce e Ferdinand de Saussure. Ao último, dedica referência na única epígrafe presente nos PLG I e II.

Benveniste introduz as noções de Saussure. O “pai da linguística” falou de uma Semiologia, em relação à Linguística, que se preocupa com o signo linguístico. Essas reflexões justificam a referência de Benveniste a Saussure, que fica clara inclusive com citações diretas do CLG sobre a tarefa da Linguística: “1. descrever sincronicamente e diacronicamente todas as línguas conhecidas; 2. depreender as leis gerais que operam nas línguas; 3. delimitar-se e definir-se a si mesma” (SAUSSURE *apud* BENVENISTE, 1989, p. 45).

A noção saussuriana do objeto da linguística é baseada em princípios de unidade e classificação, o que serve de início para uma noção de Semiologia:

Por um só gesto, Saussure define o objeto da linguística – funda-a, portanto – e confere certo estatuto aos conjuntos dos fatos humanos. E qual o fundamento disso? A noção de signo linguístico. É pela noção de signo que estão vinculadas linguística e semiologia: “Onde a língua acha sua unidade e o princípio de seu funcionamento? Em seu caráter semiótico. Por este se define sua natureza, por este também ela se integra num conjunto de sistemas de mesmo tipo” (PLG II: 49) (FLORES, 2013, p. 149).

A percepção semiótica dos fatos humanos se dá através do signo. É por esse motivo que Benveniste tem preferência por Saussure, pois “[...] a semiologia *se modela sobre a linguística* [...]” (FLORES, 2013, p. 149, grifo do autor). Este é o objetivo do texto de 1969: apresentar o caráter semiológico da língua. Benveniste continua afirmando que é no seu caráter semiótico que a língua acha a sua unidade e o princípio de seu funcionamento (BENVENISTE, 1989, p. 49).

No CLG, a língua é o sistema mais importante entre os sistemas de signos. Saussure pouco relaciona Linguística com Semiologia, segundo o ponto de vista de Benveniste. E é pensando na relação entre os sistemas e o objeto da Semiologia que o linguista da enunciação termina a primeira parte de seu texto, publicado nos anais do evento *Semiótica 1*. A segunda parte do texto, apresentada no congresso *Semiótica 2*, expõe outras complexidades. É difícil dedicar um estudo breve – como o feito aqui – ao texto “Semiologia da língua”. Sua profundidade merece grandes investigações, que são feitas por estudiosos conceituados de Benveniste.

Nesse segundo momento do texto, o linguista reflete sobre outros sistemas semiológicos – poesia e música, por exemplo. Entretanto, para nós, o que interessa é pensar sobre o aspecto semiológico da língua: “Os signos, para nascerem e se estabelecerem como sistema, supõem a língua, que os produz e os interpreta” (BENVENISTE, 1989, p. 51).

Entre os sistemas semiológicos, não há “sinonímia”, ou seja, “[...] não se pode ‘dizer a mesma coisa’ pela fala e pela música [...]” (BENVENISTE, 1989, p. 53); ambos os sistemas possuem bases diferentes: a base da língua é o signo, produzido e interpretado por ela. “A língua ocupa uma situação particular no universo dos sistemas de signos. Se se convencionar designar por S o conjunto desses sistemas e L a língua, a conversão se faz sempre no sentido S -> L, nunca o inverso” (BENVENISTE, 1989, p. 55).

A língua possui e é constituída por unidades, e essas unidades são, sim, signos. Nesse sentido, o que atribui à língua um lugar especial entre os outros sistemas de signos? “A língua é o interpretante de todos os outros sistemas, linguísticos e não linguísticos [...] A língua pode, em princípio, **tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma**” (BENVENISTE, 1989, p. 61-62, grifo nosso). De que forma se explica e interpreta uma partitura musical, por exemplo? Através da língua. Além disso, a língua é o único sistema que possui a dupla significância dos modos semiótico e semântico. Ademais, é uma grande organização semiótica, pois:

- 1.º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar, é sempre falar-de;
- 2.º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3.º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4.º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva (BENVENISTE, 1989, p. 63).

A língua é o sistema que torna possível a existência humana e a organização em sociedade e há, nela, relações no domínio semiótico e relações no domínio semântico. Resumindo, a língua é manifestada pela enunciação, ou seja, pelo uso; a língua é composta por unidades de significância, os signos; ela é compartilhada pelos membros de determinada comunidade; ela existe pela relação comunicativa entre sujeitos. Essa noção já era traçada no CLG: “Para achar, no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde à língua, necessário se faz colocarmo-nos diante do ato individual que permite reconstituir o circuito da fala” (CLG, 2012, p. 19). Assim, isso foi explorado por Benveniste de forma peculiar e inovadora, trazendo uma outra perspectiva aos estudos da língua e linguagem.

Benveniste, além do mais, adianta que “o privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 66). Isto é, o que diferencia a língua dos demais sistemas de signos é a capacidade de ter sentido na sua unidade – o signo linguístico – e no seu uso – a enunciação.

Saussure definiu a língua como sistema de signos; porém, Benveniste vai além, ultrapassa o mestre genebrino. Ele afirma que não se pode atribuir ao signo o princípio singular da língua em seu funcionamento discursivo, no uso: “Para o que denominamos semiótico, a teoria saussuriana do signo linguístico servirá de base à pesquisa. O domínio semântico, ao contrário, deve ser reconhecido como separado. Ele precisará de um aparelho novo de conceitos e definições” (BENVENISTE, 1989, p. 67).

Seria esse aparelho de domínio semântico o da enunciação? Para responder à pergunta, Benveniste afirma que é necessário ultrapassar Saussure:

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeriam simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominados semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica;
- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 67).

Benveniste vai além de Saussure em dois caminhos: primeiramente de forma intralinguística, apresentando o modo semântico como processo de significância, o plano enunciativo, o discurso. A segunda via é translinguística, como reflexão sobre grandes obras, do texto como um todo.

O texto “O aparelho formal da enunciação” foi publicado inicialmente em 1970 na revista *Langages*, por solicitação do linguista Tzvetan Todorov (organizador de um número da revista sobre o tema da enunciação), e republicado em 1974 nos *Problemas de linguística geral II*. Essa reflexão foi o último texto de Benveniste publicado sobre o tema enunciativo. Além de ter causado impacto na linguística da época, o texto “condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre enunciação” (FLORES, 2013, p. 161) e é “além de um texto de abertura de novos horizontes ao campo enunciativo, um texto de síntese” (FLORES, 2013, p. 168). No texto, noções importantes – como a enunciação e a língua em emprego – são mobilizadas. Benveniste reflete, inicialmente, sobre o fato de que “todas as nossas descrições linguísticas consagram um lugar frequentemente importante ao ‘emprego das formas” (BENVENISTE, 1989, p. 81), sendo que há um conjunto de regras que fixam as condições sintáticas nas quais essas formas irão aparecer, conforme escolhas possíveis. “Como as escolhas estão limitadas de uma parte e de outra, parece que se obtém assim um inventário que poderia ser, teoricamente, exaustivo, dos empregos como das formas, e em consequência uma imagem pelo menos aproximativa da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 81). Com base nesse entendimento, Benveniste acrescenta que as condições de emprego das formas não são idênticas às condições de emprego da língua.

Segundo Benveniste (1989, p. 82), o emprego da língua é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. A dificuldade, conforme Benveniste (1989, p. 82), é “apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido”. Esse também parece ser o desafio do trabalho com a língua na escola, sobretudo em relação ao ensino da escrita em língua materna nas séries finais do Ensino Fundamental. Para os alunos falantes nativos de português e já alfabetizados na língua, o trabalho com a língua em sua forma escrita – e em emprego – parece ser algo trivial, às vezes até desvalorizado por esse motivo e, também, confundido com o ensino da língua enquanto sistema, com base no emprego das formas. Benveniste, em relação ao emprego da língua, desenvolve suas reflexões em relação à enunciação. Nesse sentido, ao pensarmos sobre o trabalho com a língua na escola, questionamo-nos se as reflexões benvenistianas sobre o emprego da língua e, portanto, sobre a enunciação, podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na

Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola, realizando uma interlocução com as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular.

Acreditamos que nossa indagação seja possível, já que, a partir da ponderação em relação ao emprego da língua, Benveniste (1989, p. 82) conceitua a enunciação, “[...] este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, e o discurso, “[...] que é produzido cada vez que se fala”. O linguista também esclarece que a enunciação é “[...] o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Na escola, portanto, o professor precisa estimular a enunciação dos alunos, que resultará no texto – em nosso caso de pesquisa, o texto escrito – como produto do ato de enunciação. A enunciação pressupõe um ato individual porque “através dela, o locutor transforma a língua em discurso e essa transformação de dá, entre outros motivos, como um processo de agenciamento de formas e sentidos” (FLORES, 2013, p. 164). Esse ato é o fato do locutor (o aluno) mobilizar a língua por sua conta (BENVENISTE, 1989).

“O aparelho formal da enunciação”, esse importante texto de 1970, traz reflexões fundamentais para o deslocamento que ora nos propomos fazer. Benveniste (1989, p. 83) afirma que “a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” e destaca a questão de como o “sentido” se forma em “palavras” – um desafio. Ainda sobre enunciação, Benveniste afirma:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p. 83-84).

Segundo Flores (2013), a enunciação, conforme as indicações benvenistianas, comporta múltiplos aspectos: a) o aspecto vocal²² (segundo Benveniste (1989, p. 82), a

²² Sobre o aspecto vocal, Flores (2013, p. 164-165, grifos do autor) esclarece: “Mesmo que destaque a *realização vocal* como um dos *aspectos* da enunciação, Benveniste é bastante lacônico no tratamento que lhe dá. Limita-se a dizer que ‘os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala’ (PLG II: 82). Além disso, apenas lembra que, normalmente, se procura, em linguística, ‘eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados’ (PLG II: 82). Mas, para ele, a *enunciação fônica* – outro termo utilizado por Benveniste para nomear o *aspecto vocal* da enunciação – tem traços individuais em relação aos quais a noção de identidade em comparação com uma média de sons é apenas aproximativa. Benveniste não acrescenta nada além disso. No final de *O aparelho...*, tão somente escreve em tom pragmático: ‘Muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação [...], seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita’ (PLG II: 90).”

enunciação “é a realização vocal da língua”); b) o aspecto da semantização, ou seja, a conversão da língua em discurso, compreendendo-se que “embora o uso da língua seja descrito como processo que compreende apropriação, atualização, sintagmatização e semantização, é este último que engloba os demais” (FLORES, 2013, p. 166); e c) o quadro formal de realização, constituído pelo ato.

Fundamentado nisso, Benveniste afirma que “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, 1989, p. 84). Ademais, a implantação do outro, a partir do fato do locutor se declarar locutor e assumir a língua, é necessária, já que “toda enunciação é, explicitamente ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário”. Além disso,

o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação²³ vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

“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, 1989, p. 84). Transpondo essa reflexão benvenistiana para a situação de ensino – nosso interesse de pesquisa –, podemos perceber que o aluno, enquanto locutor que utiliza a língua em um ato individual, pode se sentir afastado da língua em uma instância de discurso pelo fato de que, muitas vezes, o trabalho com a língua na escola é realizado de forma isolada da realidade do aluno, com situações fictícias de uso da língua, o que torna inexistente, em algumas situações, o preceito da enunciação de atingir um ouvinte e suscitar uma outra enunciação.

Dessa maneira, justifica-se a necessidade de um trabalho com a língua na escola sob uma perspectiva enunciativa, sendo que esses entendimentos provocam uma relação constante – e necessária – entre o aluno-locutor e sua enunciação e entre o aluno-locutor e seus alocutários. Além disso, Benveniste (1989, p. 85) afirma que “da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo”. É necessário refletir sobre isso, porque o homem, o aluno, “não dispõe de nenhum outro meio

²³ “A situação diz respeito ao fato de a língua, na enunciação, achar-se empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo, o que implica referência. Ou seja, locutor e alocutário referem e correferem no discurso” (FLORES, 2013, p. 167).

de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1989, p. 85). Assim, fica claro que, através do discurso, o aluno vive o agora.

Similarmente, segundo Benveniste (1989, p. 87), “o que em geral caracteriza a enunciação é acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”. Assim, reforça-se a importância da relação entre os sujeitos envolvidos na enunciação, mesmo que esses sujeitos sejam imaginados, como acontece, na maioria das vezes, no trabalho com a língua na escola.

Os três textos de Benveniste citados nesta etapa do trabalho foram “A forma e o sentido na linguagem”, de 1967, “Semiologia da língua”, de 1969, e o “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, importantes produções do linguista que, além de apresentarem importantes reflexões em relação à enunciação, manifestam encadeamentos possíveis. Ao finalizar o texto de 1970, Benveniste (1989, p. 90) afirma que “amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui”. No final do texto de 1969, o linguista afirma que é preciso ultrapassar a noção saussuriana do signo através de uma “análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 69). Percebe-se que há uma semelhança em relação aos encaminhamentos realizados em ambos os textos. Sobre isso, afirma Flores (2013):

Ora, o fato é que, em *Semiologia da língua*, Benveniste abre seus estudos para além do limite dado pelo que se conhece como sendo normalmente o objeto de estudo da teoria enunciativa (as marcas da enunciação no enunciado), e, em *O aparelho...*, sinaliza com a perspectiva de a análise enunciativa ser aplicada a “formas complexas do discurso” (FLORES, 2013, p. 174, grifos do autor).

A partir das reflexões realizadas por Benveniste em ambos os textos, obras tão relevantes para a constituição da teoria enunciativa de Benveniste e, conseqüentemente para a Linguística, temos segurança de que uma interlocução entre o trabalho com a língua e o texto escrito na escola e as indicações benvenistianas constituem-se como perspectivas possíveis para qualificar o trabalho docente com a língua na escola. Assim, como base para a próxima reflexão, as concepções teóricas de língua e linguagem e a relação entre elas para Saussure e, em um recorte, para Benveniste e, posteriormente, a relação entre os dois linguistas a partir do entendimento de seus leitores nos proporciona um caminho que visa à conceituação da escrita para os dois linguistas. Essa escolha se dá pela necessidade de continuarmos a pesquisar a ainda recente noção de escrita para os estudos benvenistianos e pela dificuldade, comprovada

por muitas avaliações externas e práticas pedagógicas, em relação à escrita na Educação Básica brasileira. Assim, dando continuidade a escolha de partir de Saussure e Benveniste para as conceituações neste trabalho, refletiremos sobre a escrita para os linguistas no CLG e no PLG I, no PLG II e nas *Últimas aulas*, respectivamente. Para tanto, na próxima seção, trataremos os leitores dos linguistas e alguns aspectos que foram trabalhados nesta seção, a fim de discuti-los e dar-lhes lugar nos estudos enunciativos.

2.3 Saussure, Benveniste, seus leitores e a língua: uma relação possível?

A partir de alguns conceitos, como os de linguagem e língua, e da relação entre elas, apresentados através dos preceitos de Saussure e Benveniste, e levando em consideração a inegável relação entre os dois linguistas, nesta seção, nos dedicaremos a pensar sobre os conceitos de língua na compatibilidade entre os dois teóricos. Para isso, buscamos, em leitores de Saussure e Benveniste, como Normand, Flores e Fenoglio, questões já ditas que podem ser de interesse para o entendimento da língua em um contexto de ensino.

No decorrer da seção anterior, determinou-se que pensar em língua para Saussure e Benveniste é pensar em sistema:

[...] a *língua* tem definição autônoma, é vista como sistema, é norma para todas as manifestações da linguagem, portanto, pode ser estudada cientificamente. A língua é só uma parte da linguagem, é seu produto social e, como tal, é compartilhada pela comunidade de fala por meio de um contrato que se estabelece entre seus membros; *é o produto que o indivíduo registra passivamente* por aprendizagem, é de natureza concreta.

A fala – o outro aspecto da linguagem – é a utilização da língua, sua parte individual, de caráter criador e livre. É o acessório, o acidental da linguagem. [...] A *fala* se subordina à *língua*.

A língua pode ser estudada separadamente, mas língua e fala são estreitamente relacionadas: a *língua* é necessária para a *fala* inteligível, e a *fala* é necessária para o estudo da *língua*. A fala vem antes, fez evoluir a *língua*. Há interdependência entre elas (BARBISAN; FLORES, 2012, p. 10, grifos dos autores).

Conforme Barbisan e Flores (2012), com base em Saussure, referir-se à língua é levar em consideração que ela é vista como sistema, é o produto social da linguagem, é compartilhada pelos indivíduos. A fala, também como parte da linguagem, é o uso individual da língua, subordinada a esta. Língua e fala são diretamente associadas e há interdependência entre elas. Saussure e Benveniste levam língua e fala em consideração; entretanto, Saussure prioriza a língua, enquanto Benveniste leva a fala em consideração ao concebê-la como uso, como discurso, como produtora de significação.

Benveniste, segundo Barbisan e Flores (2012), mostra que a linguagem é a atividade significante por excelência e que a significação não é algo acrescentado à língua, é constituinte da língua. A fala – ou seja, o uso da língua –, segundo Benveniste, está subordinada ao sentido e é no uso da língua que um signo tem existência (BENVENISTE, 2005). O signo, enquanto unidade de sentido de um sistema, é o que constitui a língua.

Segundo Benveniste, que vai além de Saussure, há duas formas de ser língua: o sistema semiótico, da organização dos signos, e o sistema semântico, da língua em uso na comunicação. Na base dessas noções, está o poder significante da língua:

O emprego da língua é um mecanismo relativo a toda a *língua* através da *enunciação*, da qual o discurso é uma manifestação. Mas o *discurso* não é a *fala* de Saussure, que Benveniste interpreta como sendo a produção do *enunciado*. A *enunciação*, adverte ele [Benveniste], é o ato de produzir o *enunciado*. A *língua* é o instrumento de que se utiliza o locutor para se enunciar e produzir o *discurso*. Pela *enunciação* a *língua* se converte em *discurso* (BARBISAN; FLORES, 2012, p. 16, grifos dos autores).

É nessa perspectiva que Benveniste vai além de Saussure, e é esse entendimento de língua que é necessário na escola. A escola pode (ou deve?) ser o lugar que proporciona esses dois entendimentos de língua: a compreensão da língua enquanto sistema que está à disposição do aluno e a língua que, através da enunciação, se converte em discurso. Precisamos, no trabalho com a língua na escola, compreender claramente que o aluno se apropria da língua enquanto sistema (de seu aparelho formal) e se enuncia. É a apropriação da língua que coloca o locutor em seu discurso.

Além disso, o próprio signo linguístico é dependente da possibilidade de uso da língua. É paradoxal pensar que o signo só existe no uso da língua e que a língua só é língua porque é um sistema de signos. Toda essa noção possui um denominador comum: o sujeito, aquele que fala, aquele que usa a língua para se relacionar com ele mesmo, com os outros e com o mundo. A noção de valor, já trazida por Saussure, em Benveniste, decorre, de forma inerente, ao sistema da língua, da influência que o uso tem sobre esse sistema: “É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua, ‘tertium non datur’” (BENVENISTE, 1989, p. 227).

Assim, Benveniste desenvolve a teoria da significação. Recorremos aos estudos de Claudine Normand – leitora de Benveniste –, que assume um encontro entre Saussure e Benveniste. Diz Normand (2012, p. 159-160, grifos da autora):

Os dois processos, linguístico e filosófico, coexistem de fato depois de 1964, ligados pelo jogo de dois desdobramentos em torno de três termos vizinhos: primeiro desdobramento: a análise do sistema de signos, dita desde 1966 semiótica, é acompanhada em uma análise do discurso, dita semântica; mas, segundo desdobramento: o segundo elemento dessa dupla análise linguística, é chamado a se prolongar em um vasto programa com limites indefinidos, próximo de uma antropologia cultural, que Benveniste resume sob o termo *semiologia*, e precisa na ocasião pelo termo *metasemântica*.

Também conforme Normand (2012, p. 160), Benveniste, na fase de sua produção em que apresenta a reflexão sobre “pessoa”, se preocupa em “aplicar o método saussuriano a todas as descrições concretas, jamais separando forma e sentido; tentar, nesse caso, apreender o papel da significação na língua; ampliar essas marcas a uma teoria do sentido e do sujeito [...]”. Nesses momentos – e na “ultrapassagem” –, Benveniste formula uma “nova linguística”: a linguística do uso, do discurso, do semântico, e a do sistema da língua, do semiótico.

Importante para o ensino, o trabalho com a língua na escola deve pressupor as duas formas de ser língua, o que, pelo que percebemos até o momento (e que será investigado nesta tese de doutoramento), também é reforçado pela BNCC ao trazer eixos de oralidade e escrita, estimulando a língua em uso; porém, a BNCC também apresenta o eixo de análise morfosintática, o que estimula o trabalho com uma reflexão sistemática da língua. Para nós, será importante refletir se essas mesmas formas de ser língua são possíveis ao pensarmos sobre a escrita como outro sistema de signos em um contexto de ensino.

Ainda segundo Normand (2012, p. 166, grifos da autora),

se seguirmos a divisão semiótica/semântica, solidamente reafirmada em 1969, esses termos objetivos diriam respeito, de um lado, ao estudo semiótico, enquanto elementos do sistema, de outro, ao estudo semântico na medida em que constituem frases, *mensagens*, *discurso*, pelos quais a língua é colocada em uso.

Dessa maneira, Benveniste vai além de Saussure não apenas em relação à significação, mas também no desenvolvimento da Semiologia geral: “[É preciso lembrar os linguistas que] seu objeto, a língua, é informado de significação, que é por isso que é estruturado, e que esta condição é indispensável ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos” (BENVENISTE, 1954, p. 227-288, *apud* NORMAND, 2012, p. 174).

Portanto, percebemos que a língua enquanto sistema, para Benveniste, só tem valor se estiver ligada ao sentido e ao uso. Conforme Normand (2012, p. 175), é aí “[...] que ele [Benveniste] é saussuriano e realmente vai mais longe já que parece estabelecer uma relação de necessidade entre sentido e forma”.

Benveniste se refere explicitamente a Saussure para retomar a *semiologia* no sentido de ciência geral dos sistemas de signos; no entanto, fica difícil, como vimos anteriormente, fixar o que ele entende por *semiologia*, termo que parece designar duas perspectivas e dois objetivos bastante distintos: em um primeiro emprego, a semiologia retoma o programa saussuriano de “ciência geral dos sistemas de signos”; em um segundo emprego, *uma* semiologia parece designar o conjunto constituído pelas duas análises, semiótica e semântica, aplicadas a um determinado domínio (por exemplo, *a semiologia da língua*) (NORMAND, 2012, p. 178-179, grifos da autora).

É inegável, portanto, que há uma relação entre Saussure e Benveniste. Normand (2012, p. 197-198) apresenta cinco tipos de discurso sobre a relação entre Saussure e Benveniste: o da *filiação*, o da *novidade*, o da *comparação*, o discurso em relação à *interdisciplinaridade* e o em relação à *instituição universitária*. Em resumo, a respeito da *filiação*, tem-se a ideia de “escola”, de que Saussure “gerou” Benveniste. Sobre a *novidade*, afirma-se que “Benveniste liberou os linguistas presos às amarras da teoria saussuriana. Ele lhes devolveu a subjetividade, o mundo e o discurso que se faz sobre ele” (NORMAND, 2012, p. 197). A *comparação* advém da influência: “Saussure forneceu os princípios, os temas, o método; Benveniste aplicou-os em suas análises concretas” (NORMAND, 2012, p. 197). A relação entre Saussure-Benveniste está ligada também com a *interdisciplinaridade*²⁴: a conversa entre a linguística e outras ciências, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise, é visível nos dois autores. Por fim, para ambos a *instituição universitária* esteve presente como forma de consagração e notoriedade, vindas junto com uma “[...] solidão intelectual mais ou menos reconhecida” (NORMAND, 2012, p. 198). Sobre esses apontamentos de Normand, conclui-se que Benveniste é o mais saussuriano dos linguistas.

A distinção entre *sistema* e *estrutura* é cara a Benveniste e, em seus trabalhos relativos à *enunciação*, encontramos grande ênfase na noção de *sistema*, a única realmente utilizada por Saussure. Para os trabalhos sobre *enunciação* é o conceito de *sistema* que mais interessa a Benveniste, mesmo que, para os trabalhos ligados ao comparativismo, percebamos forte influência da noção pós-saussuriana de *estrutura* (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 80, grifos dos autores).

O sentido da língua se constrói a partir das acepções da fala (enquanto uso). Além disso, para Benveniste, há uma interdependência entre *langue* e *parole*: partimos dos fatos da *parole* para atingir o sistema da *langue* (FLORES; TEIXEIRA, 2009). Esse princípio está

²⁴ É importante ressaltar que a interdisciplinaridade acontece de forma diferente nas obras dos dois autores: na obra saussuriana, a interdisciplinaridade acontece de forma prospectiva, ou seja, seus estudos derivaram reflexões interdisciplinares, enquanto que, para Benveniste, seus próprios estudos têm um caráter interdisciplinar, sendo que ele dialoga com diferentes áreas, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia.

claro no trabalho com a língua na escola: partimos de situações reais de uso da língua (*parole*) para tornar possível uma reflexão sobre a língua enquanto sistema de signos (*langue*). Esse é um trabalho com a língua possibilitado através de documentos norteadores como a BNCC. Se essa noção, atualmente, está presente na prática docente na Educação Básica, não temos certeza.

Normand (2012) e Flores e Teixeira (2009) vão além: um signo, assim como seu sentido, depende de que ele possa ser usado pelos sujeitos que utilizam a língua. “Em Benveniste, o significado do signo linguístico comporta a noção de uso da língua, logo o *valor*, inerente ao sistema que é, decorre da influência que o uso tem sobre esse sistema” (BARBISAN; FLORES, 2012, p. 19, grifo dos autores). Essa percepção é essencial para o trabalho com a língua na escola.

Em aulas ministradas na École Normale Supérieure, em 2016 (publicadas em forma de livro em 2017), Flores lembra, ao pensar em semiótico e semântico, que Benveniste argumenta por uma Semiologia diferente da saussuriana: “A semiologia de Benveniste não se funda exclusivamente sobre a noção de signo, tal como em Saussure, mas, sim, sobre o discurso e, principalmente, sobre o aspecto próprio da língua de ser interpretante de si e dos outros sistemas semiológicos” (FLORES, 2017, p. 106). Ou seja, não se trata da mesma Semiologia.

Onde está, portanto, a ultrapassagem de Benveniste em relação à Saussure?

A teoria saussuriana do *valor* foi relida por Benveniste a partir da ideia de uso. [...] Em Benveniste, não se trata mais de distinguir língua e fala, mas de ver que a língua comporta a fala e vice-versa [...] [o que é dito, talvez, de forma embrionária no *Curso*] [...].

Se Saussure concedia à língua um *status* de maior relevância, Benveniste coloca de novo a fala na ordem do dia. E é o próprio Saussure quem autoriza este olhar, ao conceber a língua e a fala como dois planos constituintes da linguagem. A ideia de conceber um lugar em que ambas estejam integradas já está em Saussure.

Admitido esse raciocínio, o objeto da linguística de Benveniste aparece como não redutível à língua como sistema, mas também não identificado à fala como o uso individual do sistema (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 82, grifos dos autores).

A Semiologia de Benveniste é a Semiologia da língua, que decorre da “[...] propriedade que tem a língua de interpretar a si mesma e interpretar os demais sistemas” (FLORES, 2017, p. 106). Dessa forma, fica claro que não há, em Benveniste, uma negação das ideias de Saussure, mas “[...] a fundação de outro campo – o da semiologia da língua – que inclui Saussure” (FLORES, 2017, p. 106). E essa semiologia leva em consideração os sistemas de signos em uso.

Em publicação recente, Flores (2019) também lembra que conceitos como “linguagem” e “língua” (e certamente o pensamento sobre a Semiologia) possuem diversas definições legítimas na história da Linguística e que podem inclusive delimitar noções diferentes entre si. Ou seja, “[...] cada vez que são aplicados, corre-se o risco de não saber do que se está falando se a epistemologia que lhes é subjacente não for trazida à luz” (FLORES, 2019, p. 41). Por esse motivo, é importante adotar um olhar, um ponto de vista teórico em relação a esses conceitos, já que eles não se realizam “[...] de maneira idêntica em diferentes quadros teóricos” (FLORES, 2019, p. 41).

Dessa maneira, buscamos um percurso que tem um quadro teórico aproximado sobre língua e escrita: Saussure, Benveniste e seus leitores, como Normand, Flores, Fenoglio etc. Flores (2019), por exemplo, pensando em linguagem e língua, esclarece:

[...] o singular “a linguagem” permite considerar o plural “as línguas” como membros de uma única categoria, a qual, por sua vez, encontra realização nesse plural. Em resumo, para mim, sempre que se encontra “a linguagem”, se encontra, reciprocamente, “as línguas” e o “falante” – a conjunção dos dois pontos acima –, condição complexa da qual se pode querer, ou não, saber, mas a qual não se pode ignorar (FLORES, 2019, p. 42).

Assim, fica claro que, também em um contexto de ensino, “[...] as propriedades d’ a linguagem’ que emergem n’ as línguas’ dizem respeito à existência dos seres falantes” (FLORES, 2019, p. 42). A propriedade da linguagem acontece através da(s) língua(s), pelo uso do ser humano – dos alunos, por exemplo. Além disso, a língua é algo além de um código, de uma estrutura, porque necessita, para ser língua, ser enunciada. Portanto, é necessário que todas as línguas, enquanto sistemas organizados de signos, tenham uma configuração gramatical que comporte a enunciação, pois, além do fim comunicativo – de interação comunicacional – a língua em um ato enunciativo proporciona a experiência humana inscrita na linguagem, o que encaminha uma vida antropológica da linguagem (FLORES, 2019).

É inegável, portanto, que “o homem tem existência como tal porque adquiriu a sofisticada capacidade de assumir a evanescente – embora eterna na vida de cada um – necessidade da reversibilidade do exercício da língua” (FLORES, 2019, p. 93), ou seja, passar da posição de sujeito – eu – para a posição de tu, contrapondo-se a ele. Essa troca entre sujeitos, capacidade humana, torna a língua-discurso possível. Além disso,

toda a língua deve ser singularizada por “eu”, o que é a mesma coisa que dizer que, apesar de ser a língua algo compartilhado pelos falantes, há algo de individual, de

singular, na *presença* que cada um tem na língua, o que a torna a sua própria língua. Tem-se, aqui, uma nova categoria necessária, que inclui pessoa e não pessoa: a *presença* (FLORES, 2019, p. 107, grifos do autor).

Essa presença implica a noção de que, apesar de ser compartilhada entre os falantes de uma comunidade, é a partir da escolha do locutor, das relações que ele estabelece para e entre cada unidade do sistema, que a língua de fato se estabelece, afinal, não basta repetir a língua, “[...] há que repeti-la fazendo-se *presente* em seu interior” (FLORES, 2019, p. 107, grifo do autor). Essa noção já havia sido pautada por Benveniste quando o linguista sírio afirma que a língua não é um espelho, uma repetição da realidade, mas sim a própria realidade, intermédio pelo qual se produz a realidade, o que depende da presença do falante nela, já que é ele que faz renascer, pelo discurso, o acontecimento e a sua experiência em relação ao acontecimento (BENVENISTE, 1989). A presença do falante na língua é inegável para pensarmos sobre a língua-discurso.

A presença do falante, na língua, é vital pelo papel intermediário que a língua/linguagem tem entre o homem e o homem, o homem e a natureza, o homem e a sociedade e homem e si mesmo. Sobre isso, Flores (2019, p. 156) resume: “[...] o homem é constituído por uma faculdade simbólica cuja maior expressão é a língua”. A língua é condição para o pensamento humano e tem uma função “[...] mediadora do homem com tudo que o cerca (outros homens, o mundo etc.)” (FLORES, 2019, p. 156). E isso tudo acontece pela enunciação.

A partir da reflexão sobre as concepções teóricas e a relação entre língua e linguagem para Saussure e Benveniste e, posteriormente, a relação entre os dois linguistas a partir do entendimento de seus leitores, atentamo-nos para o fato de que ambos os linguistas não dedicam uma considerável parte de seus trabalhos ao fenômeno da escrita, mas a elementos fundamentais para pensá-la enquanto exercício da linguagem humana.

Se as habilidades de escrita parecem ser as mais deficitárias nas avaliações externas do ensino brasileiro, o que discutir e a partir de que referências podemos pensar sobre a escrita na escola? A seguir, iniciamos a resposta a essa pergunta, visando construir um percurso teórico que nos leve à comprovação da tese deste trabalho, de que, considerando as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, as reflexões benvenistianas sobre linguagem, língua e escrita podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

3 A ENUNCIÇÃO ESCRITA E O TRABALHO COM A LÍNGUA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO PERTINENTE

Após pensarmos sobre conceitos importantes para a Linguística Geral e a Linguística da Enunciação, objetivamos, com este capítulo, nos aproximar do objetivo geral de nosso trabalho ao pensarmos sobre a escrita, através de um percurso que nos leve até a enunciação escrita e a sua presença na escola. Faremos isso neste capítulo, já que é inegável que a escrita é objeto de estudo de diversas pesquisas envolvendo a área da Linguística no Brasil e no mundo, além de, é claro, estar presente no dia a dia de toda a sociedade, inclusive de forma enfática nos bancos escolares. Nesse sentido, pensar sobre a escrita é, sobretudo, refletir sobre uma manifestação de linguagem presente em diversas culturas, em diversos contextos e em diferentes situações. Para essa reflexão, levando em consideração a importância do assunto e trabalhos realizados anteriormente, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, iremos pensar brevemente sobre a história da escrita²⁵ para, após isso, refletir sobre a escrita sob as perspectivas saussurianas e benvenistianas. Traçamos esse percurso como forma de esclarecer o importante papel que a escrita tem na história da humanidade e para os estudos linguísticos e, assim, atingir o nosso maior interesse, a enunciação escrita na escola.

Rocha (2019, p. 22, grifo da autora) busca autores como Higounet para perceber que “*mais que um instrumento*, a escrita protagoniza parte da ideia de civilização [...]. Isso equivale a dizer que as sociedades e a própria história estão fundadas sobre os textos”. Ainda baseada em Higounet, Rocha (2019, p. 22) afirma que o “[...] autor assegura que a escrita não cumpre apenas o papel de proceder a expressão e a fixação da palavra; ela também permite o ‘acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo’”. Ou seja, “é o fato social que está na própria base de nossa civilização” (HIGOUNET, 2003, p. 10 *apud* ROCHA, 2019, p. 22). Essas ideias nos permitem pensar que, desde seu cerne, a escrita é relacionada com o social, o coletivo, fortemente pautada no objetivo de representação. Conforme o estudo realizado por Rocha (2019, p. 24, grifos da autora),

²⁵ Essa reflexão já foi realizada por Rocha (2019), na tese *Émile Benveniste em suas últimas aulas no Collège de France: a escrita em questão*, também orientada pela Professora Doutora Claudia Stumpf Toldo, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Além desse trabalho, a pesquisa realizada por Titello (2019) em relação à escrita como fenômeno semiológico em Benveniste também configura importante pesquisa sobre a escrita em Benveniste. Como nosso interesse é em relação à escrita na escola – e, portanto, à enunciação escrita –, recomendamos esses dois recentes trabalhos para um aprofundamento em relação à escrita como fenômeno semiológico.

[...] o que, anteriormente, constitui o princípio da atividade de representação de uma escrita criada para descrever os acontecimentos e que, agora, precisa descobrir maneiras de reproduzir os fatos, valendo-se de uma *forma linguística* em matéria. Trata-se de desenvolver a *semiótica de uma língua*. Para isso, o homem terá de aprender a apreender o *fluxo da fala*, e em sua descoberta, estabelecerá a escrita como materialização desse contínuo da fala.

Tem-se, portanto, além da necessidade de representação, a escrita como extensão da fala, pautada, também, na comunicação e na conseqüente evolução da sociedade. Esse percurso foi permitido pela escrita alfabética. Segundo Rocha (2019, p. 26):

Nessa trajetória criativa, o homem realiza verdadeira depuração da língua. Munido de matéria fônica, idealiza seus contornos visuais para ressignificar sua vida em sociedade e encontra outro modo de estar no mundo, aquele presente pela escrita. Dessa forma, a humanidade caminha em direção ao progresso das civilizações e, com isso, progride também a habilidade da representação e do registro. Cada traço que o homem decide lapidar e compartilhar com o outro assegura não só a existência da escrita, mas a expansão social, econômica e tudo o que envolve a nossa existência.

Pensar sobre a escrita significa pensar sobre diversas questões, inclusive questões históricas, como a escrita egípcia em hieróglifos, a escrita chinesa, os diferentes alfabetos, a escrita sagrada, a literatura etc. Entretanto, neste trabalho, nosso interesse é pensar se as perspectivas sobre a escrita para a Linguística da Enunciação benvenistiana são possíveis de se articularem com o ensino-aprendizagem de língua e de escrita na Educação Básica. Reflexões nesse sentido serão realizadas nas próximas seções deste capítulo.

3.1 A escrita nos estudos linguísticos: algumas abordagens

Transgressor dos estudos linguísticos no século XX, Ferdinand de Saussure se preocupou com a tarefa da Linguística e, na sua reflexão, apresenta o texto escrito como objeto de estudo para a história dos idiomas passados e das línguas (CLG, 2012). É inegável que, anteriormente, os estudos das línguas e da linguagem estavam muito atrelados à gramática e às formalidades, tendo como base o texto escrito. Assim, indo além do que se fazia na época, Saussure atentou muito para a fala e para conceitos e dicotomias essenciais para a realização da Linguística enquanto ciência.

Dessa forma, poucas são as menções, no *Curso* e nos *Escritos de linguística geral*, sobre a escrita. Quando a escrita é mencionada, não parece existir uma sinonímia entre língua e escrita, mas sim uma ideia de que são sistemas de signos diferentes um do outro: “A língua

é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (CLG, 2012, p. 47). Ou seja, apesar de ambas serem sistemas de signos, a língua é uma coisa, e a escrita é outra. Porém, a língua não se manifesta através da escrita?

Sim, para o CLG. É com este título que se inicia o sexto capítulo da “Introdução” do *Curso*: “Representação da língua pela escrita” (CLG, 2012, p. 58). Nesse capítulo, há uma noção de que se conhece a língua através da escrita e de que os testemunhos escritos são essenciais para o entendimento da língua. Além disso, a escrita é apresentada, assim como ocorre posteriormente nos estudos benvenistianos, como objeto de estudo desafiador:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal (CLG, 2012, p. 58).

Observamos aqui três aspectos importantes: 1) língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; 2) a escrita representa a língua; 3) o objeto linguístico não é, essencialmente, a palavra escrita; entretanto, a escrita – imagem da fala – possui papel principal nos estudos até então. Esse prestígio dado à escrita se dá, segundo Saussure, pela ideia de objeto permanente e sólido implicada pela imagem gráfica das palavras, além da escrita ser mais nítida e duradoura e aparecer em livros literários e nas escolas.

É possível, atualmente, pensar, ainda, que “a forma escrita tem, quase fatalmente, superioridade; a escrita se arroga, nesse ponto, uma importância a que não tem direito” (CLG, 2012, p. 60)? A resposta é, paradoxalmente, sim e não. Apesar de ser menos utilizada, atualmente, para a manutenção histórica, a comunicação e o testemunho, a escrita ainda é, em algumas instituições, forma linguística de prestígio, além de ter se popularizado com mensagens instantâneas de WhatsApp, e-mails, posts do Facebook, comentários no Instagram etc. Além disso, a produção escrita ainda é uma das bases para o trabalho escolar e acadêmico com a língua.

Segundo Endruweit (2008, p. 25), “a depreciação da escrita pode ser atribuída como uma decorrência da tradição filosófica em que Saussure estava inserido, cujos modelos priorizavam a oralidade como verdadeira e a escrita como falsidade”. Porém, ao nos afastarmos de uma possível crítica reducionista aos estudos saussurianos sobre a escrita, podemos perceber que, no CLG, “[...] o que importa na escrita não é a letra, mas a relação

estabelecida entre os elementos, pois, a escrita possui um sistema próprio de significação, que se dá por uma rede de oposições, totalmente arbitrárias” (ENDRUWEIT, 2008, p. 26). Ou seja, além de sua relação com a fala, é importante pensarmos na escrita enquanto sistema semiológico.

Nos estudos saussurianos, o oral parece ter prioridade em relação à escrita pela ideia de que aquele veio antes deste, o que é inegável quando pensamos em aquisição de linguagem: primeiro a criança fala, depois escreve. Essa noção de prioridade também se reforça no entendimento da escrita como representação da fala, o que, de forma alguma, é consenso. Sobre este assunto, Endruweit (2008) retoma Rey-Debove (1996, p. 76): “isso é impossível porque, nesse caso, o discurso escrito seria metalinguístico e seria necessário passar pela expressão oral para ter acesso ao conteúdo do escrito”. Essa prioridade do oral em relação ao escrito, para as autoras, nem sempre acontecem da mesma maneira. Elas citam a aquisição de língua estrangeira, em que, muitas vezes, primeiro a escrita é adquirida pelo aprendiz.

Parte dessas incoerências na comparação entre fala e escrita está pautada, conforme Endruweit (2008), no CLG, na relação feita entre o sistema gráfico e a fotografia de um rosto em associação ao próprio rosto, ou seja, “[...] o gráfico seria a imagem do fônico. E mais: seria uma representação icônica” (ENDRUWEIT, 2008, p. 22). Caso fosse válida, essa noção acarretaria a ideia de que a escrita estaria relacionada apenas a um caráter simbólico, o que não sustentaria a noção de que língua e escrita são dois sistemas diferentes de signo. Isto é, as incoerências na relação entre fala x escrita e entre língua x escrita, no CLG, são inegáveis: “a subordinação da escrita em relação à fala somente é possível se as colocarmos em uma situação de comparação ou tomarmos aquela como representação desta” (ENDRUWEIT, 2008, p. 23). Isso não é o ideal, sobretudo em situações de ensino de escrita.

Sobre a mesma questão, Sobral (2008, p. 10) aponta que:

Quanto à escrita também há uma variação em suas formas. Língua falada e língua escrita apresentam semelhanças em suas formas de funcionamento, entretanto, a escrita possui um suporte material, um traço material que a distingue da língua e que a torna ainda mais concreta – a letra. A escrita não deve surgir como garantia, como prova da existência da língua. Pelo contrário, a escrita pode ser pensada como um sistema linguístico comparável à língua em sua organização e funcionamento, e que serve a ela como um meio de expressão. Como já vimos anteriormente, segundo Saussure, a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita. E comparar não significa igualar, e sim tomar um sistema como base para entender o funcionamento de outro sistema.

Tem-se, portanto, uma noção diferente: a escrita como meio de expressão da língua. Sobral (2008), a partir de Saussure, lembra que o fato de língua e escrita serem sistemas de signos comparáveis não significa que sejam iguais, mas sim que uma relação entre os dois é, sem dúvidas, possível, inclusive para compreender o funcionamento entre os dois sistemas. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 142, grifos do autor) afirma que “a escrita pode, sim, ser assimilada à *parole* saussuriana, enquanto manifestação individual e momentânea da *langue*”. Ou seja, escrita e fala são manifestações da língua: escrita como “[...] ato de uso da língua em sua realização gráfica” e fala “[...] compreendida como emprego do sistema linguístico em sua materialização fônica” (OLIVEIRA, 2019, p. 142). Tem-se, portanto, a noção de que fala e escrita são sistemas de signos diferentes; entretanto, ambos podem ser manifestações de um outro sistema maior, a língua.

A partir da percepção de que a escrita é um sistema de signos, quer dizer, de que pode ser estudada sob a perspectiva da Semiologia, Saussure apresenta uma característica comum a outros sistemas de signos, a arbitrariedade: “os signos de escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra *t* e o som que ela designa²⁶” (CLG, 2012, p. 138, grifo do autor). Assim, pensando em sistemas de signos, “tanto na fala como na escrita o que importa é a relação, visto que o valor na língua independe de uma exterioridade além da própria língua, e a significação decorre da relação de negatividade responsável por afastar qualquer positividade da língua” (ENDRUWEIT, 2008, p. 18-19). Portanto, através das leituras de Endruweit, reafirmamos que a escrita, enquanto sistema de signos, comporta relações que lhe são próprias.

Endruweit (2008) afirma ainda que entender a escrita como sistema de signos comporta uma compreensão de que, “como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema” (CLG, 2012, p. 139). Assim, sendo a escrita um sistema de signos, ela não deve ser reduzida apenas à imagem da fala. “A possibilidade é a existência de um funcionamento semelhante ou até mesmo idêntico [...] entre os dois sistemas distintos” (ENDRUWEIT, 2008, p. 21). Além disso, conforme a mesma autora, a noção de escrita como representação não pode ser sustentada, no próprio CLG, pela questão da arbitrariedade. Dessa forma, entende-se, até aqui, que língua e escrita são sistemas de signos diferentes, mas com um funcionamento parecido.

²⁶ Endruweit (2008, p. 21) lembra que essa noção “[...] sugere a existência de uma relação entre som e grafia”, mas que, “segundo Arrivé (1999, p.8) há uma alteração na última frase da citação acima em relação à edição-padrão”.

Somente em relação à materialidade sonora é possível entender a escrita como representação do som e, por conseguinte, vê-la como sua subordinada. Ao assumir um significante incorpóreo, a escrita perde o contato com o som e pode, a partir de então, ser também considerada um sistema de signos. Pode, principalmente, ser aceita em posição de igualdade em relação à língua, sendo submetida à noção de valor. O que temos agora é a escrita dotada de uma estrutura, ratificando o conceito saussuriano de que a língua é forma e não substância, ao que se pode acrescentar: a língua não é som, ela se manifesta também na substância sonora ou escrita (ENDRUWEIT, 2008, p. 25).

É importante pensar que a língua, enquanto sistema de signos, se manifesta nas formas escrita e sonora, e que em ambas a noção de arbitrariedade é importante: “Língua e escrita são sistemas igualmente arbitrários no mesmo grau” (SOBRAL, 2008, p. 2). Endruweit aponta três conclusões em relação à escrita no CLG: “1º) o que importa na escrita não é a letra, mas a relação estabelecida entre os elementos; 2º) a escrita possui um sistema próprio de significação; 3º) tal sistema se dá por uma rede de oposições totalmente arbitrárias” (ENDRUWEIT, 2008, p. 22). Além disso, nos *Escritos de linguística geral*²⁷, também de Saussure, organizados por Bouquet e Engler, tendo como base manuscritos e notas saussurianas, a arbitrariedade é reforçada por Saussure: “[...] a linguagem e a escritura não são BASEADAS numa relação natural das coisas. Não há relação alguma, em momento algum, entre um certo som sibilante e a forma da letra S e, do mesmo modo, não é mais difícil a palavra *cow* do que a palavra *vacca* para designar uma vaca” (SAUSSURE, 2004, p. 181, grifos do autor). Os signos desses sistemas linguísticos são, portanto, igualmente arbitrários.

O percurso teórico formado a partir das reflexões sobre a escrita tem tido, até aqui em nosso estudo, o pensamento sobre os sistemas de signos como denominador comum, sendo na relação entre eles (fala x escrita, língua x escrita, por exemplo) ou partindo da ideia da arbitrariedade. Porém, é inegável que a semiologia é ponto em comum nas observações feitas por Saussure e por seus leitores. Oliveira (2019, p. 136, grifos do autor), ao retomar Arrivé, cita dois tipos de sistemas de signos a partir do pensamento saussuriano: “Os sistemas do primeiro tipo, exemplificados pela escrita e pelo *alfabeto dos surdos-mudos*, ‘derivam de um sistema de signos primeiro, o da língua, que eles têm por função manifestar em outra substância, visível (as letras e os gestos) em vez de ser audível (os sons da voz)’”. Assim, algo

²⁷ Diz Oliveira (2019, p. 129-130, grifo do autor): “Os *Escritos de Linguística Geral*, publicados em 2002, com edição e organização de Simon Bouquet e Rudolf Engler, reúnem um conjunto de manuscritos de Saussure descobertos em 1996 na antiga residência de sua família e depositados na Biblioteca Pública e Universitária de Genebra. Como esclarecem os organizadores no prefácio do livro, além desses novos textos, integram o volume antigos manuscritos, já publicados na edição crítica de Engler em 1968. Tais escritos, apesar de seu caráter inacabado, lacunar e fragmentário, renovaram os estudos em torno da obra do linguista e confirmaram a potência de seu pensamento.”

parece indiscutível: sistemas como a escrita e a fala são manifestações de um sistema “primeiro”, a língua.

Segundo Oliveira (2019, p. 142), em reflexão com base em Saussure, “ela [a escrita] deve ser concebida como um sistema organizado, que, como a língua, apresenta unidades significantes em relação, regidas pelo princípio do arbitrário do signo, o qual faz da escrita também uma instituição social, produto da cultura humana”. Assim, percebemos um ponto além dos anteriores: a escrita não é apenas “subordinada” à língua, ela também está relacionada ao social, como produto da cultura dos homens, “[...] sendo uma das múltiplas manifestações da linguagem humana” (OLIVEIRA, 2019, p. 145). Esse é uma das compreensões que devem ser feitas em relação ao trabalho com a escrita na escola.

Ainda conforme Oliveira (2019), ao pensarmos sobre a escrita sob uma perspectiva saussuriana, podemos adotar diferentes pontos de vista e fazer, sobre eles, algumas reflexões: a escrita como forma de expressão, a escrita como um sistema de signos linguísticos, a escrita como sistema semiológico não linguístico, a escrita como a língua em sua realização gráfica e a escrita como um produto da cultura humana, entre outros. Para justificar a escrita como forma de expressão, Oliveira (2019, p. 145) leva em consideração que “a escrita faz parte da matéria da Linguística, sendo uma das múltiplas manifestações da linguagem humana”; sobre a escrita como um sistema de signos linguísticos, argumenta que “a faculdade da linguagem é exercida por meio da língua enquanto sistema de signos que, por ter uma natureza convencional, pode assumir distintas materialidades (fônica, gráfica ou gestual), conforme o corpo social que o adota” (OLIVEIRA, 2019, p. 146); em relação à escrita como sistema semiológico não linguístico, apresenta o entendimento de que a Linguística, “que estuda a língua como sistema de signos, insere-se numa ciência maior, a Semiologia, cujo objeto é o conjunto dos sistemas semiológicos em sua circulação social, sendo a escrita um desses sistemas e, por isso, comparável à língua, embora dela distinta” (OLIVEIRA, 2019, p. 146); para justificar a escrita como a língua em sua realização gráfica, Oliveira (2019, p. 146) sintetiza, a partir de Saussure, a ideia de que “a Linguística externa, que estuda ‘Todos os outros elementos da linguagem, que constituem a fala’ (CLG, 2012 [1916], p. 50), inclui a escrita como uma forma de fala”; por fim, em relação à escrita como produto da cultura humana, Oliveira (2019) acredita que a escrita enquanto sistema semiológico partilha o estatuto de instituição social com a língua.

Pensando sobre o trabalho com a escrita na escola, parece-nos prudente considerar este último entendimento de que a “[...] escrita enquanto sistema semiológico partilha com a língua o estatuto de instituição social” (OLIVEIRA, 2019, p. 146). Cada uma dessas noções

possibilita um estudo específico sobre a escrita. Este é, para nós, o principal “legado” saussuriano na Linguística Geral e na Semiologia: a possibilidade de novas leituras, de novas percepções, de novos entendimentos e trabalhos com a língua, com a fala, com a escrita. Pensar sobre a escrita, sem dúvidas, é interessante: conforme Saussure (2004, p. 48, grifo nosso), nos *Escritos de linguística geral*,

[...] os fatos relativos à escrita apresentam, talvez, a respeito de todos os fatos que existem na linguagem, sem exceção, uma **mina** de observações incessantes e de fatos não apenas análogos, mas completamente homólogos, de um extremo ao outro, aos que se pode discernir na linguagem falada.

São inúmeras as possibilidades de estudo em relação à escrita, seja em detrimento da fala ou não. Uma delas é a origem da escrita e seu progresso na história da humanidade. Sobre isso, Rocha (2019, p. 22) aponta que “o embrião da escrita desponta nas remotas tentativas do registro, em diferentes territórios”, já que o desejo de registrar os fatos é indiscutível. Nessa perspectiva de história da constituição da escrita, a formação de um sistema gráfico foi relevante para a evolução da sociedade e do homem, sendo que “a expansão de ideias e ideais exige criar textos para serem lidos e não somente para serem falados” (ROCHA, 2019, p. 26)²⁸. Além disso, “quando o homem inventa e, posteriormente, domina a escrita, ele encontra outro modo de poder falar e agir sobre o mundo no qual vive, e, com o emprego da palavra, aprende outra forma de significar-se nesse mundo” (ROCHA, 2019, p. 30). Ou seja, a escrita também está ligada à significação e à relação do homem com o mundo.

O reconhecimento da escrita, entretanto, começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos e sinais gráficos por meio dos quais se tornou possível materializar e fixar algo do pensamento. Foi com o aparecimento das palavras e seus elementos formadores, as letras, que a escrita tomou corpo. Para que haja escrita, “É preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado” (FÉVRIER apud HIGOUNET, 2003, p. 11) (SOBRAL, 2008, p. 7).

A escrita é, portanto, uma das formas de materializar o pensamento humano. Ela se dá pela organização de um sistema de signos utilizado pela coletividade humana. Em estudo realizado com base em Saussure, Sobral afirma que o linguista francês sugere que não é o pensamento que cria o signo, mas o signo que determina o pensamento, já que, sem o signo, o

²⁸ Em seu estudo, Rocha nota o interesse de Benveniste em pensar, também, sobre a progressão da escrita. Segundo a pesquisadora, “Émile Benveniste compreende a necessidade de olhar a escrita como uma invenção que prolonga a língua” (ROCHA, 2019, p. 27). O olhar benvenistiano sobre a escrita será tratado por nós em uma seção posterior.

homem seria incapaz de distinguir as ideias: “O pensamento é uma nebulosa e só ganha existência no ato de sua expressão seja na forma falada ou na forma escrita” (SOBRAL, 2008, p. 7). Assim, uma das formas de manifestação do pensamento é a expressão da escrita instaurada pela língua:

Para Saussure, é a língua que instaura a escrita, dá um lugar à escrita, um lugar de representação. E o pensamento, além de sair da condição de massa amorfa e ganhar uma forma a partir da língua, passa a ter materialidade com a escrita, já que, ao contrário da fala, por essência fugidia, a escrita tem a função de tornar fixo e sólido algo do pensamento (SOBRAL, 2008, p. 8).

Ou seja, além de materializar o pensamento, através da língua, em formas gráficas, a escrita tem a propriedade de registro, o que não era, na época dos estudos saussurianos, comum à fala.

É inegável a importância que os traços gráficos tiveram na evolução da humanidade. Através deles – os traços gráficos, as letras –, os signos são fixados. Conforme Sobral (2008, p. 12), os traços gráficos são a base da escrita enquanto sistema de signos, já que eles

se organizam de acordo com um valor assumido por eles, a partir de relações sintagmáticas e associativas.

A escolha por quais signos gráficos utilizar no momento da escrita tem a ver com o valor que o escritor dá a uma determinada palavra e não a outra, assim como acontece na língua, onde o falante confere um valor à palavra ao escolher usá-la.

Dessa maneira, a relação entre escolha e combinação, assim como as ideias de valor e arbitrariedade (conforme citado anteriormente), se repete na escrita enquanto sistema, em sua relação com outro sistema “primeiro”, a língua.

A escrita pode ser vista, portanto, “como uma forma de expressão dentre as muitas manifestações da linguagem humana que integram a matéria da Linguística, mas não o seu objeto” (OLIVEIRA, 2019, p. 133), noção que pode ter rendido críticas em relação ao pensamento saussuriano sobre a escrita: alguns estudiosos, como Derrida – posteriormente reprovado por Benveniste²⁹ – desconstroem o pensamento saussuriano a respeito da escrita. Outros apontam que a escrita foi esquecida por Saussure no CLG ou que, muitas vezes, foi minimizada e criticada pelo linguista francês. Sobre isso, Sobral (2008, p. 9) explica que

a crítica saussuriana à escrita parece ter muito mais a ver com a materialização da linguística feita pelos gramáticos comparatistas, que reduziam a língua ao alfabeto, a um sistema gráfico de leis fonéticas, que, propriamente, à função da escrita enquanto

²⁹ Sobre o tema, sugere-se a leitura da tese de Rocha (2019).

um sistema que serve à língua. Embora possa haver uma relação dialética entre língua e escrita e a escrita possa frear, em certos momentos, a velocidade das mudanças que ocorrem a todo instante na língua, a conservação de uma língua não depende de haver ou não registros escritos sobre ela. A língua tem uma vida própria, ela independe da escrita. Entretanto, a escrita é um registro, sólido e material e pode servir de representação gráfica da língua, quando necessário, já que o contraponto da escrita parece ser a fala [...].

As reflexões desta seção tiveram como pauta o pensamento saussuriano e de seus leitores em relação à escrita. Alguns leitores apontam incoerências nas considerações do linguista sobre a escrita, o que, se lembrarmos do contexto e da situação de publicação do *Curso de linguística geral* e dos *Escritos de linguística geral*, nos parece injusto. É impossível negar o fato de que muito mudou desde então e que a Linguística e a Semiologia evoluíram a partir de Saussure, tornando as reflexões sobre língua e escrita pautas de muitas pesquisas, inclusive da que estamos realizando aqui. Entendemos que a escrita é um objeto de estudos próspero, sobretudo ao pensarmos sobre ela em um contexto educacional e social que tanto carece de um manejo eficiente e consciente da língua, seja em sua forma escrita ou falada.

Nesse sentido, com base em Saussure e a partir de Benveniste, iremos prosseguir os estudos em relação à escrita, até chegarmos ao contexto atual de análise e reflexão, a língua escrita em um contexto de ensino.

3.2 A escrita nos estudos linguísticos enunciativos: uma perspectiva pertinente

Em cada um dos dez textos benvenistianos referentes aos três grandes momentos da teoria enunciativa de Benveniste³⁰, buscamos as ocorrências de termos como escrita, escrever, escritor e produção escrita. Por ser um trabalho conceitual, optamos por descrever e analisar as vezes em que Benveniste de fato postula os termos e não momentos em que ele pode estar englobando a escrita em outras noções, o que exigiria nossa interpretação sobre diferentes ocorrências não relevantes para nossa pesquisa.

Esta seção busca, portanto, a noção de escrita na produção de Benveniste nos PLG I e II, a partir de um recorte do encaminhamento de leitura e pesquisa postulado por Flores

³⁰ Flores (2013), em sua obra *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*, divide a produção de Benveniste em três grandes momentos: um primeiro voltado para a subjetividade na linguagem, o da distinção entre pessoa e não pessoa; um segundo em que as noções de semiótico e semântico são estudadas; e um terceiro em que é formulada a ideia do aparelho formal da enunciação. Flores adota, para cada um dos momentos, textos em que as três reflexões são, principalmente, encontradas. No primeiro momento: “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1946), “A natureza dos pronomes” (1956), “Da subjetividade na linguagem” (1958), “As relações de tempo no verbo francês” (1959), “A linguagem e a experiência humana” (1965) e “Estrutura da língua e estrutura da sociedade” (1968). No segundo momento: “Os níveis de análise linguística” (1962/1964), “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967) e “Semiologia da língua” (1969). No terceiro momento, em que a ideia do aparelho formal da enunciação é formulada: o texto homônimo, de 1970, é analisado.

(2013), já que é preciso reconhecer a amplitude da obra de Émile Benveniste. Se pensarmos apenas nos PLG I e II, temos 48 textos que, na maioria das vezes, vão além do campo da enunciação e apresentam reflexões interdisciplinares. Dessa forma, ao adotar a teoria benvenistiana como pressuposto teórico, é necessário fazer um recorte de seus diversos textos publicados nos PLG I e II, buscando reflexões sobre a escrita, o que viabilizará, de forma produtiva, as pesquisas no campo enunciativo e da linguagem.

Segundo Flores (2013, p. 23-24), “a teoria enunciativa de Benveniste é mais bem compreendida se lida como uma complexa rede de termos, definições e noções interligados através de relações hierárquicas, paralelas, transversais, entre outros”. Dessa forma, sabendo que a reflexão benvenistiana não deve ser lida de maneira linear, Flores postula “momentos” da teoria – que não necessariamente coincidem com a ordem cronológica da obra – para proporcionar um viés de leitura que objetiva democratizar as ideias de Benveniste. Assim, vamos proceder para chegar ao ponto que desejamos: construir essa rede de conceitos que – a nosso ver – ampara nossas reflexões sobre a escrita a partir da Teoria da Enunciação segundo Émile Benveniste, tendo em vista o estudo da escrita na escola.

O primeiro momento, que está voltado para questão da subjetividade na linguagem – o que implica a distinção entre pessoa e não pessoa –, para Flores (2013), começa no texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, de 1946, inserido no PLG I. Nesse texto, Benveniste tem interesse no verbo, mas já admite a necessidade de um estudo sobre pronomes. Não encontramos nenhuma menção à escrita no texto de 1946, assim como nos textos seguintes, também no PLG I, “A natureza dos pronomes”, de 1956, e “Da subjetividade na linguagem”, de 1958.

Em “As relações de tempo no verbo francês”, entretanto, Benveniste recorre à noção de escrita em quatro momentos diferentes: 1) uma breve relação entre língua escrita e língua falada; 2) a relação entre enunciação histórica e escrita; 3) a reflexão sobre o discurso escrito; 4) o tempo na narrativa histórica *escrita*. No texto de 1958, Benveniste introduz a temporalidade como categoria comandada pela categoria de pessoa, pela presença ou ausência de subjetividade. Ao analisar as formas verbais do francês, o linguista afirma que a língua escrita é mais conservadora que a língua falada, fato que ainda observamos atualmente, pensando no ensino de língua na escola (BENVENISTE, 2005).

Benveniste continua sua reflexão afirmando que a complexidade dos tempos verbais se dá pela existência de dois sistemas distintos e complementares que estão à disposição do locutor: a enunciação histórica e a enunciação do discurso. É a partir dessa noção que as

maiores reflexões do linguista em relação à escrita são feitas nesse primeiro momento da teoria:

A distinção que fazemos entre narrativa histórica e discurso não coincide, portanto, absolutamente, com a distinção entre língua escrita e língua falada. A enunciação histórica é reservada hoje à língua escrita. O discurso, porém, é tanto escrito como falado. Na prática, passa-se de um ao outro instantaneamente (BENVENISTE, 2005, p. 267).

Há aspectos importantes para analisarmos: Benveniste postula que há, de fato, diferença entre língua falada e língua escrita, e, segundo o linguista, o nível discursivo engloba tanto a fala quanto a escrita. Essa noção é reiterada por Flores (2013, p. 104):

A enunciação histórica – específica da língua escrita – caracteriza a narrativa de eventos passados. [...] A enunciação de discurso supõe um locutor e um interlocutor e compreende a diversidade oral e escrita, ou seja, qualquer manifestação em que o locutor diz algo utilizando a categoria de pessoa e se dirigindo a alguém.

Ainda pensando sobre os tempos verbais, Benveniste (2005, p. 269) afirma que aquele que escreve pode empreender a narrativa de tempos passados. Assim, reforça a ideia que a enunciação histórica está ligada à escrita. Anteriormente, o linguista postulou que, na enunciação histórica, exclusiva da escrita, não há oposição entre pessoas, o que ocorre na enunciação do discurso. Ou seja, já que as duas formas de enunciação podem pressupor a língua escrita, nela pode existir ou não existir a subjetividade. Temos outro aspecto importante: na escrita, as categorias de pessoa não são imposições.

Em “A linguagem e a experiência humana”, texto de 1965 presente no PLG II, Benveniste cita, uma única vez, a palavra “escritor”, ao se referir à forma do passado, sempre presente nas línguas dos mais variados tipos: “o escritor tira partido instintivamente desta diferença (passado definido e indefinido) para separar o plano da história do da narração” (BENVENISTE, 1989, p. 76). Essa noção parece reforçar as ideias postuladas pelo linguista em 1959: a escrita e o escritor estão ligados à enunciação histórica, em que se faz uma espécie de registro.

As mesmas compreensões se mantêm no último texto que, segundo Flores (2013), pertence ao primeiro momento, “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, de 1968. Nesse estudo, Benveniste (1989), ao refletir sobre língua e sociedade, afirma que a sociedade muda ou evolui constantemente, enquanto a língua – seu interpretante – não muda enquanto tal, mas mantém a capacidade de registrar, de designar ou orientar, enquanto língua, a sociedade.

O que nos interessa aqui é a noção de registro, que, a partir da rede de conceitos adquirida pelas leituras anteriores, parece estar ligada à escrita. Ou seja, pode ser através do registro escrito que a língua designa e orienta a sociedade. Benveniste continua:

[...] nas condições de vida normal os homens não são nunca testemunhas da mudança linguística. Só se dá conta disto retrospectivamente, ao fim de muitas gerações, e conseqüentemente somente nas sociedades que conservam os testemunhos dos estados linguísticos mais antigos, as sociedades dotadas de escrita (BENVENISTE, 1989, p. 98-99).

Talvez esse seja o momento mais importante até aqui para a nossa leitura que busca conceituar a escrita em Benveniste: as sociedades que conseguem conservar testemunhos e registrar as mudanças linguísticas são as que possuem escrita. Isto é, é a escrita que, segundo Benveniste, assegura o registro.

Conforme Flores (2013), o segundo momento, diferentemente do primeiro, está cronologicamente inserido em um período específico no tempo: todos os textos são restritos à década de 1960. Nesse recorte, as noções de semiótico e semântico são enfocadas, assim como várias ideias a elas associadas. Em “Os níveis da análise linguística” (1962/1964) e “A forma e o sentido na linguagem” (1966/1967), Benveniste não faz nenhuma referência à escrita.

Entretanto, foi no terceiro texto da segunda fase, “Semiologia da língua” (1969), que encontramos a maior quantidade de referências à escrita em nosso recorte metodológico. Nesse texto, de grande complexidade, Benveniste apresenta a Semiologia e a língua em relação aos outros sistemas semióticos, o que é muito importante para nossa reflexão. Em “Semiologia da língua”, Benveniste cita Saussure, comparando a escrita à língua: “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (CLG *apud* BENVENISTE, 1989, p. 48).

Ou seja, assim como a língua, a escrita é um sistema de signos; porém, o principal sistema, para Benveniste, é a língua. Nesse mesmo texto – assim como em “O aparelho formal da enunciação” –, o linguista afirma que: “da escrita não diremos nada aqui, reservando para um exame particular este **difícil** problema” (BENVENISTE, 1989, p. 51, grifo nosso). Assim, o linguista sugere a necessidade de pensar sobre a escrita e já postula que não é tarefa simples: a escrita possui lugar especial entre os sistemas de signos.

Um aspecto interessante, em “Semiologia da língua”, são as referências que Benveniste faz ao alfabeto gráfico:

O alfabeto gráfico e o alfabeto Braile ou Morse ou o dos surdos-mudos são mutuamente conversíveis, sendo sistemas de mesmas bases fundadas sobre o princípio alfabético: uma letra, um som. [...] Numa escala menor poder-se-á considerar o alfabeto gráfico como o interpretante do Morse ou do Braile, devido a maior extensão de seu domínio de validade, e a despeito do fato de que eles sejam mutuamente conversíveis (BENVENISTE, 1989, p. 54-55).

Apesar de não afirmar isso, Benveniste parece aproximar o alfabeto e a escrita e, ao postular que o alfabeto possui maior extensão de validade, dá a entender que a escrita tem, assim como a língua, papel de interpretante de outros sistemas mutuamente conversíveis, como o Braile e o código Morse.

Mencionando a relação entre sistemas de signos, Benveniste afirma que um sistema pode dar existência a outro e, mais uma vez, refere-se à escrita como um dos sistemas de signos: “A língua usual engendra a formalização lógico-matemática; a escrita ordinária engendra a escrita estenográfica; o alfabeto normal engendra o alfabeto Braile” (BENVENISTE, 1989, p. 61). Ainda pensando sobre as relações entre sistemas, Benveniste menciona outra possibilidade sobre a escrita:

O segundo tipo de relação é a **RELAÇÃO DE HOMOLOGIA**, que estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos. Diferentemente da anterior, esta relação não está constatada, mas instaurada em virtude das conexões que se descobrem ou que se estabelecem entre dois sistemas distintos. [...] Tem-se revelado também a homologia entre a escrita e o gesto ritual da China (BENVENISTE, 1989, p. 62, grifo do autor).

Nesse sentido, a escrita pode ser correlata a outros sistemas com alfabetos, como o Braile, a Libras ou o código Morse, mas também pode ser homóloga a outros sistemas de signos, como os gestos rituais. Fica claro, em “Semiologia da língua”, que a escrita requer uma reflexão especial. É no terceiro momento de sua produção que Benveniste formula a ideia do aparelho formal da enunciação, representado pela publicação, em 1970, do texto “O aparelho formal da enunciação”, último texto publicado pelo autor sobre o tema enunciativo. Para Flores (2013), esse texto condensa mais de quatro décadas da reflexão linguística sobre enunciação, constituindo, portanto, uma síntese da obra enunciativa de Benveniste.

A grande relevância desse texto, para nossa análise, está em seu final:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determinada, 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, 1989, p. 90).

É inegável que existe uma especificidade na enunciação escrita. Segundo Flores (2013), ela é uma das formas complexas do discurso e possui um lugar especial na enunciação. Sua realização é muito específica, e é necessário pensar sobre ela.

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. A situação de realização da escrita também é muito diferenciada se a compararmos com a enunciação falada. E essa diferença deve-se à temporalidade que a caracteriza: a enunciação falada desfruta de uma simultaneidade temporal estranha à enunciação escrita. O tempo de realização da escrita supõe o tempo da leitura (FLORES, 2013, p. 175).

É interessante pensar sobre as particularidades que a escrita possui a partir dessa reflexão: na escrita, há a posição de autor e leitor, o que não garante, em todos os casos, uma relação de subjetividade; o ato enunciativo da escrita se dá em duas situações: no momento da escrita e no momento da leitura.

Levando em consideração o trajeto de leitura imposto neste trabalho, percebemos que, de fato, a escrita é algo complexo nos estudos enunciativos, tanto que, nas maiores produções benvenistianas, o PLG I e o PLG II, há poucas referências a esse sistema de significação. O próprio linguista afirma, duas vezes, que a escrita possui um lugar especial nos estudos enunciativos e que ela merece uma reflexão mais específica.

Esse estudo especial é realizado por Benveniste em suas últimas aulas – recentemente publicadas no Brasil –, em que o linguista aborda noções como o ato de escrever, a aprendizagem da escrita e os tipos de escrita constituídos ao longo da história para entender como o homem, em cada cultura, utilizou a escrita em face da língua. Posteriormente, na continuidade desta pesquisa, faremos uma leitura da obra, buscando mais uma reflexão sobre a escrita.

O que é relevante, para o momento, é postular e justificar a necessidade de pensar sobre a escrita nos estudos enunciativos atuais, sobretudo por se tratar de um sistema importante e muito utilizado na vida cotidiana e nas esferas de ensino. Para isso, segundo nossa análise, precisamos ir além dos PLG I e II e buscar novas fontes em Benveniste para responder a nossos questionamentos. Utilizaremos, nesse caso, as *Últimas aulas no Collège de France*.

3.2.1 Últimas aulas: *de que escrita se trata aqui?*

Consagrado por suas obras *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*, Émile Benveniste também ministrou cursos no Collège de France, que, por algumas décadas, foram ofuscados pela grandeza inegável dos textos publicados nos PLG I e II. A obra *Últimas aulas no Collège de France* compila as aulas ministradas por Benveniste entre 1968 e 1969 e só foi publicada em 2012 na França e em 2014 no Brasil³¹.

Kristeva, em prefácio das *Últimas aulas*, aponta para o caráter atemporal das reflexões feitas por Benveniste, afirmando que

o leitor atento à trajetória de Benveniste, e que não desvia sua atenção para uma linguística tomada por urgências técnicas em uma sociedade cujo sentido está se perdendo e cercada pelo “com”, descobrirá em suas *Últimas aulas* que suas “teorias gerais” contribuem para sondar lógicas profundas que permeiam até nossas escritas digitais (KRISTEVA, 2014, p. 31, grifo da autora).

Essa afirmação da linguista solidifica nossa intenção de usar os estudos benvenistianos como base de nossa pesquisa, que tem como foco o trabalho com a escrita na escola, o que corrobora, inclusive, a escrita digital em tempos de comunicação em redes sociais, e-mails etc.

De acordo com o que foi exposto nas seções anteriores, nas *Últimas aulas*, fica claro que, mesmo que os linguistas anteriores a Benveniste – Saussure entre eles – “[...] tenham demonstrado que ‘vivemos em um universo de signos’ – o da língua em primeiro lugar, seguido dos signos da escrita, de reconhecimento, de identificação etc.”, o linguista sírio mostra “[...] como o *aparelho formal* da língua a torna capaz não somente de ‘denominar’ objetos e situações, mas sobretudo de ‘gerar’ *discursos* com significações originais, tanto individuais quanto compartilháveis na interlocução com outrem” (KRISTEVA, 2014, p. 37, grifos da autora).

Além disso, nas aulas, o pensamento benvenistiano sobre a relação entre a língua e outros sistemas de signos, como a escrita, fica evidente: Benveniste objetiva comprovar que “[...] não contente de se autogerar, o organismo da língua gera também outros *sistemas de signos* que se assemelham a ele ou que aumentam suas capacidades; porém, a língua é o único sistema significante capaz de fornecer uma *interpretação* dos outros sistemas” (KRISTEVA, 2014, p. 37, grifos da autora). Assim, fica que claro que as *Últimas aulas* trarão ora repostas

³¹ Flores (2017) trata sobre a rápida tradução e recepção das *Últimas aulas* no Brasil em *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*.

ora prolongamentos de questionamentos feitos por Benveniste em textos anteriores, concomitantes ou posteriores às aulas ministradas por ele no Collège de France, como é o caso dos textos “Semiologia da língua”, de 1969, e “O aparelho formal da enunciação”, de 1970.

Nas *Últimas aulas*, questões como língua, escrita e semiologia são reforçadas, o que, sem dúvida é de nosso interesse, sendo que Benveniste vai além do que foi tratado nos PLG I e II. Por exemplo: “A ‘dupla significância’ da língua, anteriormente esboçada, é desenvolvida a partir da escrita, que realiza e revela sua capacidade de ‘produção’ e de ‘engendramento’” (KRISTEVA, 2014, p. 42). Apesar dessas noções, a escrita, de forma específica, também era objeto de estudos para outros linguistas, como Barthes e Derrida, na época³²; Benveniste debate, portanto, a relação entre a escrita e a língua, pensando, principalmente “[...] dentro de sua teoria geral da significância da língua” (KRISTEVA, 2014, p. 42). Para nós, a relação entre língua e escrita é essencial ao pensarmos sobre o ensino de escrita na escola, o que perpassa, obviamente, um trabalho com a língua.

Ainda em suas *Últimas aulas*, Benveniste parece se distanciar da Semiologia de Saussure no que tange uma reflexão sobre a escrita, noção criticada por outros linguistas além de Benveniste, já que Saussure pareceria confundir a escrita apenas com o alfabeto e que a subordinava à língua. Para tanto, “[...] Benveniste interroga o ato de escrever, a aprendizagem da escrita e os tipos constituídos ao longo da história. Entretanto, toma o cuidado de salientar que não busca a ‘origem da escrita’, mas as diversas soluções da ‘representação gráfica’ da significância” (KRISTEVA, 2014, p. 42), o que, sem dúvida, são questões de nosso interesse.

Já na aula inaugural de seu curso em 1968, Benveniste se preocupa com a relação entre língua e escrita e apresenta a natureza essencial da língua: significar. A significância, segundo Benveniste, comanda todas as funções que a língua pode assumir, mesmo que fora de um emprego específico. O linguista também explica o que é significar: “[...] ‘ter um sentido, representar’, ‘estar no lugar de uma coisa para evocá-la’” (BENVENISTE, 2014, p. 90). A significância se dá através de elementos, os signos.

Essa noção insere a Linguística no campo da Semiologia, a ciência dos sistemas de signos. Dentre esses sistemas, estão a música, os gestos, as formas de polidez, os sinais de trânsito, o sistema monetário e a escrita. A língua, segundo Benveniste, não somente é feita de signos, mas também os produz. O sistema que engendra a língua, engendra, ele mesmo, novos sistemas, das quais é interpretante, como o sistema da escrita. Ademais, os sistemas não são

³² Para mais informações em relação a esse assunto, sugerimos a consulta à tese de Rocha (2019).

isolados; a relação entre eles ocorre por geração – um sistema gera e outro é gerado: por exemplo, a escrita da língua gera a escrita musical. Um sistema de signos é sempre, em princípio, capaz de gerar um ou vários outros sistemas de signos (BENVENISTE, 2014).

A relação entre esses diferentes sistemas pode ocorrer de diversas formas:

Pode-se “dizer a mesma coisa” pela fala e pela escrita, que são dois sistemas conversíveis um no outro, porque são do mesmo tipo. Não se pode “dizer a mesma coisa” pela fala e pela música, que são dois sistemas de tipo diferente. Não se dispõe de vários sistemas distintos para a mesma relação de significação (BENVENISTE, 2014, p. 111).

Fica claro, portanto, que fala e escrita são sistemas diferentes de signos, mas que são relativamente (atenção para o uso de aspas em “dizem a mesma coisa”) conversíveis um no outro.

Nós chegamos, assim, na constituição íntima da língua: 1) a língua é formada de unidades significantes (propriedade constitutiva de sua natureza, propriedade absoluta); 2) a língua pode organizar essas unidades significantes de uma maneira significativa (propriedade distintiva). Nenhum dos sistemas semiológicos, como os sinais de trânsito em Saussure, encontra em si mesmo a justificação de seu poder significante. Todos estão em relação com a língua: a língua desempenha, diante de todos os outros, o papel de interpretante semiológico, isto é, de modelo que serve para definir os termos e suas relações. Ora, a própria língua é um sistema semiológico. Ela é, hierarquicamente, o primeiro dentre eles (BENVENISTE, 2014, p. 112).

Dessa maneira, percebemos que pensar na relação entre língua e escrita é, antes de tudo, pensar em Semiologia, na relação entre os dois sistemas de signos, nas formas como ambos significam. É importante destacar que Benveniste desenvolve reflexões em relação à Semiologia e que “a semiologia de Benveniste comporta a enunciação” (ROSÁRIO; FLORES, 2020, p. 88). Entretanto, “embora a enunciação seja fundamental para a reflexão semiológica de Benveniste, não é, de modo algum, possível reduzir sua reflexão acerca da semiologia da língua a uma perspectiva meramente enunciativa” (ROSÁRIO; FLORES, 2020, p. 88), porque “a enunciação, na dimensão constitutiva da língua, é condição da análise semiológica, não podendo, porém, ser *pari passu* a ela identificada” (ROSÁRIO; FLORES, 2020, p. 99). Além disso, Benveniste esclarece, nas *Últimas aulas*, que devemos estabelecer uma hierarquia entre sistemas autônomos e sistemas dependentes. Para o autor, a escrita é um sistema dependente, pois só existe a partir da língua. No entanto, entre eles, há a possibilidade de conversão, tanto da língua para a escrita como da escrita para a língua.

A partir da noção de língua e escrita como sistema de signos, Benveniste (2014) dedica suas últimas aulas ao estudo da língua e da escrita. Para tanto, lembra que se vivia, na década de 60, na civilização da escrita e da leitura, do livro escrito e do livro lido. Benveniste, além do mais, afirma que “nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita. Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita com a língua toda, a fala e o próprio pensamento, que não mais se dissocia de sua inscrição real ou imaginada” (BENVENISTE, 2014, p. 127). Percebemos, portanto, que, para o linguista sírio, a escrita possui relação intrínseca com a língua, com a fala e com o pensamento.

Pensar sobre a língua, segundo Benveniste, remete também a pensar sobre a forma escrita, já que é através da escrita que os signos linguísticos “[...] adquirem realidade visível” (BENVENISTE, 2014, p. 127). Entretanto, o linguista sírio, ao retomar Saussure em suas aulas, deixa claro que escrita e língua escrita (língua sob a forma escrita) não são a mesma coisa. Nessa reflexão, parece criticar o pensamento saussuriano, ultrapassando-o:

O que Saussure tem em vista em sua discussão é o conhecimento da língua que tomamos em sua forma escrita. E ele insiste nos perigos, nas ilusões ligadas a essa representação. Ninguém o contestará. Mas passamos completamente ao largo do problema que é a relação da escrita com a língua. Ele confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna. Ora, as relações entre uma língua moderna e a escrita são específicas, não universais.

[...]

A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação (BENVENISTE, 2014, p. 128).

Fica claro, dessa forma, que Benveniste tem a intenção de considerar a escrita a partir da Semiologia, em relação com a língua³³. O linguista sírio vai além: “Ao se propor que a escrita é em si e por si um sistema semiótico, é preciso avaliar as consequências disso” (BENVENISTE, 2014, p. 128). Tem-se, portanto, um ponto importante: a escrita é um sistema semiótico por si. Além disso, “a graphē ‘representa’ a phōnē, tal é o princípio. Portanto, nada pode, nem deve, ser obstáculo a essa representação, nem pode interpretá-la de outra forma além daquela que admite em si” (BENVENISTE, 2014, p. 128-129). Tem-se, assim, uma outra questão: entre graphē e phōnē, existe uma relação de conversão, de correspondência.

³³ Essa intenção também aparece em nota anterior das *Últimas aulas*: “Língua e escrita: I Afastar-se das noções habituais sobre 1) a escrita representante da língua; 2) a escrita sistema empiricamente segundo da língua. O único problema é aquele da relação entre a escrita e a língua. II Análise da experiência da aquisição da escrita. Problema sincrônico. III As relações da língua e da escrita em diacronia e sua relação teórica. IV A função semiótica da escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 126 – tradução proposta por Rocha (2019)).

Ademais, Benveniste pensa sobre a alfabetização da escrita, afirmando que “um sistema semiótico só pode funcionar se baseado no princípio *um significado/um significante*, portanto *uma graphē/uma phōnē*” (BENVENISTE, 2014, p. 129, grifos do autor). Sobre isso, Rocha (2019, p. 109) afirma que, para o linguista sírio, a “atividade de alfabetização da escrita a submete à phōnē, logo, submete-a à língua. No entanto, o linguista sinaliza que essas condições não são orgânicas e necessárias, apenas de ordem empírica e histórica”. Dessa forma, a alfabetização escrita, mesmo que não de ordem orgânica – mas sim empírica –, submete-se à relação grafema x fonema e, dessa forma, à língua (BENVENISTE, 2014).

Benveniste vai além e apresenta ponderações sobre a aquisição da escrita, importante para nosso estudo, ao pensarmos sobre o trabalho com a escrita na escola:

Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente ao falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa – como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças.

A língua é convertida, de repente, em uma imagem da língua. A atividade completa na qual o locutor está engajado, esse comportamento tanto gestual quanto fonoacústico, essa participação do outro, de todos os outros, da totalidade dos parceiros possíveis nessa manifestação individual e coletiva, tudo isso é substituído por *signos* traçados a mão (BENVENISTE, 2014, p. 129-130, grifo do autor).

Benveniste, em sua fértil oitava aula, reflete sobre a relação entre fala e escrita, sendo que o exercício da primeira é acessado pela criança – pelo aluno – em diversas situações corriqueiras: ao brincar, ao falar com os pais e professores, usando a mesma língua, de forma instintiva. Diferente disso, a escrita parece tratar-se, para a criança, “[...] de uma língua que não se dirige nem a seus amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe quem fala e nem quem a ouve” (BENVENISTE, 2014, p. 131). É inegável que a aquisição da escrita é um processo complexo, e um dos motivos disso é o fato de a criança (e o aluno) sentir um afastamento em relação à língua em sua forma escrita.

Dessa forma, conforme o linguista sírio, para a aquisição da escrita, o falante não deve ter somente consciência da fala transferida à língua escrita, mas consciência da língua ou do pensamento representados em imagens materiais, ou seja, na escrita. Assim, “a escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso aceder a essa consciência da linguagem interior ou da ‘língua’ para assimilar o mecanismo da conversão em escrito” (BENVENISTE, 2014, p. 132). A partir desse entendimento, parece-nos que o trabalho com a escrita na escola pode se tornar mais eficiente, já que o aluno, assim, poderá ter o entendimento de que não é preciso converter fala em escrita, mas sim, transpor seu pensamento, a língua, em escrita,

“pois o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas linguagem interior, memorizada” (BENVENISTE, 2014, p. 132).

Benveniste reforça esse posicionamento ao afirmar que

a linguagem interior é rápida, incoerente, pois sempre se compreende a si mesmo. É sempre uma língua *situada*, em um contexto presente, que faz parte da condição de linguagem, portanto, inteligível para o falante e apenas para ele. Porém, transferir essa linguagem interior – condicionada pela relação do locutor consigo mesmo em uma experiência e uma circunstância únicas, mutáveis – em uma forma inteligível a outros, e que perde, sob seu aspecto escrito, toda relação *natural* com a ocasião que foi a da linguagem interior, é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita (BENVENISTE, 2012, p. 132, grifos do autor).

Dessa maneira, é complexo para o falante – nesse caso, o aluno – transferir a linguagem interior, compreensível apenas para ele, em suas condições de linguagem, em um contexto presente, para uma forma inteligível para os outros e, em muitas situações de ensino, apenas para a professora, já em uma posição social diferente, e sob uma condição de avaliação, o que geralmente acontece no trabalho pedagógico da escrita na escola. É uma tarefa desafiadora para o aluno, pois, claramente, perde-se a relação natural que ele tinha com a linguagem interior, afinal, ele está transferindo seus pensamentos para a escrita.

Ao refletir sobre isso, Benveniste critica a posição de Saussure de que a escrita seria um sistema subordinado à língua: “Ora, nada impede de imaginar um ‘signo icônico’ [...] que associaria o pensamento a uma materialização gráfica, *paralelamente* ao ‘signo linguístico’, associando o pensamento a sua verbalização idiomática” (BENVENISTE, 2014, p. 132-133, grifo do autor). Para o linguista sírio, a representação icônica se desenvolveria em paralelo à representação linguística e não subordinada a ela. Assim, Benveniste supõe que, se for pensada dessa forma, a iconização do pensamento na escrita é de relação diferente daquela entre o pensamento e a fala, “[...] uma relação menos literal, mais global” (BENVENISTE, 2014, p. 133) e, portanto, mais complexa para o aprendiz.

Em reflexões seguintes, Benveniste pensa sobre a origem da escrita, lembrando que, “quando o homem primitivo ‘representa’ desenhando um animal ou uma cena, ele a escreve. Sua ‘escrita’ reproduz então a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua, porque para ele a língua não existe enquanto ‘signo’” (BENVENISTE, 2014, p. 137). Essa situação é, portanto, diferente da que vivemos atualmente: o linguista sírio se referia ao homem primitivo. Entretanto, desde essa situação, para Benveniste, a escrita não estava subordinada à língua: “[...] a ‘escrita’ começa a ser ‘signo da realidade’ ou da ‘ideia’, sendo *paralela* à língua, mas não seu *decalque*” (BENVENISTE, 2014, p. 137, grifos do autor).

Neste sentido, Rocha (2019, p. 29) analisa que Benveniste, “ao considerar isso, determina que a escrita presente nos pictogramas não é língua, mas a representação do evento vivenciado, ou seja, o talhe inclinado para a fala sobre os acontecimentos. Ele não é ainda o do signo linguístico, mas funciona como signo do referente”. Não há, dessa forma, correspondência direta entre língua e escrita: o homem primitivo estava representando graficamente o discurso, o pensamento, isto é, o referente.

Além disso, segundo Benveniste (2014, p. 139, grifo do autor), “a tendência ‘natural’ é comunicar por um meio gráfico as *coisas* de que se fala, e não o discurso que fala das coisas”. O linguista buscava, com essas ponderações, pensar sobre as soluções que o homem deu ao problema da representação gráfica. Em relação a isso, aponta a inexatidão das observações: “Não é, portanto, exato, para quem abraça o conjunto das manifestações da escrita, que a escrita seja signo da língua, que por sua vez seria ‘signo’ do ‘pensamento’. Não se pode dizer, da escrita, que ela é signo de signo. Ela se *tornou* somente uma transcrição da fala” (BENVENISTE, 2014, p. 139, grifo do autor). Benveniste, portanto, reverte suas ponderações ao compreender que a escrita se tornou, na evolução humana, uma transcrição da fala.

Certamente pensando sobre essas considerações, Benveniste (2014, p. 141) inicia sua aula seguinte com um questionamento: “O que é preciso para que esta representação gráfica se torne escrita?”. Sobre isso, o linguista afirma que, para que a representação gráfica se torne escrita, é necessário que o locutor tenha consciência de “[...] que a mensagem é expressa em uma forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014, p. 141). A partir dessa descoberta, a escrita passou a tomar a língua como modelo, e o locutor buscou uma grafia que representasse a fonia, “[...] portanto, uma grafia que acompanha um número *limitado* de signos” (BENVENISTE, 2014, p. 141, grifo do autor). Assim, a escrita passa de mera representação gráfica para o *status* de sistema de signos. Isso se dá pela ação do homem, inserido em uma sociedade e em uma cultura.

Fundamentado nesses apontamentos, sobretudo sob um entendimento semiológico da escrita, Benveniste sugere um processo de “autossemiotização da língua” (BENVENISTE, 2014, p. 155). Para ele, a escrita é o instrumento que permite à língua semiotizar a si mesma. Isso acontece porque

[...] o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua (BENVENISTE, 2014, p. 155).

Isso ocorre, conforme Benveniste (2014), pelo fato de a língua ser o interpretante de si e dos outros sistemas, como a escrita, que é o instrumento da objetivação da língua, em um processo pelo qual a língua se semiotiza.

Assim, a escrita se fundamenta pelo objetivo humano de “[...] transmitir ou conservar uma *mensagem*”, de “[...] veicular à *distância* um enunciado [...]” e de “[...] *realizar graficamente o semiótico*” (BENVENISTE, 2014, p. 156, grifos do autor). Conseqüentemente, a escrita “[...] tem como base necessária *o traço do signo individual mínimo na ordem semiótica*, e esta, por sua vez, para dissipar as confusões da homofonia, deve manifestar, na grafia, sua *constituição distintiva em elementos discriminantes*” (BENVENISTE, 2014, p. 156, grifos do autor). A partir disso, Benveniste (2014, p. 156) esclarece:

Se procedermos por indução para tentar encontrar o modelo primeiro da relação entre língua e escrita, veremos que a evolução geral dos sistemas gráficos conhecidos vai em direção à subordinação da escrita à língua. Pode-se dizer que a escrita foi e que ela é, em princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância e que, progressivamente, a escrita se literalizou, conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua.

Isto é, primeiramente, a evolução dos sistemas gráficos conhecidos vai ao encontro da ideia de que a escrita é subordinada à língua, já que a escrita é, em princípio, um outro meio – além da fala – de contar as coisas, de comunicar etc. Entretanto, gradualmente, a escrita tem se configurando como imagem da língua e não somente como subordinada a ela, a partir do entendimento da relação de interpretação entre os sistemas de signos.

Desse modo, Benveniste esclarece que, em comparação com a fala, “[...] a ‘escrita’ é primeiramente concebida como globalidade, ela enuncia sinteticamente uma sucessão de ideias, ela conta uma história inteira. Nesse sentido, a ‘escrita’ se assemelhará muito mais à ‘linguagem interior’ do que à cadeia do discurso” (BENVENISTE, 2014, p. 156-157). Assim, a compreensão da escrita se altera: de instrumento para iconizar o real – o referente –, a partir do discurso, a escrita se torna, aos poucos, “[...] o meio de representar o próprio discurso [...]” e os elementos do discurso e os elementos desses elementos, como letras e sons (BENVENISTE, 2014, p. 157). É forte, nessas considerações, a noção de representação, que parece ser, segundo Rocha (2019, p. 115) “uma relação semiológica, uma relação de interpretação entre sistemas”. O caminho da Semiologia, sem dúvidas, estava sendo traçado por Benveniste.

Esse interesse é reforçado por Benveniste quando ele se questiona sobre a relação entre o tipo de escrita e o tipo de língua e entre a forma de dissociar os elementos da fala e a maneira de escrever esses elementos. O linguista sírio dedica uma de suas aulas a essas relações, estabelecendo, inclusive, interlocuções com filósofos como Platão e Sócrates. Após essas reflexões, Benveniste lembra que, até sua décima terceira aula, a escrita foi estudada como fenômeno e na relação com a língua para analisar seu funcionamento.

Na décima quarta aula ministrada no Collège de France, a partir das ponderações anteriores, Benveniste (2014, p. 167, grifos do autor) propõe considerar

[...] a escrita enquanto *operação* e em suas *denominações*. A operação só existe se denominada. Há, portanto, aqui, um processo linguístico: como uma língua nomeia o ato que lhe dá expressão escrita. Que significam os termos empregados, e não o que designam, o que já sabemos.

Conforme Rocha (2019, p. 117), “sobre a designação, os apontamentos de Benveniste encaminham à compreensão do modo como se designam os atos de ler e de escrever”. Benveniste lembra que, apesar da experiência e da pedagogia orientarem que primeiro lemos e depois escrevemos, essa não é a ordem da invenção humana: escrever foi o ato fundador que transformou todas as civilizações, o instrumento de maior revolução da humanidade depois do fogo. A escrita foi, assim, “[...] o princípio organizador da sociedade” (BENVENISTE, 2014, p. 168).

Com base na ideia, construída ao longo de suas ponderações, de que “[...] a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (BENVENISTE, 2014, p. 173), o linguista assevera uma relação importante de homologia: “[...] /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (BENVENISTE, 2014, p. 173). Assim, conforme Rocha (2019, p. 115), “o linguista sírio convoca a excelência da língua como sistema significante na prova da escrita, ela é a face semiótizável da língua, a memória semiótica do corpo da língua, a materialização metalinguística”. Ou seja, consoante ao tratado anteriormente, a língua se semiotiza através da escrita.

Baseando suas considerações na passagem do *Curso de linguística geral* que menciona que “a língua é independente da escrita” (CLG, 2012, p. 58), Benveniste (2014, p. 177) lembra que “todos os problemas das relações entre a língua e a escrita são renovados se colocamos o seguinte princípio fundamental: a escrita é uma forma secundária da fala”. Para atestar esse apontamento, Benveniste apresenta um esquema em que “o sistema primário voz (a boca) -orelha é *revezado* (*relayé*) pelo sistema secundário mão (a inscrição) -olho. A mão

tem o papel de emissor traçando as letras, e o olho se torna receptor coletando os traços escritos” (BENVENISTE, 2014, p. 179), o que atesta o pensamento anterior de que “[...] /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (BENVENISTE, 2014, p. 173), ou, ainda, de que “entre a boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão (a inscrição) e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida” (BENVENISTE, 2014, p. 179, grifos do autor). Há, portanto, outro princípio: a escrita ainda é a fala, sob uma forma secundária.

Isso se dá na medida em que a escrita “[...] comporta as duas propriedades, semiótica e semântica, características do discurso, e apenas do discurso, ou só da expressão linguística, em face dos outros sistemas semiológicos” (BENVENISTE, 2014, p. 178). Temos, assim, outro entendimento importante em Benveniste: da mesma forma que a fala, a escrita também comporta a língua-discurso.

Benveniste mostra que a escrita (na relação entre mão-olho) não pode curto-circuitar (atrapalhar, na busca por melhor termo) a fala (na relação boca-ouvido), já que elas se expressam por meios diferentes.

Além do mais, Benveniste pensa sobre a relação entre língua e escrita e sobre a noção de signo e de representação, tomando como base a ideia saussuriana, transcrita no CLG, de que “língua e escrita são dois sistemas de signos distintos; a única razão de ser do primeiro é a de representar o segundo” (CLG, 2012, p. 58):

1) Na noção de “signo linguístico” reside necessariamente a de “sistema linguístico”. Poderíamos, então, falar de um “signo de escrita” no sentido em que se fala de um “signo linguístico” (significante + significado)?

Como analisar um grafo? Pode-se apreender um “significante”, por exemplo, traços (um traço vertical seguido de um círculo e sua combinação). Mas e o “significado”? O grafo remete a um fone. Seja uma relação grafo + fone. É tudo. Não temos que lidar com um sistema de significantes, mas, simplesmente, com uma correspondência grafo-fônica. “Signo” é tomado em sua acepção comum e não técnica, portanto, sem interesse.

2) Em que sentido deveríamos tomar “representação”? A escrita “representa” uma forma secundária da fala, que é primeira. É a fala transferida. Ela permite que a língua semiotize a si mesma (BENVENISTE, 2014, p. 178-179).

Assim, Benveniste questiona se é possível pensar na mesma relação significante/significado do signo no sistema da língua e do signo para o sistema da escrita. Segundo ele, na escrita há um significante – os traços, por exemplo –, mas o significado do signo escrito remete a um fone, sendo, portanto, uma relação grafo-fônica. E, sobre a representação, Benveniste pensa que a escrita “representa” uma forma secundária da fala, sendo a fala transferida e permitindo que, através da escrita, a língua se semiotize.

Além dessa nova “ultrapassagem” em relação aos estudos saussurianos, Rocha (2019, p. 120) afirma que, além de propor termos como “autossemiotização” e “interpretância da língua”, Benveniste “[...] dispõe, semiologicamente, a relação de engendramento, da qual a escrita também se apropria, visto que esse sistema pode engendrar e gerar outros sistemas”. Benveniste também se esquivou de um estudo da escrita como procedente da oralidade, reinterpretando esse entendimento, inclusive atestando que “não seria possível refletir acerca da análise da linguagem falada se não se dispusesse dessa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 179). O linguista coloca a escrita em uma posição diferente comparada a outros estudos linguísticos realizados na época.

Sobre isso, Benveniste (2014, p. 179, grifos do autor) é claro: “A escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, *é a própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo”. A escrita, dessa maneira, juntamente com a fala, são as formas que permitem o funcionamento da língua. Assim, “a escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção da escrita. A mão prolonga fala” (BENVENISTE, 2014, p. 179). Esses sistemas são, portanto, inseparáveis:

O sistema primário voz (a boca) -orelha é *revezado (relayé)* pelo sistema secundário mão (a inscrição) -olho. A mão tem o papel de emissor traçando as letras, e o olho se torna receptor coletando os traços escritos.

Entre boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão (a inscrição) e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida (BENVENISTE, 2014, p. 179, grifos do autor).

Dessa forma, fica claro que a língua se realiza pela fala e pela escrita, através, sem dúvida, de um ato individual de enunciação.

Ademais, a escrita só é escrita se pode ser lida. Esse ponto é essencial para Benveniste: “[...] ler é o critério da escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 180). Os processos de ler e escrever são os mesmos para o homem, sendo que um nunca ocorre sem o outro: “[...] são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2014, p. 180). Assim, conforme Benveniste, “‘**ler**’ é ‘**ouvir**’; ‘**escrever**’ é ‘**enunciar**’” (BENVENISTE, 2014, p. 180, grifo nosso). Temos, portanto, a noção de enunciação escrita, proposta por Benveniste, posteriormente às aulas no Collège de France, em 1970, no texto “O aparelho formal da enunciação”. A enunciação escrita “[...] se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Sobre isso, Rocha (2019, p. 132) esclarece:

a interpretação do texto benvenistiano coloca o autor e o leitor da enunciação escrita em posição de respectivos locutores em cada situação da enunciação escrita, a situação desenvolvida no ato da escrita e a situação desenvolvida no ato de leitura. Estamos diante de uma particularidade desencadeada na enunciação escrita, a de convocar, conforme Benveniste, dois planos de enunciação. Essa particularidade dessa forma de discurso assegura sua complexidade.

Assim, na enunciação escrita e, claramente, para o trabalho com a escrita na escola, as situações de escrita e de leitura – desenvolvidas pelos locutores, que, ao escreverem, se propõem como sujeitos de seu dizer – são de extrema importância. Dessa maneira, a partir dos entendimentos sobre língua e escrita para Saussure e Benveniste e após pensarmos sobre o caminho que tiveram os documentos norteadores no Brasil, sobre os processos de formação de professores e sobre a atual base curricular (a BNCC), sua organização e indicações para o componente de Língua Portuguesa, partimos, a partir do próximo capítulo, para um estudo que relaciona as ponderações, realizadas nos capítulos anteriores, acerca das perspectivas linguísticas, os estudos sobre a enunciação escrita e o ensino e as habilidades de escrita da BNCC para as séries finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado no próximo capítulo, em que também serão realizadas análises de habilidades de escrita da BNCC. Esse percurso busca, portanto, atender a nossa tese de que, apesar de não serem levadas em consideração de forma explícita em documentos norteadores, as indicações benvenistianas sobre língua, escrita e enunciação podem se constituir como orientações possíveis às práticas didáticas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

4 O TRABALHO COM A ENUNCIÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Nos capítulos anteriores, realizamos um percurso teórico que teve como base reflexões acerca dos documentos norteadores do ensino do Brasil, da formação inicial e continuada de professores e, posteriormente, de compreensões em relação aos conceitos de língua, escrita e enunciação para dois importantes linguistas, Saussure e Benveniste. No caminho feito até aqui, buscamos orientações teóricas que subsidiam este último capítulo, em que propomos a relação entre essas indicações teóricas e os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, objetivando, assim, colaborar, através da interlocução entre teoria e prática, com o trabalho docente com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Pensamos que o percurso teórico escolhido por nós tornará possível comprovar que, considerando as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, as reflexões benvenistianas sobre língua e enunciação escrita podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola e possibilitando a articulação entre teoria e prática no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Assim, levando em consideração o caminho percorrido neste trabalho, iremos, neste capítulo final, relacionar, primeiramente, a enunciação escrita e o ensino, a partir de pesquisas já realizadas; posteriormente, construiremos a metodologia de análise do *corpus* desta pesquisa, criando um quadro de princípios teóricos norteadores do trabalho com a língua e a escrita na escola; por fim, analisaremos as habilidades do eixo de produção textual da BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, buscando comprovar que é possível compreender e aproximar a BNCC de um olhar enunciativo sobre a língua e a escrita, para, assim, qualificar o trabalho com a língua na escola.

4.1 A enunciação escrita e o ensino: uma possibilidade produtiva

Como mencionado, até este momento, em nosso trabalho, buscamos, em Saussure e Benveniste, reflexões sobre, principalmente, língua e escrita, o que nos levou, ao longo das leituras, a pensar sobre outros conceitos, como enunciação, intersubjetividade e semiologia. Nosso percurso teórico se baseou nos estudos saussurianos e benvenistianos porque vemos,

nos preceitos dos dois linguistas – sobretudo em Benveniste como leitor de Saussure –, a possibilidade de uma fundamentação para o trabalho com a língua e com a escrita na escola.

Nossa motivação em pensar sobre o ensino de língua e escrita na Educação Básica existe pela nossa relação direta com as escolas (como professora, supervisora e coordenadora pedagógica), pela nossa função como docentes de formação inicial na licenciatura em Letras e, sobretudo, por uma percepção de que o trabalho com a língua e com a escrita na escola pode ser ainda mais qualificado. Além disso, os documentos norteadores atuais em relação à formação de professores, como a BNC-Formação, citada no primeiro capítulo deste trabalho, ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática para a formação docente, justificando, também, nosso interesse pelo assunto deste trabalho. Esse entendimento de que, a partir da Linguística de Saussure e Benveniste, seja possível pensar sobre o ensino de língua e escrita, já foi realizado por outros pesquisadores, retomados por nós a partir deste momento.

Oliveira (2017), por exemplo, busca, na antropologia da enunciação – com base em Dessoins (2006) e Flores (2013) –, a relação indissociável entre homem e linguagem, o que é relevante para pensar sobre a relação entre aluno e linguagem em situações de ensino, levando em consideração que “[...] a língua em uso por falantes que, através desse uso, constituem a si próprios, os outros e o mundo que os cerca [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 1208), entendimento essencial para o trabalho eficiente com a língua na escola.

Segundo Oliveira (2017), a percepção benvenistiana de escrita como “ato” pode tornar possível uma relação com o ato enunciativo, sendo, assim, plausível uma interlocução entre a Teoria da Enunciação de Benveniste e os Estudos do Letramento³⁴, já que este último

[...] tem sido estudado como *evento* e como *prática*. Como evento, é descrito em termos de situações que têm o texto escrito como peça central na construção do sentido. Como prática, é analisado em termos de pressupostos que subjazem a um evento de letramento e lhe comandam os modos de realização (OLIVEIRA, 2017, p. 1219, grifos do autor).

Dessa forma, é possível pensar sobre a relação entre a Linguística da Enunciação com outros estudos, como os do letramento, que observam o texto escrito como construção de sentido e como prática de realização da língua.

Além de pontuar questões como a antropologia da enunciação e o letramento em relação à Linguística benvenistiana, Oliveira (2017) retoma um estudo anterior de Silva

³⁴ Letramento, segundo Soares (2003), é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

(2009) que pondera sobre a relação entre sujeitos (eu-tu), a língua (ele) e a cultura (ELE) em situações de aquisição de linguagem. Nessa pesquisa, pensa-se

acerca da dupla alteridade com o outro da alocação (tu) e com o outro da cultura (ELE), da qual depende a produção, pela criança, da sua história de enunciações, que possibilita a sua instauração na linguagem. Como o locutor-criança, o locutor-aluno parece também necessitar do estabelecimento de uma dupla alteridade, com o tu – o alocutário-professor/colegas – e com o ELE – as culturas de escrita acadêmica –, a fim de continuar a sua história de enunciações letradas e se instaurar no mundo letrado acadêmico³⁵ (OLIVEIRA, 2017, p. 1225).

Percebemos, portanto, que além da relação entre eu-aluno e tu-professor e colegas, é importante, para o aluno, a relação com a sua história de enunciações, o que o instaura na linguagem. Além disso, é relevante o vínculo com a cultura escrita, que, muitas vezes, é vista com maus olhos, como um “[...] conjunto de habilidades neutras, objetivas e descontextualizadas [...]”, trabalhadas, durante a vida escolar do aluno, muitas vezes através da “[...] *objetificação da língua na escola*, que privilegia os aspectos estruturais do texto e a imposição de significados estanques” (OLIVEIRA, 2017, p. 1230, grifo do autor). Muitas vezes, essa percepção sobre a escrita – construída, infelizmente, pela escola e pela sociedade – faz com que o aluno pense na produção de textos escritos como um processo maçante, estagnado e distante da realidade em que ele vive. No desenvolvimento desse processo, o docente tem uma posição importante:

Nesse processo, o professor ocupa a posição de alocutário no quadro figurativo da enunciação letrada, pois é ele quem mais convoca o locutor-aluno a se enunciar na leitura e na produção de textos escritos e na escuta e na produção de textos letrados, constituindo-se o interlocutor por excelência do locutor-aluno em sua instauração nas culturas de escrita acadêmica. O professor é aqui considerado como o tu principal da estrutura enunciativa do diálogo letrado, porque o aluno é considerado como o eu, o sujeito do ato de letramento acadêmico, mas isso não significa que o alocutário-professor não seja também ele um locutor que se apropria da língua e passa a sujeito ao escrever, ler, falar e ouvir nas enunciações de retorno que produz nas alocações com o aluno. Pelo princípio da inversibilidade enunciativa, professor e aluno são “Duas figuras na posição de parceiros alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 87) (OLIVEIRA, 2017, p. 1231).

Lamentavelmente, em alguns – e talvez na maioria dos – casos, essa relação entre eu-aluno e tu-professor é muito distante, quiçá nem se estabeleça na Educação Básica, por diversos motivos que não temos condições de elencar (mas que passam por desvalorização profissional, formação pedagógica improdutiva, jornada de trabalho maçante etc.). Assim,

³⁵ Mesmo que a pesquisa de Oliveira (2017) seja sobre letramento em um contexto acadêmico, acreditamos que algumas interlocuções com o contexto da Educação Básica sejam possíveis.

sobretudo no trabalho com o texto escrito, a estrutura enunciativa do diálogo letrado entre aluno e professor e professor e aluno não se constitui como ato enunciativo, e o trabalho com a escrita se torna distante, ineficiente e, muitas vezes, cogitaríamos, até mesmo pretexto para avaliação ou castigo.

É possível que, através do trabalho com a escrita na escola, o “desejado aluno-sujeito” não perceba que ele está imerso na cultura da escrita e que é

[...] simultaneamente *individual* e *social*: individual, pois o falar, o ouvir, o escrever e o ler emanam subjetivamente dele, a cada ato de enunciação em que se apropria da língua toda e designa-se como *eu-falante*, *eu-ouvinte*, *eu-escrevente* e *eu-leitor*; social, pois esse falar, esse ouvir, esse escrever e esse ler lhe retornam intersubjetivamente nas enunciações produzidas pelo outro da alocação (*tu*) (OLIVEIRA, 2017, p. 1231, grifos do autor).

O aluno precisa compreender que, ao se enunciar através de um texto escrito, ele se apropria da língua e, a partir dessa enunciação, se relaciona com os demais sujeitos. Essa compreensão pode ser possível pela prática pedagógica do professor.

Além da intersubjetividade, Oliveira aponta a noção de referência como importante para o letramento sob uma perspectiva enunciativa:

Essa característica singular da referência enunciativa impõe-se como princípio desde que se conceba a linguagem não como um espelho que reflete a realidade, mas como um filtro que a *re*-produz – no sentido de produzi-la novamente – e a recria submetendo-a à intersubjetividade intrínseca à língua em emprego (OLIVEIRA, 2017, p. 1232, grifo do autor).

Dessa forma, o aluno deve perceber – com o auxílio do professor – que, no interior do discurso e no uso da língua, também através da escrita, a realidade é re-produzida. Assim, o aluno pode construir sentidos em suas produções escritas quando se apropriar do aparelho formal de língua e, através dele, se enunciar, relacionando-se com o outro e o com o mundo. É essencial, para o trabalho eficiente com a língua e com a escrita na escola, que o aluno tenha consciência de que ele é o sujeito da enunciação e que, através dela, ele se insere no mundo letrado e que, para isso, terá que utilizar os instrumentos linguísticos da enunciação.

Desse modo, a desenvoltura do locutor-aluno na escrita, na leitura, na fala e na escuta de textos escritos e orais letrados requer um redimensionamento da noção de *gramática*, face à percepção de que, ao falar e ao escrever, ele sempre deve ter um *querer dizer* para atualizar linguisticamente, isto é, por meio de “uma **significação do intentado**, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 2006, p. 234, grifo meu), ele deve enunciar sua atitude de locutor em relação ao tema do discurso, assim como deve buscar analisar, na escuta e na leitura do dizer do

outro, a atitude de locutor deste em relação ao dito (OLIVEIRA, 2017, p. 1233, grifos do autor).

É necessária, portanto, uma percepção de língua e de escrita diferente da que tradicionalmente se tem na escola e que tem como resultado dados alarmantes em avaliações externas e uma falta de competência linguística para grande parte dos brasileiros. É preciso que, além do que foi pautado anteriormente, o ensino de escrita seja tratado como um “[...] processo contínuo e inacabado” (SILVA, 2015, p. 12) no qual o aluno perceba que “[...] cada ato enunciativo de fala, de escuta, de escrita e de leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa na e pela linguagem, a cada vez singularmente” (OLIVEIRA, 2017, p. 1238). Resumindo, o aluno precisa entender a escrita na escola como uma experiência humana através da qual ele se insere, cada vez mais, no discurso da cultura escrita e letrada.

Dito isso, concordamos com Oliveira (2017), que atesta que uma concepção enunciativa de letramento está atrelada a uma perspectiva antropológica da enunciação, a qual tem centralidade no homem como ser falante, escrevente e leitor nas culturas da escrita, em presença na língua-discurso que ele manifesta em um ato enunciativo. Oliveira retoma, em seu trabalho, a pesquisa de Juchem (2013), que está de acordo com nossa percepção de que o ensino de leitura e de escrita na escola tem, tradicionalmente, se afastado de uma perspectiva enunciativa benvenistiana de língua-discurso:

Como sabemos, a história cultural do ensino de leitura e de escrita e a visão periférica que ainda se tem delas repercutem na prática em sala de aula, a qual é, naturalmente, o resultado daquilo que entendemos ou, em contrapartida, daquilo que deixamos de entender por língua e por linguagem. Todo o tratamento dado às questões linguísticas é consequência das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade. Nessa linha, a escola traça uma linha divisória entre forma e sentido, ou melhor, entre a língua como sistema e o discurso como o emprego da língua, abstendo-se de explorar a complexidade inerente à linguagem (JUCHEM, 2013, p. 461).

Concordamos com Juchem (2013) ao observarmos que, muitas vezes, a escola se preocupa apenas com um trabalho da língua como sistema, afastada do discurso e do emprego da língua, sobretudo em sua forma escrita, a qual exige uma relação entre eu-aluno e tu-professor mais complexa do que a fala. Juchem lembra que o ato de linguagem escrita pressupõe uma alocação “desde que *eu* assume a língua implanta diante de si um *tu* na necessidade de referir uma certa relação com o mundo, subentende a relação discursiva que se realiza em cada enunciação, mas esta só apreendida pelas marcas do enunciado, o seu produto” (JUCHEM, 2013, p. 462, grifos da autora). Essa posição de tu, infelizmente, parece estar sendo ignorada pelos professores no processo de escrita dos alunos, o que já percebemos

ser uma possível falha. É provável que isso aconteça, também, pela grande jornada de trabalho dos professores de Educação Básica, sendo que é inegável que o trabalho com o texto escrito, em seus processos de planejamento, escrita e reescrita, exige uma atividade docente maior, o que, em casos de jornada excessiva e mal remunerada de trabalho no ensino público, por exemplo, é praticamente impossível de ser realizada. Nesses casos, o aluno – e o professor – perde a interlocução e, conseqüentemente, a intersubjetividade, pois o *tu-professor* não está presente, não existe, e, portanto, o *eu-aluno* não se constitui, impedindo a percepção da escrita como ato enunciativo. A escrita na escola acaba se tornando um processo – e um produto – distante do processo enunciativo construído no ato comunicativo.

Para reverter essa situação, o professor pode conhecer e ensinar a função da linguagem pensando em uma língua-discurso, não somente na língua enquanto sistema de signos, ou seja, o docente deve perceber o texto do aluno “[...] como globalidade, como um todo de sentido em que nada está isolado” (JUCHEM, 2013, p. 469). Nessa globalidade, estão impressos não só os valores culturais manifestados na língua, mas também os impressos na individualidade do aluno e na sociedade em que ele vive, os quais se revelam na língua-discurso: “Por distinguir o que tem sentido e o que não tem, a cultura manifesta-se no domínio semântico (no mundo do discurso), mas carregando os valores do domínio semiótico (o mundo do signo)” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 3-4). Dessa forma, ao produzir discursos, o aluno se relaciona com a língua e com a cultura em suas duas formas – semântico e semiótico – e, assim, dialogando com os demais – professores e colegas –, vive “[...] a experiência humana inscrita na linguagem a cada reinvenção do discurso, visto que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’, ou seja, de nenhum outro meio de experienciar-se vivendo na linguagem senão ‘pela inserção do discurso no mundo’” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6). Está claro: o trabalho com a língua e com a escrita na escola precisa promover uma experiência humana.

Para isso, a enunciação escrita – e não unicamente a escrita como um sistema de signos – deve ser o foco. A enunciação escrita, assim como a enunciação falada, se constitui como modo possível de “[...] o locutor apropriar-se da língua, nela instanciando a si e ao outro para propor-se como sujeito e atualizar referências em um discurso, falado ou escrito, que expressa a sua certa relação com este outro e com o mundo” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6). Muitas vezes, a enunciação escrita tem, na escola, um prestígio, uma seriedade maior do que a enunciação falada, o que também pode provocar um distanciamento dos alunos em relação a ela.

Além desse possível afastamento, que causa falta de entusiasmo dos alunos em relação à produção escrita, a enunciação escrita tem diferenças em relação à enunciação falada:

O discurso escrito é concebido em um espaço e em um tempo específicos, que são, também, para o locutor, um *aqui-agora*: o *eu*, aquele que se apropria da língua e escreve, convertendo-a em discurso, está situado em um *aqui-agora* e se dirige a um *tu*, real ou imaginado, implícito ou explícito neste discurso. Esse alocutário, previsto quando do ato de escrita, pode ser até mesmo um desdobramento do *eu*: esse *eu-leitor* pode fazer as vezes do *tu*. Tanto esse *eu* quanto esse *tu* podem estar explicitamente marcados por meio de índices específicos ou permanecer implícitos no discurso. No entanto, esse *tu* da alocação (que não o *eu-leitor*) está ausente do momento em que o ato enunciativo da escrita se instaura e, ao deparar-se com o produto textual, precisa *reconstituir* o caminho traçado pelo *eu* (aquele que escreveu). O tempo não é mais o tempo presente da escrita: no momento em que seguramos a caneta e traçamos o *eu*, esse *eu* se atualiza e, a partir do conjunto único de circunstâncias que o provoca, assume seu sentido; no exato instante em que a tinta finaliza seu traçado, esse *eu* se esvai, sua referência não é mais a mesma. Agora, o *eu* traçado em tinta convoca a leitura e, pela leitura, instaura-se um novo tempo e um novo espaço, advindos dessa nova enunciação e, conseqüentemente, uma nova referência também se instaura (cf. KNACK, 2012) (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 7-8, grifos das autoras).

As categorias enunciativas de pessoa, tempo e espaço acontecem de forma diferente na enunciação escrita e, em nossa percepção – já mencionada anteriormente –, um dos maiores desafios vividos nesse processo – que, de fato, é complexo – é o possível não estabelecimento de um *tu*, o que causa um prejuízo enorme para a constituição do aluno como sujeito da enunciação. Caso não sejam de fato instaurados, o *tu-professor*, o *tu-colega* ou, às vezes, o *tu-imaginado* fazem com que a enunciação escrita não seja possível ou, pelo menos, que seja fictícia, irreal, sem propósito.

Além disso, muitas vezes, o professor demanda ao aluno uma enunciação escrita que faz parte da sua realidade (do professor) e não da do aluno. Isso faz com que os discentes se distanciem, mais uma vez, do texto e da enunciação escrita do texto. Afinal, o locutor deve expressar “[...] sua experiência com a ‘realidade’, a *sua* realidade, uma vez que é sempre dentro da língua e pela língua que homem e sociedade se determinam mutuamente, e, assim, à medida que o homem fala/escreve, aprende com a língua o mundo e a cultura” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 10, grifo das autoras). Para se estabelecer como locutor, o aluno deve viver a experiência humana na sua realidade e não na realidade do professor.

Além disso, nas relações estabelecidas entre aluno, professor e colegas, na escola e em manifestação no texto escrito, “[...] o locutor-aluno herda não somente o tesouro simbólico-cultural do outro professor/colegas, mas o valor cultural inscrito na própria relação intersubjetiva que se estabelece entre eles no *aqui-agora* (sala de aula) e que se refaz a cada ato de enunciação falado ou escrito [...]” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 12, grifo das

autoras). Assim, na troca entre alunos e professor, na sala de aula de Língua Portuguesa, relações linguísticas, culturais e enunciativas são estabelecidas.

Levando isso em consideração, concordamos que o trabalho com a enunciação escrita na escola deve partir da

[...] valoração da enunciação falada do aluno de modo a resgatar sua história de enunciações e a ressignificá-la. Se considerarmos que do tema de escrita depende a constituição da subjetividade do locutor-aluno, instituindo um lugar de enunciação a ser ocupado e valorizando sua experiência do acontecimento [...] (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 12).

O professor pode valorizar a experiência humana já vivida pelo aluno para, assim, promover novas experiências e reconhecer a singularidade do aluno enquanto sujeito da enunciação. Sobre isso, Stein (2016a, p. 168, grifo da autora) resume:

Assim, a escrita deseja o seu lugar de sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário. Mais além: ela solicita ser compreendida como experiência humana. Para tanto, havemos de considerar que ela supõe gênero, mas não se encerra nele, o que impossibilita a realização de uma revisão de texto que atente somente para aspectos gramaticais e estruturais; ela requer uma interlocução que conduza a um enlace no processo de mobilização da escrita; ela requer um processo de elaboração que considere a singularidade daquele que escreve a fim de que os alunos não reduzam sua vivência de escrita à mediocridade.

Decidimos, neste trabalho, a partir das leituras de Saussure, Benveniste e seus leitores e de outros pesquisadores sobre o ensino de língua e escrita, na escola, sob uma perspectiva enunciativa, apontar possibilidades – quiçá “soluções” – exequíveis para o “problema” da realização da escrita na escola. Para isso, julgamos necessário partir do documento norteador do currículo brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para não nos afastarmos da realidade pedagógica das escolas de Educação Básica. Assim, optamos por analisar as habilidades relacionadas à escrita da BNCC do Ensino Fundamental para as séries finais, especificamente dos 6º e 7º anos, nosso *corpus* de análise, indicando possíveis interlocuções com as reflexões saussurianas e, principalmente, benvenistianas em relação à língua e à escrita, visando, sobretudo, a possibilidades de uma prática pedagógica enunciativa de língua e escrita na escola. Esse movimento será realizado na seção seguinte, a partir da construção de um quadro de princípios teóricos construídos com base nos capítulos anteriores.

4.2 Princípios teóricos norteadores, metodologia e procedimentos de análise: um caminho praticável

Nosso caminho teórico se iniciou no primeiro capítulo, em que realizamos um panorama geral sobre os documentos que orientam o ensino no Brasil, culminando com a Base Nacional Comum Curricular, atual documento norteador da educação brasileira. Ao refletirmos sobre esses documentos e, mais especificamente, sobre a BNCC, suas competências gerais e as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, percebemos que, para melhor compreender e aplicar as orientações apresentadas na BNCC, é necessário um entendimento em relação a conceitos teóricos como língua, escrita e enunciação, tanto para os professores responsáveis pela formação inicial e continuada quanto para os docentes da Educação Básica.

Nesse sentido, no segundo capítulo deste trabalho, buscamos, primeiramente nos estudos saussurianos, conceitos como linguagem e língua e a relação entre elas, pois pensamos que são concepções importantes para uma compreensão dos documentos norteadores e para o trabalho com a língua na escola. Depois disso, no mesmo capítulo, com base em Benveniste – um linguista que foi leitor de Saussure e que, além de sua vasta produção, também se preocupa com a língua em uso, importante para o entendimento da BNCC –, discutimos, sob um olhar enunciativo benvenistiano, concepções importantes para o nosso trabalho, como linguagem, língua, língua em uso e enunciação.

A partir desses entendimentos e percebendo, em nossa prática e nos resultados das avaliações externas, certa dificuldade não apenas no trabalho com a língua portuguesa na escola, mas, sobretudo, na prática pedagógica da escrita na Educação Básica, buscamos, nos mesmos autores (Saussure e Benveniste), reflexões em relação à escrita. Percebemos, com esse percurso, que, além de conceitos como língua e escrita, a relação entre elas enquanto sistemas de signos, e, sobretudo, a enunciação, importantes para a compreensão de concepções da Linguística e de sua aplicação no ensino, é necessário que façamos uma leitura crítica das habilidades de escrita da BNCC, tendo em vista esses conceitos construídos por linguistas importantes para a área e presentes na formação de professores de língua.

Assim, neste quarto capítulo, apresentamos reflexões e discussões sobre a relação entre a enunciação escrita e o ensino. Para dar continuidade ao nosso trabalho e realizarmos as análises do *corpus* selecionado – habilidades relacionadas à escrita, apresentadas na BNCC das séries finais do Ensino Fundamental, especificamente dos 6º e 7º anos –, é necessário descrevermos antecipadamente a metodologia que será empregada para tal, uma vez que, de

acordo com Prodanov e Freitas (2009), a metodologia é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados com o propósito de atingir o conhecimento. Há diferentes métodos de abordagens da investigação, como o dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Ainda segundo os autores, o uso de um ou outro método depende da natureza do objeto que se pretende pesquisar, do nível de abrangência do estudo e, principalmente, da escolha de uma fundamentação teórica (PRODANOV; FREITAS, 2009). Ao estudarmos as perspectivas de Saussure e Benveniste, principalmente, percebemos que as teorias de ambos não possuem um método específico de análise e nem apresentam fenômenos fixos. Diante disso, apresentaremos, a partir das concepções apresentadas nos capítulos anteriores, alguns princípios teóricos norteadores do trabalho com a língua e escrita na escola e, fundamentando-nos neles, analisaremos habilidades de produção textual propostas na BNCC.

Sobre os procedimentos técnicos, isto é, em relação aos objetivos necessários para organizar este trabalho, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, basicamente com publicações legais em relação à educação brasileira e preceitos teóricos de Saussure e Benveniste, além de estudiosos como Flores, Normand, Oliveira, Silva e Knack e outros leitores saussurianos e benvenistianos. A pesquisa também tem caráter exploratório, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 51), já que, além de descrevermos as habilidades de produção escrita apresentadas na BNCC, as exploramos, visando uma leitura sobre o ensino de língua e escrita apresentado nelas, além de sugerirmos, aos professores, práticas de trabalho com as habilidades analisadas.

O *corpus* de análise de nossa pesquisa constitui-se das habilidades do eixo de produção textual do componente de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, indicadas para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Essa escolha se dá porque, além de serem séries em que atuo na Educação Básica e da escrita ser o foco de nossa pesquisa, percebemos que esses anos são marcados pela transição entre as séries iniciais do Ensino Fundamental, em que acontece a alfabetização e os primeiros contatos com a língua em sua forma escrita, e os anos finais, em que a alfabetização está bem concretizada e outras competências e habilidades são exigidas dos alunos, não só em suas vidas escolares como também em suas vidas particulares.

Com relação aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, já que “nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo

físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 63). Observamos e refletimos sobre textos de Saussure e Benveniste para fundamentar os conceitos de língua e escrita para os dois linguistas. Além disso, interpretamos textos de autores que dissertam sobre os documentos norteadores do ensino de língua no Brasil, sobre a formação de professores, sobre preceitos saussurianos e benvenistianos e a relação entre os dois linguistas e sobre a enunciação escrita.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois “preocupa-se mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 81). Segundo os autores, essa abordagem difere daquela de caráter quantitativo porque não utiliza dados estatísticos no processo de análise do problema. Desse modo, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de sentidos constituem a parte primordial do processo de pesquisa qualitativa.

Estabelecemos um objetivo geral para o presente trabalho: verificar, em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, como se propõe o processo da escrita em língua portuguesa para o Ensino Fundamental e apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

Como percurso metodológico, a partir deste momento neste trabalho, reforçamos a importância de aliarmos a teoria e a prática no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, construímos, com base nas leituras teóricas realizadas nos capítulos anteriores, um infográfico que contém princípios teóricos em relação aos conceitos mobilizados previamente. Pensamos que a apresentação dessas indicações por meio de um infográfico pode colaborar com a divulgação científica de noções teóricas tão importantes para a prática docente com a língua na escola.

Após apresentarmos e explicarmos o infográfico – que poderá, posteriormente, colaborar com a formação de professores – iniciaremos a análise de nosso *corpus* (as habilidades do eixo de produção textual indicadas aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental). Neste momento, seguimos o seguinte percurso: a) exploramos o campo de atuação a que a habilidade pertence, sendo que a indicação de campos de atuação na BNCC leva em consideração as práticas de linguagem, importantes para uma compreensão enunciativa do trabalho com a língua na escola; b) realizamos uma leitura crítica da habilidade, apontando possíveis interlocuções com as indicações teóricas apresentadas nos capítulos anteriores; e c) indicamos uma possibilidade de trabalho com a habilidade na aula de Língua Portuguesa que leve em consideração a mobilização da enunciação escrita.

Após esse caminho, articulamos a leitura crítica das habilidades analisadas com os princípios apresentados no infográfico. Esperamos que esse percurso promova a interlocução entre a teoria e a prática no trabalho docente com a língua portuguesa e a escrita na Educação Básica, colaborando, dessa forma, com a formação inicial e continuada de professores de língua materna e, conseqüentemente, com as competências linguístico-enunciativas dos alunos.

Assim, apresentamos, a seguir (figura 3), os princípios teóricos em relação à língua, escrita e enunciação percebidos por nós a partir das concepções teóricas de Saussure, Benveniste e seus leitores. Esperamos que esses princípios possam nortear uma leitura enunciativa das habilidades de escrita da BNCC e, conseqüentemente, influenciar o trabalho de docentes preocupados com o ensino da língua e da escrita na escola.

Figura 3 - Infográfico

PRINCÍPIOS TEÓRICOS IMPORTANTES PARA ENSINO DE LÍNGUA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COM BASE NOS ESTUDOS
SAUSSURIANOS, BENVENISTIANOS E DE SEUS LEITORES



O QUE É LÍNGUA?

A língua pertence, ao mesmo tempo, ao social e ao individual, trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2012, p. 45).

A LÍNGUA EM EMPREGO

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, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. (BENVENISTE, 1989, p. 229)



A ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA

"A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, [...] é o ato mesmo de produzir um enunciado" (Benveniste, 1989, p.82). E, "o que em geral caracteriza a enunciação é acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo" (Benveniste, 1989, p.87).

A ESCRITA

O sistema que engendra a língua, engendra, ele mesmo, novos sistemas, das quais é interpretante, como o sistema da escrita. "[...] a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira" [...] /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/. (BENVENISTE, 2014, p. 173).



A ENUNCIÇÃO ESCRITA

A enunciação escrita "[...]" se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem" (BENVENISTE, 1989, p. 90). A escrita pode ser "[...]" o meio de representar o próprio discurso [...]" (BENVENISTE, 2014, p. 157).

A ENUNCIÇÃO ESCRITA E O ENSINO

O trabalho com a escrita na escola deve ser um "[...] processo contínuo e inacabado" (SILVA, 2015, p.12) na qual o aluno perceba que "[...] cada ato enunciativo de fala, de escuta, de escrita e de leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa na e pela linguagem, a cada vez singularmente" (OLIVEIRA, 2017, p. 1238). Ao produzir discursos - falados ou escritos - o aluno se relaciona com a língua e com a cultura e, assim, dialoga com os demais - professores e colegas -, vive "[...]" a experiência humana inscrita na linguagem a cada reinvenção do discurso, visto que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o 'agora', ou seja, de nenhum outro meio de experienciar-se vivendo na linguagem senão "pela inserção do discurso no mundo" (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6).



REFERÊNCIAS:

BENVENISTE, ÉMILE. PROBLEMAS DE LINGÜÍSTICA GERAL II. CAMPINAS: PONTES, 1989.
BENVENISTE, ÉMILE. ÚLTIMAS AULAS NO COLLÈGE DE FRANCE (1968 E 1969). SÃO PAULO, EDITORA UNESP, 2014.
OLIVEIRA, GIOVANE FERNANDES. LETRAMENTO E ENUNCIÇÃO: BASES PARA UM DIÁLOGO. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM, UBERLÂNDIA, V. 11, N. 4, P. 1205-1245, OUT/DEZ 2017.
SILVA, CARMEN LUCI DA COSTA. O HOMEM NA CULTURA REINVENTANDO A LÍNGUA: AQUISIÇÃO E LETRAMENTO. IN: TOLDO, CLAUDIA; STÜRM, LUCIANE (ORGS.). LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA. SÃO PAULO: PONTES EDITORES, 2015. P. 11-36.
SILVA, CARMEN LUCI DA COSTA; KNACK, CAROLINA; JUCHEM, ALINE. A LINGUAGEM E A EXPERIÊNCIA HUMANA EM

Esses princípios, organizados com base em nosso referencial teórico, têm o objetivo de identificar as reflexões sobre língua e escrita realizadas por Saussure e, sobretudo, Benveniste, para pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de escrita na escola e, além disso, apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Optamos por apresentá-los através de um infográfico posto que esse tipo de texto pode facilitar a leitura e compreensão, já que se trata de um gênero textual que utiliza linguagem verbal e não verbal e apresenta as informações de forma clara e simples, colaborando, assim, para a explanação de conceitos que poderiam ser de difícil acesso a alguns docentes, tornando-se, assim, um meio de divulgação científica de preceitos da área de Linguística³⁶.

Pensamos ser importante, ao criarmos uma indicação de princípios, seguirmos a seguinte ordem: o que é língua, a língua em emprego, enunciação, escrita, enunciação escrita e a enunciação escrita e o ensino.

O primeiro princípio, derivado dos estudos saussurianos, é que a língua pertence, ao mesmo tempo, ao social e ao individual:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (CLG, 2012, p. 45).

Esse entendimento em relação à língua leva em consideração que, ao mesmo tempo em que o sistema linguístico está presente, individualmente, em todos os seres falantes, que manifestam esse sistema através da fala, o funcionamento da língua só é possível no social, na coletividade, já que a língua, de fato, só existe quando compartilhada entre os indivíduos e não exclusivamente em cada pessoa. Essa percepção é muito relevante quando pensamos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. É importante que professores e alunos compreendam que há um sistema linguístico compartilhado e que, mesmo que a individualidade seja importante, é na coletividade que a língua se completa. Compreender isso significa compreender que os aspectos linguísticos, as questões gramaticais e ortográficas e a escrita de textos seguindo determinadas indicações são necessários para que a língua “de cada um” seja compreendida por todos.

³⁶ Além disso, o infográfico é um gênero textual bastante citado na BNCC, portanto, os professores de Língua Portuguesa também irão manipular textos como esses em sala de aula.

O conceito de língua saussuriano está ligado ao segundo princípio, o qual compreende a língua em uso 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, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens (BENVENISTE, 1989, p. 229).

Esse princípio traz a noção de semântica para Benveniste, a qual, segundo Flores (2013 p. 85), considera o “modo da língua resultado da atividade do locutor que coloca a língua em ação”, ou seja, a língua em emprego e ação, a língua em uso. Benveniste discorre, portanto, sobre a relação entre os homens, o homem e o mundo, o homem e o espírito etc. Essas relações só existem devido à função mediadora da língua em uso. É através dela que os homens transmitem informações, comunicam experiências, organizam suas vidas. Quando pensamos em situações de ensino e de aprendizagem de línguas, essa noção é muito necessária e complementa o entendimento anterior. Afinal, o homem – nesse contexto, o aluno –, a partir das compreensões em relação ao sistema linguístico, usa a língua para se comunicar e viver. Por esse motivo, o trabalho com a língua em uso na escola é tão importante; é através dela que o aluno terá condições de manipular, por exemplo, textos escritos que promoverão novas oportunidades de relação entre alunos, entre aluno e sociedade, entre o aluno e o mundo do trabalho etc. A língua em uso na escola é uma forma de promover o acesso dos alunos a novas oportunidades.

Além disso, a língua em uso associa-se à perspectiva benvenistiana de enunciação, o terceiro princípio apresentado no infográfico: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. [...] é o ato mesmo de produzir um enunciado [...]” (BENVENISTE, 1989, p. 82). “O que em geral caracteriza a enunciação é *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87, grifo do autor). A enunciação reforça a importância da relação discursiva entre sujeitos e demonstra que é nela, na enunciação, que a língua é colocada em funcionamento pela ação de um indivíduo. Através desse ato de produzir um enunciado, o indivíduo se relaciona com seus parceiros de enunciação, os quais podem ser reais ou imaginados, individuais ou coletivos. É essencial que o trabalho com a língua na escola oportunize situações em que os alunos se enunciem, de fato, utilizando a língua, relacionando-se com seus colegas, com a sociedade ou até com parceiros imaginados, por exemplo,

preparando-se para situações possíveis de uso da língua. É inegável que o trabalho com a língua na escola deve ser um trabalho enunciativo, assim como o trabalho com a escrita nas aulas de língua.

O quarto princípio escolhido para o infográfico apresenta uma noção benvenistiana de escrita em relação à língua o sistema que engendra a língua, engendra, ele mesmo, novos sistemas, das quais é interpretante, como o sistema da escrita. “[...] A língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira. [...] /falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (BENVENISTE, 2014, p. 173). Assim, compreendemos que a escrita, em comparação à língua, é um sistema engendrado pela língua, da qual é interpretante. Dessa maneira, língua e escrita significam da mesma forma, ou seja, a relação entre falar e ouvir é a mesma do que escrever e ler.

Porém, quando pensamos em situações de ensino e de aprendizagem de língua, julgamos que seja necessário ir além da relação semiológica entre língua e escrita. É por esse motivo que o quinto princípio apresentado é o de enunciação escrita, a qual, conforme Benveniste, “[...] se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Além disso, Benveniste confirma que a escrita pode ser “[...] o meio de representar o próprio discurso [...]” (BENVENISTE, 2014, p. 157). Nesse sentido, compreendemos que a enunciação escrita é uma possibilidade de o aluno, enquanto sujeito, relacionar-se, através da escrita, com outros sujeitos, com a sociedade e com o mundo, em um ato individual de utilização. A enunciação escrita, todavia, possui dois planos, já que há dois momentos de enunciação: o primeiro quando o sujeito (aluno-escritor) se enuncia ao escrever. e o segundo quando, através da leitura, o outro sujeito (leitor ou leitores) se enuncia ao ler. Dessa maneira, quando pensamos no trabalho com a escrita na escola, é necessário que levemos em consideração a enunciação escrita, tendo em conta como, através dela, os alunos irão se constituir como sujeitos e se relacionar uns com os outros e com o mundo.

Por fim, o último princípio apresentado é o que leva em consideração o trabalho com a escrita na escola que, segundo Silva (2015, p. 12), deve ser um “[...] processo contínuo e inacabado”, no qual o aluno perceba que “[...] cada ato enunciativo de fala, de escuta, de escrita e de leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa na e pela linguagem, a cada vez singularmente” (OLIVEIRA, 2017, p. 1238). Além disso, ao produzir discursos – falados ou escritos – o aluno se relaciona com a língua e com a cultura e, assim, dialoga com os demais – professores e colegas –, vive “[...] a experiência humana inscrita na linguagem a cada reinvenção do discurso, visto que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o

‘agora’, ou seja, de nenhum outro meio de experienciar-se vivendo na linguagem senão ‘pela inserção do discurso no mundo’” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6). Acreditamos que essas perspectivas se constituem como importantes princípios que poderão nortear o trabalho docente com a língua e com a escrita na escola.

Assim, a partir desses entendimentos, iremos, na próxima seção, analisar as habilidades de produção textual indicadas na BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, indicando, com base nos princípios teóricos apresentados anteriormente, possíveis leituras que aproximem o documento norteador de uma abordagem enunciativa em relação à língua e à enunciação escrita.

4.3 A escrita (e a língua) na Base Nacional Comum Curricular: indicações de uma leitura teórica para qualificar a prática

Conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador do ensino brasileiro. A partir e com base na BNCC, que perpassa todo o território nacional, cada estado criou um referencial curricular próprio; a partir do referencial estadual e, conseqüentemente, da BNCC, cada município criou o referencial curricular de seu território; e, ainda, cada escola adaptou seu plano político pedagógico conforme as indicações desses documentos. Assim, a BNCC tornou-se, portanto, realmente base para os currículos de todo o Brasil.

De forma geral, a BNCC se organiza em competências gerais, competências específicas das áreas do conhecimento, competências específicas do componente curricular, eixos, objetos do conhecimento e habilidades. Os eixos foram organizados a partir de princípios, conforme mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Para nossa análise, selecionamos habilidades do eixo de produção de textos, que englobam práticas de escrita e compreendem as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria de textos com finalidades e projetos enunciativos diversos.

Além dos eixos, cada habilidade pertence a um campo de atuação, que leva em consideração práticas de linguagem situadas. Os campos de atuação para as séries finais do Ensino Fundamental são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Esses campos, segundo indicado na BNCC, foram escolhidos pelo entendimento de que eles completam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na e fora da escola e, assim, criam condições para a formação integral dos alunos.

Para além dos eixos e dos campos de atuação, as habilidades se relacionam a objetos de conhecimento que são entendidos, segundo a BNCC, como conteúdos, conceitos e processos, adequados às especificidades dos componentes curriculares e que serão organizados em unidades temáticas. Os objetos de conhecimento objetivam apresentar um arranjo possível de organização das habilidades de cada componente. Isso posto, iniciaremos o trabalho de análise.

O quadro 1, abaixo, apresenta a primeira habilidade do eixo de produção textual indicada para os 6º e 7º anos. Faremos, a partir dela, uma leitura com base nos princípios teóricos expostos anteriormente:

Quadro 1 - Habilidade EF67LP09

<p>CAMPO JORNALÍSTICO – MIDIÁTICO</p> <p>Objeto do Conhecimento: Estratégias de produção: planejamento de textos informativos</p> <p>Habilidade EF67LP09: Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos).</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 164-165.

A relação da habilidade com um campo de atuação – nesse caso, o campo jornalístico-midiático, que, segundo a BNCC, objetiva ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião – pode motivar o trabalho com a língua em emprego e em ação. Também se percebe, conforme a BNCC, uma preocupação, nas habilidades envolvidas no campo jornalístico-midiático, com a promoção de “experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas” (BRASIL, 2018c, p. 165). A atenção a esse fato pode ser explorada como uma possibilidade de aproximação do princípio de que a língua tem

“[...] função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens” (BENVENISTE, 1989, p. 229).

E a vida dos homens é, sem dúvidas, organizada em textos oriundos do campo de atuação jornalístico-midiático.

Entretanto, talvez seja desafiador o trabalho com esse campo no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos em que os alunos ainda são jovens e podem sentir um afastamento dos textos jornalísticos vinculados à mídia de uma forma geral. Mesmo que esses alunos tenham, provavelmente, acesso às mídias, principalmente, às mídias sociais, é possível que não sejam textos jornalísticos que eles acessem. Por esse motivo, é importante que o trabalho relacionado a esse campo de atuação na escola seja baseado em textos jornalísticos de fácil acesso e compreensão para os alunos. É necessário, também, que se compreenda o nível de competência leitora de cada turma e de cada aluno, senão, corre-se o risco de, em relação aos textos jornalísticos, provocar um afastamento ainda maior dos alunos em relação a essas produções.

Nesse caso, o professor pode, por exemplo, buscar, em *sites* de jornais de grande circulação, versões dos textos jornalísticos voltados ao público infanto-juvenil. Além disso, jornais como *O Estado de São Paulo* possuem quadros com notícias, reportagens e editoriais rápidos e em vídeo disponíveis em mídias sociais como o Youtube e o Instagram. Ademais, o trabalho com textos jornalístico-midiáticos vinculados à imprensa e a mídia locais também pode provocar uma aproximação dos alunos com o texto.

A habilidade em análise deve se constituir a partir do objeto de conhecimento “Estratégias de produção: planejamento de textos informativos”. Essa noção pode nos levar a compreender que o texto escrito perpassa um processo de planejamento e que este é uma das estratégias de produção. É importante que, nesse planejamento, o aluno perceba que, ao escrever – assim como ao falar –, a relação entre os sujeitos é essencial: “[...] o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Portanto, desde o planejamento de textos, é necessário que o aluno compreenda que o texto vai ser lido por alguém e que este alguém já esteja estabelecido enquanto o estudante estiver planejando o seu texto escrito. No caso dos textos informativos, por exemplo, o estabelecimento de um público-alvo é essencial para a adequação do gênero em questão.

Talvez esse seja um problema em relação ao trabalho com o texto escrito na escola. Muitas vezes, os alunos sentem que seus textos foram escritos para não serem lidos, sentem que seus textos são apenas para a leitura do professor ou para a avaliação. É inegável que, na escola, o processo de escrita perpassa a avaliação e mediação do professor, mas é

imprescindível que os textos produzidos pelos alunos estabeleçam um entendimento que, ao produzir discursos escritos, o aluno se relaciona com a língua e com a cultura e, assim, dialoga com os outros, professores, colegas e a comunidade em geral.

Esse entendimento pode ser motivado por um trabalho que desenvolva a habilidade EF67LP09, a qual objetiva o planejamento de notícia impressa e para circulação em outras mídias, tendo em vista as condições de produção e as características do texto notícia, entre outros aspectos. Esse trabalho, quando promovido com um entendimento de que a escrita pode ser “[...] o meio de representar o próprio discurso [...]” (BENVENISTE, 2014, p. 157) e uma forma de o aluno, ao produzir textos que promovam uma enunciação escrita, perceber que “[...] cada ato enunciativo de fala, de escuta, de escrita e de leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa na e pela linguagem, a cada vez singularmente” (OLIVEIRA, 2017, p. 1238). Além disso, quando conduzida com a preocupação em relação à enunciação e, conseqüentemente, à língua em uso, a produção do texto notícia irá possibilitar “[...] a experiência humana inscrita na linguagem a cada reinvenção do discurso, visto que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’, ou seja, de nenhum outro meio de experienciar-se vivendo na linguagem senão ‘pela inserção do discurso no mundo’” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6). Esses entendimentos são muito importantes, não somente para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, mas também para a vida dos alunos.

A próxima habilidade a ser analisada, também do campo de atuação jornalístico e midiático, é apresentada no quadro 2:

Quadro 2 - Habilidade EF67LP10

<p>CAMPO JORNALÍSTICO – MIDIÁTICO</p> <p>Objeto do Conhecimento: Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição</p> <p>Habilidade EF67LP10: Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 164-165.

Percebemos, após a indicação do planejamento do texto escrito, que a habilidade EF67LP10 incentiva a produção, de fato, de uma notícia. Para tanto, relaciona-se a habilidade a um objeto do conhecimento voltado à textualização. Benveniste não fez ponderações explícitas em relação ao texto, mas seus leitores, como Toldo e Flores (2015, p. 39) criam, a partir dos preceitos do linguista da enunciação, o conceito de texto para a teoria enunciativa: “um texto é antes de tudo organização da língua promovida por um locutor tendo em vista uma dada situação interlocutiva”. O texto é, portanto, um produto da enunciação.

A produção de texto na escola, no caso dessa habilidade e conforme indicado por ela e pelo objeto de conhecimento, perpassa o entendimento de que cada texto – pertencente a um gênero – será escrito a partir de condições de produção e terá características que particularizam esse gênero. Além das particularidades do gênero em questão, através do trabalho com o texto escrito, os alunos serão capazes de compreender e produzir textos com coesão, adequados à norma-padrão, utilizando ferramentas de edição.

É importante salientar que o atendimento às indicações feitas neste objeto do conhecimento exige um trabalho relacionado a outros eixos do componente de Língua Portuguesa na BNCC, como o eixo de leitura e de análise linguística e semiótica. Na habilidade EF69LP03 do eixo de leitura, por exemplo, os alunos irão ler, compreender e identificar características do gênero notícia. Além dessa, várias habilidades do eixo de leitura incentivam a análise, a identificação de efeitos de sentido e a comparação entre textos, entre outras práticas que promovem uma leitura eficiente e crítica do gênero notícia.

Essas habilidades anteriores tornam o trabalho com a habilidade de produção de uma notícia possível, já que, assim, ao produzir o texto, o aluno terá condições de enunciar os fatos de forma eficiente a seus interlocutores, tornando, dessa maneira, a enunciação possível. O trabalho com as características específicas desse gênero, como o uso de verbos no presente no título, pode, inclusive, aproximar o aluno de reflexões enunciativas em relação a questões como o tempo da enunciação, já que o uso do tempo presente para narrar acontecimentos passados nas notícias causa um efeito de sentido importante para o gênero. Da mesma forma, o uso de terceira pessoa para narrar fatos também possui efeitos de sentido em relação a questões enunciativas, neste caso, em relação à categoria de pessoa: mesmo que os produtores do texto sejam os alunos, eles utilizarão a terceira pessoa do verbo para produzir a notícia, causando uma ideia de impessoalidade em relação aos fatos narrados, mesmo que eles próprios se enunciem a cada vez que colocam a língua em funcionamento.

Mesmo que talvez os alunos não tenham maturidade suficiente para compreender essas questões enunciativas e discursivas, é importante que tenham compreensão, em diferentes

níveis de complexidade, em relação a esses usos, sendo que são eles que dão características ao gênero notícia. Ao entenderem questões como essas, além de outras características do gênero, os alunos terão condições de produzir um texto que seja, de fato, “[...] o meio de representar o próprio discurso [...]” (BENVENISTE, 2014, p. 157), de representar os fatos acontecidos em suas comunidades, em seus contextos de vida.

As próximas habilidades analisadas – EF67LP11 e EF67LP12 –, apresentadas no quadro 3, também pertencem ao campo de atuação jornalístico e midiático:

Quadro 3 - Habilidades EF67LP11 e EF67LP12

<p>CAMPO JORNALÍSTICO – MIDIÁTICO</p> <p>Objeto do Conhecimento: Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</p> <p>Habilidade EF67LP11: Planejar resenhas, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i> variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i>, canção, videoclipe, fanclipe, <i>show</i>, saraus, <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.</p> <p>Habilidade EF67LP12: Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i>, vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i>, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (<i>show</i>, sarau, <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 164-165.

Após as duas primeiras habilidades do eixo de produção de textos dos 6º e 7º anos serem relacionadas ao gênero notícia, a partir da EF67LP11, os alunos são estimulados a produzir textos argumentativos e apreciativos, sendo que o objeto do conhecimento indicado é a textualização desses textos. Segundo o *Dicionário de linguística da enunciação*, textualização, conforme Greimas, “é o conjunto de procedimentos que visam constituir o texto, representação semântica do discurso, que poderá ser manifestado visualmente, verbalmente e assim por diante” (FLORES *et al.*, 2009, p. 231). Assim, os alunos deverão

compreender, planejar e produzir textos argumentativos e apreciativos utilizando os procedimentos que os constituem.

Esses textos (resenhas, vídeos, *podcasts*, entre outros vários indicados na habilidade) deverão ser próprios das culturas juvenis, ou seja, oriundos da realidade dos alunos, o que deve ocasionar uma aproximação dos alunos com os textos, possibilitando uma relação de pertencimento entre o aluno e o trabalho com a escrita. Sabemos que os bens culturais consumidos pelos jovens, assim como suas próprias expressões artísticas, são elaborados com base nos seus próprios valores, crenças, atitudes e pontos de vista, ou seja, sobre a realidade que nossos alunos, enquanto sujeitos, vivenciam.

Segundo Oliveira (2019, p. 142), em reflexão com base em Saussure, a escrita “[...] deve ser concebida como um sistema organizado, que, como a língua, apresenta unidades significantes em relação, regidas pelo princípio do arbitrário do signo, o qual faz da escrita também uma instituição social, produto da cultura humana”. Dessa maneira, ao estimular os alunos a produzir textos escritos que usam como base produtos das culturas juvenis, a escrita deixa de ser “subordinada” à língua e passa a se relacionar ao social, como produto da cultura dos jovens, “[...] sendo uma das múltiplas manifestações da linguagem humana” (OLIVEIRA, 2019, p. 145). Esse é uma das compreensões que podem ser feitas em relação ao trabalho com essas habilidades (EF67LP11 e EF67LP12) nas aulas de Língua Portuguesa na escola.

Percebemos, assim, que, além da relação entre eu-aluno e tu-professor e colegas, é importante, para o aluno, a relação com a sua história de enunciações e com os produtos culturais e artísticos que ele consome, o que o instaura na linguagem. Além disso, através de uma aproximação com a cultura juvenil, o vínculo com as demais culturas escritas se torna possível. Muitas vezes, os únicos textos escritos presentes na escola representam culturas afastadas dos jovens, o que é visto com maus olhos pelos alunos, pois consistem em um “[...] conjunto de habilidades neutras, objetivas e descontextualizadas [...]”, frequentemente trabalhadas, durante a vida escolar do aluno, através da “[...] objetificação da língua na escola, que privilegia os aspectos estruturais do texto e a imposição de significados estanques” (OLIVEIRA, 2017, p. 1230, grifo do autor). Com frequência, essa percepção sobre a escrita – construída, infelizmente, pela escola e pela sociedade – faz com que o aluno pense na produção de textos escritos como um processo maçante, estagnado e distante da realidade em que ele vive.

Desse modo, essas habilidades são importantes porque mostram aos alunos que as produções culturais, filmes, músicas, séries, vídeos e danças que eles consomem estão presentes na escola e que, com base nesses produtos, outros textos, como os argumentativos e

apreciativos, podem ser criados por eles, fazendo com que os produtos das culturas juvenis sejam divulgados e apreciados por outros públicos. Também há, nessas habilidades, uma preocupação com os contextos de produção, as características dos gêneros e a textualização adequada, questões passíveis de serem trabalhadas em articulação com as habilidades dos eixos de leitura e de análise linguística e semiótica.

A última habilidade do eixo de produção de textos dos 6º e 7º anos pertencente ao campo de atuação jornalístico-midiático, apresentada no quadro 4, será analisada a seguir:

Quadro 4 - Habilidade EF67LP13

<p>CAMPO JORNALÍSTICO – MIDIÁTICO</p> <p>Objeto do conhecimento: Produção e edição de textos publicitários</p> <p>Habilidade EF67LP13: Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 164-165.

Essa habilidade promove a produção, revisão e edição de textos publicitários, sendo este seu objeto de conhecimento. Mais uma vez, o aluno é estimulado a produzir textos levando em consideração os contextos de produção e, nesse caso, explorando os recursos multissemióticos característicos da publicidade. Ao explorar elementos verbais e visuais, os alunos serão capazes de utilizar estratégias discursivas de persuasão.

Sabemos que a situação discursiva, segundo as indicações benvenistianas, é a “circunstância irrepitível de apropriação da língua que instaura a interlocução e a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da enunciação” (FLORES *et al.*, 2009, p. 281). Assim, produzir um texto publicitário, na escola, levando as situações e as estratégias discursivas em consideração significa instaurar a interlocução e, conseqüentemente, a enunciação.

Essa indicação fica explícita, também, no restante da habilidade, que incentiva a criação de título ou *slogan* que motivem o leitor a interagir com o texto produzido pelo aluno, sentindo-se atraído pelo produto ou ideia divulgado no texto publicitário. Assim, os alunos são incitados a pensar sobre o papel do leitor – o interlocutor de seus textos – ao produzirem o texto publicitário. Esse leitor, pensando no texto escrito, será projetado, já que, sendo o ato da escrita, conforme Flores (2013, p. 175), uma das formas complexas do discurso, ele “supõe

locutor e alocutário, mas de estatuto diferenciado ao dessas figuras na enunciação falada. Na escrita, locutor e alocutário são autor e leitor. A situação de realização da escrita também é muito diferenciada se a compararmos com a enunciação falada”. Essa diferença a que Flores se refere acontece devido à temporalidade característica da enunciação escrita: é inegável que o tempo da escrita (enquanto ato produzido por quem está produzindo/produziu o texto) é diferente do tempo de leitura.

É interessante pensar sobre as particularidades que a escrita possui com base nessa reflexão: na escrita, há a posição de autor e de leitor, o que não garante, em todos os casos, uma relação de subjetividade; entretanto, quando o aluno tem consciência das relações de subjetividade e projeta seu interlocutor ao produzir seu texto, o ato enunciativo da escrita se dá, de fato, em duas situações – no momento da escrita e no momento da leitura. Assim, conforme Benveniste, a enunciação escrita “[...] se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989, p. 90). Há, na enunciação escrita, portanto, dois planos de enunciação.

É inegável que isso faz com que a enunciação escrita na prática escolar seja complexa. Muitas vezes, essas relações de interlocução não se estabelecem, de fato. Entretanto, se respeitadas as indicações das habilidades de produção de textos do campo de atuação jornalístico-midiático, as quais apresentam indicações em relação às instâncias discursivas e enunciativas, a enunciação escrita poderá, assim, estar presente na escola de forma eficiente.

As habilidades exploradas anteriormente são do campo de atuação jornalístico-midiático, o que mais possui habilidades do eixo de produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir deste momento, as habilidades do eixo de produção de textos dos 6º e 7º anos pertencentes a outros campos de atuação serão analisadas. A primeira, no quadro 5, se refere ao campo de atuação na vida pública.

Quadro 5 - Habilidade EF67LP19

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Objeto do Conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos

Habilidade EF67LP19: Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 166-167.

Segundo indicado pela BNCC, a organização das práticas de linguagem situadas em campos de atuação “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018c, p. 84). Assim, entende-se que os campos contemplam dimensões formativas necessárias para o uso da linguagem na escola e na vida cotidiana dos alunos, envolvendo, por exemplo, a leitura, a compreensão e a produção de textos de diferentes gêneros como forma de atuação na vida pública.

Ademais, além de orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, os campos de atuação são organizados de forma progressiva, para que o aluno, a partir das habilidades adquiridas no campo anterior (o jornalístico-midiático em nosso caso de análise), construa as habilidades do próximo campo (o de atuação da vida pública, nesse caso). Dessa maneira, os campos se interseccionam:

[...] o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2018c, p. 85).

Percebemos, portanto, uma preocupação em relação à língua em uso no trabalho com a língua portuguesa na escola, que é pautado pela BNCC. Esse pensamento está presente, também, nas indicações benvenistianas em relação ao poder significante da língua: “O emprego da língua é um mecanismo relativo a toda a língua através da enunciação, da qual o discurso é uma manifestação” (BARBISAN; FLORES, 2012, p. 16). A enunciação é o ato de produzir o enunciado. Para isso, o locutor utiliza a língua para se enunciar e produzir o discurso: “pela enunciação a língua se converte em discurso” (BARBISAN; FLORES, 2012, p. 16). Compreendemos que, assim, é possível aproximar as indicações benvenistianas em relação à língua-discurso (ou seja, à “[...] atividade do sujeito que coloca a língua em uso” (FLORES *et al.*, 2009, p. 151)) e à enunciação aos apontamentos feitos na BNCC.

No caso do campo de atuação da vida pública, gêneros legais e normativos são propostos, abrindo espaço para os que regulam a convivência em sociedade. Eles são “[...] sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere

significado a seus preceitos” (BRASIL, 2018c, p. 137). A partir da leitura, da compreensão e da produção desses textos, possibilita-se a promoção da consciência dos direitos, a valorização dos direitos humanos e uma formação ética e cidadã, que podem ser expressas pela escrita.

No caso da habilidade EF67LP19 (quadro 5), percebemos que há um incentivo em relação às estratégias de produção e ao planejamento de texto, sendo que, para textos do campo de atuação da vida pública, o levantamento de questões, problemas, denúncias, casos de desrespeito, reivindicações e reclamações, entre outros, são importantes para a produção, em séries posteriores, de textos reivindicatórios, propositivos ou normativos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade. Dessa maneira, em relação a esse campo de atuação, os alunos irão, no 6º e no 7º ano, no eixo de produção de textos, planejar os textos e não produzi-los, de fato. Lembramos que o planejamento, sobretudo de textos desse campo, é essencial para a produção posterior de textos escritos.

As habilidades exploradas a seguir, no quadro 6, pertencem ao campo das práticas de estudo e pesquisa:

Quadro 6 - Habilidades EF67LP21 e EF67LP22

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Objeto do Conhecimento: Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição

Habilidade EF67LP21: Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.

Habilidade EF67LP22: Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 168-169.

O campo das práticas de estudo e pesquisa “[...] abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica” (BRASIL, 2018c, p. 488). Compreender e produzir textos desse campo de atuação proporciona ao aluno uma ampliação da reflexão em relação às linguagens, à importância de dados e fatos, do conhecimento científico, do pensamento crítico e de uma compreensão em relação as suas aprendizagens.

Apesar do campo de práticas de estudo e pesquisa começar a ser trabalhado no Ensino Fundamental, a maioria de suas habilidades são indicadas para o trabalho com a língua

portuguesa no Ensino Médio, etapa em que os alunos, além de usar de forma competente a língua e outras semioses, devem desenvolver ações investigativas e criativas em relação a questões do cotidiano.

Nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, as habilidades do campo incentivam a divulgação de resultados de pesquisas através de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, *podcasts*, verbetes etc. Identificamos, assim, que textos orais e escritos têm, na habilidade EF67LP21, igual importância, sendo a oralidade estimulada, também, como forma de divulgação científica. A preocupação com a oralidade é algo bastante presente na BNCC, o que tira do texto escrito um *status* elevado em relação ao texto oral. Sabemos que esse privilégio da escrita em relação à oralidade, apesar de ser histórico na escola e na sociedade de forma geral, não é estimulado pelas indicações teóricas saussurianas e benvenistianas.

Sobre isso, há, no *Curso de linguística geral*, um questionamento: “a forma escrita tem, quase fatalmente, superioridade; a escrita se arroga, nesse ponto, uma importância a que não tem direito” (CLG, 2012, p. 60). Apesar de não ser a única forma de manutenção histórica, comunicação, testemunho e divulgação científica, a escrita ainda é, em algumas instituições, uma forma linguística de prestígio, além de ter se popularizado em campos de atuação não científicos, como nas mídias sociais, através de mensagens instantâneas de WhatsApp, *e-mails*, *posts* do Facebook, comentários no Instagram etc. Além disso, a produção escrita, sobretudo antes das indicações da BNCC, é uma das principais bases para o trabalho escolar e acadêmico com a língua.

Benveniste também atenta para o fato de que “seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita” (BENVENISTE, 1989, p. 90):

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. A situação de realização da escrita também é muito diferenciada se a compararmos com a enunciação falada. E essa diferença deve-se à temporalidade que a caracteriza: a enunciação falada desfruta de uma simultaneidade temporal estranha à enunciação escrita. O tempo de realização da escrita supõe o tempo da leitura (FLORES, 2013, p. 175).

Em relação a isso, é importante pautar que a enunciação escrita, assim como a enunciação falada, se constitui como um modo possível de “[...] o locutor apropriar-se da língua, nela instanciando a si e ao outro para propor-se como sujeito e atualizar referências em um discurso, falado ou escrito, que expressa a sua certa relação com este outro e com o mundo” (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 6). Dessa maneira, ao produzirem textos orais

– como apresentações orais, painéis e *podcasts* –, os alunos estarão se apropriando da língua, instanciando a si e ao outro, propondo-se como sujeitos e atualizando referências em um discurso, assim como aconteceria através de textos escritos, como artigos de divulgação científica, verbetes e resumos.

É inegável que, mesmo que através da enunciação falada e da escrita o aluno se enuncie e se relacione com o outro e com o mundo, ambas as formas de enunciação possuem características diferentes. No caso do campo de atuação de práticas de estudo e pesquisa, essas características podem se combinar, por exemplo, através de um planejamento escrito para um texto oral, como um *podcast* científico. Nessa situação, é importante que o professor pautar que esse planejamento escrito ocorra pelas características do texto oral em questão, que exige uma organização prévia, com colhimento de informações, anotações e dados prévios, entre outros.

A seguir, analisaremos as duas últimas habilidades indicadas para o eixo de produção de textos para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, as habilidades EF67LP30 e EF67LP31, apresentadas no quadro 7. Elas pertencem ao campo artístico-literário:

Quadro 7 - Habilidades EF67LP30 e EF67LP31

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Objetos do conhecimento: Construção da textualidade; Relação entre textos

Habilidade EF67LP30: Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Habilidade EF67LP31: Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil, 2018c, p. 170-171.

No campo artístico-literário, há uma atenção em relação à “[...] participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2018c, p. 96). Para tanto, recomenda-se o trabalho com alguns gêneros, como lendas, mitos, fábulas,

contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais e cordéis, entre outros. Dessa maneira, os alunos têm, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, contato com manifestações artísticas, culturais e literárias, tendo condições de compreendê-las e fruí-las de forma gradativamente crítica.

Os gêneros trabalhados nesse campo são ampliados e diversificados para dar aos alunos condições de leitura, compreensão, fruição, produção e análise crítica ao longo dos anos dos Ensinos Fundamental e Médio. Nos 6º e 7º anos, no eixo de produção de textos, os alunos são motivados a produzir narrativas ficcionais, contos de suspense e humor, crônicas, histórias em quadrinhos, poemas e poemas visuais, entre outros, utilizando recursos como cenários, diferentes personagens e efeitos visuais e sonoros, observando as características de cada gênero, como os elementos da narrativa, ritmos e rimas, entre outros.

Conforme indicado pela BNCC, o trabalho com o campo artístico-literário permite a “[...] experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018c, p. 156), desenvolvendo, assim, habilidades de compreensão, apreciação, produção, fruição e compartilhamento de textos literários e artísticos que possam transformar e humanizar o aluno, a escola e sociedade.

Entendemos que essa transformação se dá através do trabalho com a língua na escola, uma língua que aproxime o aluno da realidade, uma língua que seja pautada pelo uso, através do compromisso com as práticas situadas de linguagem, já que a linguagem, “[...] bem antes de servir pra comunicar, serve para viver. [...]” (BENVENISTE, 1989, p. 222). Compreendemos que, através das indicações da BNCC (em articulação com os preceitos benvenistianos em relação à língua, enunciação, enunciação escrita etc.), remetemos a um caráter social da língua e da linguagem, que proporciona ao aluno a capacidade de se comunicar e, através dela, viver em sociedade.

Nesse sentido, após a leitura crítica das habilidades do eixo de produção de textos da BNCC e depois do estabelecimento dos princípios saussurianos e benvenistianos em relação à língua, enunciação, escrita etc., percebemos que, apesar de não serem levadas em consideração de forma explícita em documentos norteadores, as indicações benvenistianas sobre língua, escrita e enunciação podem se constituir como orientações possíveis às práticas didáticas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

As habilidades de produção de textos, a partir dos campos de atuação, indicam que, nos casos apresentados, os alunos considerem, ao produzirem os textos escritos, as suas condições de produção, prestando atenção, assim, nos seus objetivos, nos leitores, nos veículos de informação etc. Podemos relacionar essas recomendações da BNCC de Língua Portuguesa à noção de língua apresentada anteriormente, a qual compreende que a língua “[...] pertence ao social e ao individual” (CLG, 2012, p. 45). Ao se preocuparem com questões como o contexto de produção e divulgação e com os leitores do texto produzido, os alunos poderão compreender e praticar o fato de que, mesmo que seja uma produção individual, o texto escrito, como manifestação da língua, irá ter sentido no social.

Além disso, as habilidades do eixo de produção de textos se relacionam às habilidades dos eixos de leitura e de análise linguística e semiótica, sendo este último eixo responsável por apresentar as habilidades que consideram os conhecimentos sobre a língua e desenvolvido transversalmente através dos outros eixos, envolvendo as análises textuais, gramaticais, lexicais, fonológicas e das materialidades das outras semioses. Assim, ao relacionar a produção de textos com a análise linguística, o professor promoverá, no aluno, além dos conhecimentos linguísticos, condições para que ele produza textos adequados linguisticamente e que existam, de fato, “[...] nos cérebros dum conjunto de indivíduos” (CLG, 2012, p. 45).

Essa língua, sem dúvida, é a língua em emprego e em ação, que tem função mediadora entre os alunos, entre o aluno e si mesmo e entre o aluno e a sociedade. Por esse motivo, a produção de textos na escola deve ser “real” para o aluno, ou seja, não uma produção fictícia, apenas como forma de avaliação. Concordamos, nesse sentido, com Silva, que afirma que, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o professor deve considerar que “[...] a *mutualidade entre forma e sentido pode encaminhar um ensino reflexivo de língua em um trânsito entre a língua-sistema (o coletivo) e a língua-discurso (o partilhado no exercício do discurso em dada situação específica)*” (SILVA, 2020, p. 11, grifo da autora).

Além disso, um trabalho com a escrita que leve em consideração a língua em uso deve promover, de fato, o uso da língua. Assim, é interessante que os textos escritos produzidos pelos alunos nas aulas sejam, após as etapas de planejamento, produção e revisão, conforme indicado pelas habilidades de escrita da BNCC, divulgados em contextos adequados aos gêneros – que façam parte de uma coleção de textos, por exemplo –, que sejam, de fato, lidos e que motivem a transmissão de informações e a experiência, “[...] suscitando a resposta, implorando, constringendo, em resumo, organizando toda a vida dos homens” (BENVENISTE, 1989, p. 229).

Relacionamos o trabalho docente com a língua e a escrita na escola com essa última indicação benvenistiana, mas, além disso, não podemos esquecer que a tese central da teoria enunciativa de Benveniste é que “o homem está na língua” (FLORES, 2013, p. 43). Tomamos a liberdade de parafrasear esse axioma: o aluno está na língua. Ademais, também conforme Flores (2019, p. 107 grifo do autor), “[...] toda a língua deve ser singularizada por ‘eu’ [...]”, ou seja, apesar de ser compartilhada pelos falantes, “[...] há algo de individual, de singular, na *presença* que cada um tem na língua o que a torna a sua própria língua”. O professor deve promover situações em que o aluno esteja **presente** na língua, individualizando-se pela escrita que realiza ao colocar a língua em funcionamento.

Isso demonstra que, se não fosse pela presença do aluno, não haveria como simplesmente falar uma língua: “[...] há que repeti-la fazendo-se *presente* em seu interior” (FLORES, 2019, p. 107, grifo do autor). E o aluno faz-se presente na língua através da enunciação, que é “[...] este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Para que seja/esteja, de fato, presente na língua, o aluno precisa “[...] habitar a estrutura da enunciação [...]” (FLORES, 2019, p. 294).

Levar isso em consideração em uma aula de Língua Portuguesa, em que um texto escrito será trabalhado, significa promover a noção de que o aluno irá, através da enunciação, constituir-se como sujeito de seus enunciados, relacionando-se discursivamente com outra pessoa, mesmo que seja uma pessoa fictícia no texto escrito, mesmo que seja com ele mesmo, com um colega, com o professor ou com a coletividade, quando seu texto for publicado nas redes sociais da escola, por exemplo.

Para se constituir como sujeito de um ato enunciativo, para mobilizar a língua, o aluno precisa estar confiante em relação a essa posição. Por esse motivo, a indicação do trabalho com gêneros de diferentes campos de atuação na BNCC de Língua Portuguesa pode colaborar com um trabalho gradual de produção de textos escritos, que parta da escrita de textos mais curtos, por exemplo, de textos comuns à realidade dos alunos e de textos em que, num primeiro momento, os alunos se sintam seguros, que percebam que é possível que eles se constituam enquanto sujeitos e se relacionem discursivamente com os outros e com o mundo através dessas produções.

Nos capítulos teóricos realizados por nós, pesquisamos sobre a escrita e a sua relação com a língua enquanto sistema de signos. Entretanto, conforme produzimos este trabalho, percebemos que, nas situações de ensino e de aprendizagem de língua e de escrita, a relação entre os sistemas não constitui reflexões e práticas relevantes para o docente de Educação Básica, pelo menos em nosso contexto de pesquisa. Porém, a enunciação e,

consequentemente, a enunciação escrita são perspectivas essenciais para o trabalho com a língua e com a escrita na escola.

Assim, conforme Silva (2020, p. 11, grifo da autora), no ensino-aprendizagem de língua materna, “*o professor, ao convocar o aluno a participar das atividades de escrita, [...] está convocando-o a dar existência à língua e a viver na linguagem*”. Essa convocação pode acontecer através do desenvolvimento das habilidades de produção de textos indicadas pela BNCC. Essas habilidades promovem, por exemplo, a ação dos alunos em campos de atuação como o jornalístico-midiático, sendo que os alunos irão, ao produzir textos como notícias, reportagens, *blogs* e *podcasts*, mobilizar a língua e viver através dela.

Além disso, conforme afirmamos anteriormente, é relevante que o professor valorize as experiências pessoais dos alunos e as situações vividas por eles dentro e fora da sala de aula. Mesmo que, com apenas uma década de vida, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental – assim como os alunos mais novos – possuem histórias, vivem experiências e se constituem como sujeitos nas suas realidades, que são, muitas vezes, afastadas das realidades promovidas (ou que o professor tenta promover) na sala de aula de Língua Portuguesa. Sobre isso, Silva, com quem concordamos, afirma que é importante, no ensino-aprendizagem de língua materna, considerar “[...] *os discursos presentes em sala de aula em relação à sociedade, com seus valores culturais [...]*” (SILVA, 2020, p. 12, grifo da autora). Levar as enunciações – e as experiências – dos alunos em consideração “[...] *pode oportunizar ao aluno a se instaurar em novos saberes: sobre língua, sobre discurso e sobre relação com outros na sociedade*” (SILVA, 2020, p. 12, grifo da autora). Práticas como essas são muito importantes para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Além das oportunidades citadas por Silva, atitudes como essa demonstram empatia do professor com o aluno e promovem a valorização do aluno enquanto indivíduo pertencente a um espaço escolar que reconhece sua história, seus sentimentos e suas inseguranças.

Nas considerações finais deste trabalho, apresentadas a seguir, desenvolvemos possibilidades de trabalho de formação de professores que levem em consideração as perspectivas demonstradas por nós nesta pesquisa, além de apresentarmos as conclusões de nossos apontamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer um trabalho sobre a relação entre a Linguística da Enunciação e o ensino de língua e escrita, sem dúvida, foi um desafio, especialmente para mim que sou professora da Educação Básica na rede estadual de ensino e, ao mesmo tempo, também atuo como docente do Ensino Superior, colaborando com a formação inicial de professores. Entretanto, é exatamente esse duplo papel docente que me deu condições de produzir este trabalho. Posso afirmar, com segurança, que conheço a escola de Educação Básica e sei o quão desafiador é mobilizar a língua e a escrita em um 6º ano de uma escola pública.

Levando isso em consideração, motivei-me a pensar sobre a educação brasileira e, especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica visando, dessa maneira, contribuir – ambiciosamente – para minimizar algumas defasagens presentes nas aulas de língua materna. Dessa forma, esta tese se inseriu na temática do trabalho com a escrita no Ensino Fundamental sob uma perspectiva enunciativa, promovendo uma reflexão e uma análise do trabalho docente com a escrita no Ensino Fundamental brasileiro, assim como de seus documentos norteadores – em especial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reflexão foi realizada tomando como princípios linguísticos conceitos delimitados pela Teoria da Enunciação segundo Émile Benveniste, na medida em que toma a linguagem humana, organizada nas línguas, como elemento central de suas pesquisas. Em relação aos estudos enunciativos que hoje me dedico a realizar e ao meu fazer pedagógico como docente de língua materna, apresentei a seguinte problematização para construção deste trabalho: quais as aproximações teóricas possíveis entre a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste presente – principalmente – em seus *Problemas de linguística geral I e II* e os documentos oficiais norteadores para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental brasileiro, tendo como interesse fundamental o trabalho com a escrita na escola?

Essa problematização foi sustentada por algumas questões complementares: a) Como se organizam os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil? Quais são suas indicações em relação ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores desse componente?; b) A partir, principalmente, da BNCC, qual é o ensino de Língua Portuguesa – sobretudo de escrita – realizado e desejado nas escolas brasileiras de Educação Básica?; c) Quais são as reflexões a respeito de língua e de escrita realizadas por Ferdinand de Saussure e pelo *Curso de linguística geral*, tomando-os como partida para os estudos benvenistianos?; d) Quais reflexões realizadas por Émile Benveniste sobre linguagem, língua e escrita em suas perspectivas enunciativas e semiológicas podem ser utilizadas para pensar

sobre o ensino de escrita na escola?; e) Há possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho com a escrita na escola?

Sabe-se, entretanto, que a teoria enunciativa de Benveniste não é relacionada ao ensino, à formação de professores e nem a documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular, assim como também não se aproxima da maioria das práticas pedagógicas em relação à escrita no ensino regular da Educação Básica. Isso me incentivou a questionar se a teoria enunciativa de Benveniste poderia ser uma das abordagens possíveis para pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tomando a língua e a linguagem como elementos centrais para estudar esses documentos oficiais constantes na legislação educacional brasileira e, para tanto, qualificar a formação de professores. Acredito que sim, em razão de, além de outras contribuições, a orientação de Benveniste nos permitir perceber a língua como manifestação da experiência humana e a escrita como prolongamento da língua, perspectivas importantes para a constituição dos educandos enquanto indivíduos que se apropriam da língua e da escrita para, através delas, viver.

Ao fundamentar o fazer científico construído neste trabalho, foi necessário atribuir um objetivo geral, vinculado ao problema de pesquisa, a saber: verificar, em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, como se propõe o processo da escrita em língua portuguesa para o Ensino Fundamental e apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Também foram estabelecidos alguns objetivos específicos que se relacionam às questões complementares: a) ler os principais documentos oficiais/norteadores para o ensino brasileiro, principalmente a Base Nacional Comum Curricular, observando o que se propõe como necessário ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, assim como para a formação de professores dessa etapa de ensino; b) a partir do que se lê na BNCC, principalmente, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa – sobretudo de escrita – realizado e desejado nas escolas brasileiras de Educação Básica; c) analisar as reflexões a respeito de língua e de escrita realizadas por Saussure e pelo *Curso de linguística geral*, tomando-os como partida para os estudos benvenistianos; d) identificar as reflexões – realizadas por Émile Benveniste – sobre linguagem, língua e escrita em suas perspectivas enunciativas e semiológicas, para pensar, em seguida, sobre o ensino de escrita na escola; e) apontar possíveis contribuições teórico-metodológicas da Linguística da Enunciação, segundo Émile Benveniste, para a qualificação do trabalho com a escrita na escola.

Assim, constituí, a partir da problematização e dos objetivos, a tese de meu trabalho: considerando as visões de língua e escrita presentes nos documentos norteadores do ensino brasileiro, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular, as reflexões benvenistianas sobre linguagem, língua e escrita podem se constituir como orientações possíveis às práticas pedagógicas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola.

Acredito que o percurso realizado neste trabalho deu condições para que a minha tese fosse sustentada. No primeiro capítulo teórico, percebe-se que os documentos legais em relação à educação e o documento norteador atual de ensino, a BNCC, indicam uma possibilidade de trabalho enunciativo-discursivo com a língua. Evidenciou-se, também, que a formação de professores valoriza ações como a apresentada neste trabalho, de articulação entre a teoria e a prática na formação de professores e no ensino-aprendizagem da língua na Educação Básica.

No segundo capítulo, ao buscar conceitos teóricos importantes – como língua e enunciação –, percebe-se que, para Saussure e Benveniste, dois importantes linguistas frequentemente estudados em cursos de Licenciatura em Letras, a língua possui sentido quando compartilhada entre os sujeitos, ou seja, quando presente na vida do aluno, em sua relação com outros indivíduos e com a sociedade.

Também no terceiro capítulo teórico, que reflete sobre a escrita – por esta ser, realmente, um desafio nas aulas de Língua Portuguesa –, verifica-se que, para a produção do texto escrito, também é necessária a constituição do aluno enquanto sujeito da enunciação que, através da enunciação escrita, também mobiliza a língua para se relacionar com os demais e para viver.

A partir dessas e de tantas outras considerações teóricas da Linguística, compreendo que é possível uma articulação entre a Teoria da Enunciação benvenistiana e as indicações didático-pedagógicas apresentadas na BNCC de Língua Portuguesa para o trabalho com a língua na escola. Indico essa possível articulação no último capítulo teórico deste trabalho, em que foi apresentado um infográfico de princípios teóricos e foi realizada uma leitura crítica das habilidades de produção de texto escrito presentes na BNCC. Percebe-se, portanto, que a tese desta pesquisa foi comprovada.

Como professora de uma turma de 6º ano de uma escola pública, é comum escutar de alunos falas como “eu não sei escrever”, “eu não gosto de escrever” etc. Escrever é realmente desafiador, tanto para o professor quanto para o aluno. Stein (2016b, p. 177) afirma que é possível compreender a escrita “[...] como o sistema que permite à humanidade, enquanto

coletividade, e a cada homem, em sua singularidade, renovar-se à medida que aprende a elaborar sua linguagem interior e, assim, (re)velar sua experiência”. Também conforme Stein (2016b, p. 180), quando escrevemos “[...] somos um ‘eu’ novo a cada escrita” e é necessário compreender que não somos “[...] lidos da mesma maneira que imaginamos, porque se a cada vez a nossa condição na linguagem é única, também assim é para o alocutário que eu postular” (STEIN, 2016b, p. 180). Talvez se professores e alunos percebessem que também imprimimos singularidade, revelamos nossas experiências, utilizamo-nos da língua e nos relacionamos como nossos alocutários através do texto escrito, o trabalho com a escrita na escola não seria tão temido nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante lembrar que essa “dificuldade” de produção do texto escrito acontece, sobretudo, em relação a gêneros acadêmicos, escolares e jornalísticos³⁷. É inegável que professores e alunos produzem textos escritos no seu dia a dia sem grandes obstáculos. Costumo falar para meus alunos do 6º ano, aqueles que dizem que “não sabem escrever”, que eles escrevem a todo o momento, no WhatsApp, no Instagram etc. Nesse sentido, é importante reforçar que um trabalho produtivo com a produção de textos escritos na escola deve partir, também, da produção de textos comuns do cotidiano do aluno.

Isso pode ser desenvolvido de acordo com a habilidade EF67LP11 da BNCC, por exemplo, a qual recomenda o planejamento e a produção de textos oriundos de culturas juvenis. Além disso, o professor pode iniciar o trabalho de produção de textos jornalísticos, como a notícia impressa, com a produção de *posts* de notícias em redes sociais como o Instagram e de textos já produzidos por jornais de grande circulação, como *O Estado de São Paulo*. Essa perspectiva de trabalho está de acordo, também, com a valorização das experiências e dos hábitos dos alunos.

Além disso, o desenvolvimento deste trabalho me levou a refletir sobre a relação entre professor e aluno nas situações de produção de textos escritos. Não há indicações sobre isso na BNCC. Entretanto, pesquisas como as de Stein (2016b, p. 181) demonstram que “[...] é no processo de troca na escrita que se instaura/registra uma experiência humana [...]” e que, analisando o processo de escrita, “[...] é possível redimensionar junto ao aluno a sua escrita a ponto de convidá-lo a *re-inventar* a sua relação com ela” (STEIN, 2016b, p. 181, grifo da autora). Dessa forma, é necessário que o professor valorize o processo de escrita do aluno,

³⁷ Endruweit e Favero Netto (2020) problematizam sobre um possível engessamento do trabalho com o texto escrito na escola devido à produção de determinados gêneros. Sugere-se a leitura de seu trabalho para uma reflexão acerca do assunto.

promovendo uma nova compreensão em relação à escrita e à reescrita na escola, relacionando-se com o aluno e com o seu texto.

Stein propõe um olhar para a escrita na escola – também baseado nas indicações benvenistianas – que leve em consideração dois movimentos: “[...] um que lança um olhar sobre a escrita em si e outro sobre o nosso papel -enquanto professores- [sic] na troca que constitui o processo” (STEIN, 2016b, p. 181) Há, nesse sentido, a necessidade de olhar para a prática docente com a escrita na escola: “É preciso que o professor se posicione como um interlocutor que possibilita troca, [...] pois é experienciando linguagem [sic] junto com os alunos que ensinamos a mobilizar/aprimorar a escrita” (STEIN, 2016b, p. 181). Tanto o aluno quanto o professor constituem-se como sujeitos no trabalho com a escrita na escola, e, na relação entre eles, dar-se-á, de fato, a enunciação escrita.

Da mesma forma que a BNC-formação indica que, para que o professor desenvolva as competências gerais e específicas da BNCC nos alunos, ele precisa tê-las desenvolvido em sua formação inicial (e continuada), para que o professor de Língua Portuguesa desenvolva, no aluno, situações de enunciação escrita, em que os discentes constituem-se como sujeitos, presentes na língua, o professor precisa ter desenvolvido essas habilidades de produção de textos durante sua formação inicial e continuada.

Em relação a isso, penso que a enunciação escrita no curso de Letras, pode, também, levar em consideração uma progressão de complexidade em relação aos gêneros produzidos. É desafiador – diria até impossível –, para um aluno do primeiro nível do curso de Letras, produzir um artigo científico, por exemplo. Assim, talvez seja adequado que os cursos de licenciatura em Letras criem uma espécie de programa de produção de textos acadêmicos – com a produção de fichamentos e esquemas nos primeiros semestres do curso, ensaios e resenhas nos níveis intermediários e artigos científicos como trabalhos finais – durante a formação do futuro professor³⁸.

Além disso, também é importante, para o futuro professor – assim como para o aluno da Educação Básica –, que seus textos sejam divulgados, mesmo que em meios “não acadêmicos”. Essa divulgação pode acontecer através de revistas eletrônicas (como a revista *Letrilhando* do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo), em semanas acadêmicas, em eventos de iniciação científica (comuns em universidades públicas e comunitárias) e em

³⁸ Podemos problematizar, por exemplo, a produção do gênero monografia como trabalho de conclusão dos cursos de licenciatura, sendo que esse gênero não está presente em contextos de divulgação científica ou de eventos. É um gênero que não existe no “mundo real”.

redes sociais, como tem acontecido em perfis específicos dos cursos e dos projetos de pesquisa das licenciaturas³⁹.

Preocupo-me, nesse sentido, com a formação continuada dos professores que já atuam na Educação Básica, que já concluíram seus cursos de licenciatura – alguns há bastante tempo – e que não possuem relação direta com as universidades. É necessário criar situações em que os professores compreendam que a situação de aula é “[...] singular e única, com discursos irrepetíveis que inscrevem alunos e professor como sujeitos na linguagem e situados em dada língua com os valores culturais da sociedade a que se atrela tal língua” (SILVA, 2020, p. 8). Para tanto, ações concretas de formação continuada de professores são imprescindíveis.

Essas formações já acontecem em diversas situações nas universidades públicas e comunitárias, através de eventos, ações de extensão etc. Entretanto, precisamos fazer, enquanto professores do Ensino Superior, uma autocrítica: para a formação continuada de professores, um evento ou uma ação isolada não são suficientes. É preciso que a universidade e a Educação Básica – e, conseqüentemente, suas gestões – criem, de fato, uma relação firme e duradoura, com ações constantes e efetivas.

Em relação a isso, Silva (2020, p. 19-20) lembra que “[...] não se trata de transformar o professor em um linguista enunciativo nem de levar a linguística enunciativa, na sua abrangência teórica relacionada a seus termos e noções específicas, para a sala de aula”, mas, sim, de promover uma compreensão em relação às “[...] concepções de linguagem, língua, discurso dessas perspectivas centradas nos grandes princípios da interlocução/intersubjetividade e na ideia de que a língua significa de diferentes modos quando colocada em uso” (SILVA, 2020, p. 20). Não é preciso, portanto, aprofundar questões teóricas em relação à Linguística da Enunciação para promover o que desenvolvi neste trabalho, mas, sim, criar condições para que os professores compreendam e apliquem, de fato, o entendimento de que a relação entre sujeitos pela enunciação e a significação da língua-discurso através de textos escritos são pertinentes ao trabalho com a língua na Educação Básica.

Algumas possibilidades de ação para a formação continuada de professores são as que espero ter realizado adequadamente neste trabalho: a transposição de textos teóricos em textos

³⁹ Nesse caso, é problemático pensar sobre a formação de professores em faculdades e institutos que promovem cursos de licenciatura à distância, na modalidade EAD. Questionamo-nos o quanto essas situações, tão importantes para a formação de professores, se perdem em contextos como esse. Além disso, é preciso, também, problematizar em relação aos alunos que não têm a oportunidade de participar de projetos de extensão ou de pesquisa, que promovem, também, a produção de textos da esfera acadêmica. Sabemos que muitos alunos dos cursos de licenciatura trabalham em tempo integral e não têm condições de participar de algumas atividades de pesquisa e extensão. Por esse motivo, um programa de produção de textos durante toda a formação do licenciando pode ser produtivo.

de divulgação científica, como o infográfico, e a realização de uma leitura crítica de habilidades da BNCC, indicando, nesse sentido, possíveis práticas enunciativas do trabalho com a língua e a escrita na escola. Para Silva (2020, p. 20), o que importa, em ações como essas, “[...] é a transposição de princípios fundamentais das abordagens enunciativas para a sala de aula”. É inegável que, nessas ações, podem ocorrer “[...] perdas teóricas, mas haverá muitos ganhos para um ensino de língua materna mais alicerçado cientificamente, menos intuitivo e mais reflexivo sobre o funcionamento da língua como produtora de sentido” (SILVA, 2020, p. 20).

Senti-me motivada ao perceber que a formação inicial e continuada de professores de língua que relaciona teoria e prática tem sido pauta de trabalhos próximos a mim, o que pode ocasionar uma possível “união de esforços”. Pesquisas sobre a relação entre a enunciação benvenistiana, o ensino-aprendizagem de língua materna e a formação de professores também têm sido realizadas e publicadas. Destaco os trabalhos citados nesta seção, de Silva (2020) e Stein (2016b), os quais estão de acordo com meus interesses. Creio que o desafio, para todos nós, é criar condições de acesso e divulgação das reflexões realizadas em nossos trabalhos para professores já atuantes na Educação Básica (e não mais em formação inicial).

Essas ações de formação, sobretudo de formação continuada, implicam, também, a necessidade de políticas públicas eficientes, principalmente relacionadas à valorização dos professores da Educação Básica. Afinal, é incoerente pensar em ações de formação de professores que aliem teoria e prática e que considerem indicações de teóricos como Benveniste, sendo que o professor da escola pública brasileira é mal remunerado, é desvalorizado pelo governo e pela sociedade em geral, vivencia sobrecarga de tarefas, está desmotivado e não dispõe de condições apropriadas para desenvolver um trabalho adequado com a língua e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo nesse contexto, há alguns colegas professores que resistem e realizam um excelente trabalho com a língua, ou melhor, como afirma Stein (2016b), mobilizam a língua e a escrita de forma coerente e enunciativa.

Ainda que existam desafios em relação à formação de professores, percebe-se que, com este trabalho, atesto a tese de que, apesar de não serem levadas em consideração de forma explícita em documentos norteadores, as indicações benvenistianas sobre língua, escrita e enunciação podem se constituir como orientações possíveis às práticas didáticas na Educação Básica brasileira, visando, nesse sentido, à qualificação do trabalho docente com a escrita na escola. Essas indicações podem colaborar com o trabalho docente com a língua na escola através, também, da mobilização das habilidades de produção de textos indicadas pelas

BNNC. Dessa maneira, percebo que é possível, além de aliar teoria e prática, desenvolver aquilo que é indicado pelo documento norteador do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

É importante ressaltar que, desde que iniciei meus estudos na pós-graduação *stricto sensu*, tenho interesse em pensar sobre a Educação Básica. Durante o mestrado, pesquisei sobre o livro didático, o que proporcionou novas experiências em relação às políticas públicas do material didático e me fez olhar para esse recurso de uma outra forma. Após os três anos de doutoramento e a realização deste trabalho, também posso afirmar que me transformei como pesquisadora, como professora da Educação Básica e, sobretudo, como formadora de professores.

Quando comecei a dar aulas no curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Passo Fundo, além de atuar, obviamente, na formação inicial, tive a oportunidade de participar de diversas ações de formação de professores, que também foram experiências que muito colaboraram com a realização deste trabalho e com um certo redirecionamento desta pesquisa. Hoje, com certeza, afirmo que meu interesse, enquanto pesquisadora, é pensar sobre a formação de professores, almejando, de fato, uma prática eficiente de formação, que seja promovida em articulação entre universidades e escolas e que leve em consideração indicações teóricas em favor de uma prática docente coerente com as teorias enunciativas, por exemplo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que desejo criar condições para essa formação eficaz, sinto-me desmotivada pela falta de políticas públicas em favor da Educação Básica e, sobretudo, em favor dos professores de escolas públicas. Tenho muitas ideias, as quais talvez sejam inviáveis nesse contexto de desvalorização, cansaço e desmotivação do docente da Educação Básica. Porém, ao mesmo tempo, não sei quando haverá circunstâncias favoráveis à realização de um programa duradouro de formação de professores.

Por esse motivo, penso que a formação de professores carece, urgentemente, de ações que pelo menos “tentem” ser eficazes nesse contexto. Creio que o movimento que fiz neste trabalho possa, de fato, ser base para uma política de formação docente que alie teoria (a Linguística Enunciativa, nesse caso) e prática. Para isso, a criação de programas vinculados às licenciaturas de grandes universidades, quiçá articuladas entre várias universidades, pode ser um passo importante para que estas formações estejam articuladas às secretarias de educação, como a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, por exemplo.

Infelizmente, muitas secretarias estaduais e municipais criaram parcerias com instituições debilitadas em conhecimento teórico e muito interessadas em questões exclusivamente financeiras. Em relação a isso, penso que as grandes universidades devem

fazer uma autocrítica sobre um visível afastamento da Educação Básica. Questiono-me, muitas vezes, sobre como é possível que algumas instituições despreparadas sejam responsáveis pela formação de professores de algumas redes de ensino e aqueles que têm as devidas condições para realizar uma formação eficiente não estejam na escola.

Também indago-me sobre a desarticulação entre algumas práticas comuns na universidade e a Educação Básica, como os estágios curriculares obrigatórios que os licenciandos realizam. Através deles, a universidade, os licenciados e os professores de Ensino Superior têm contato com a escola; mas, mesmo assim, esse contato se resume, muitas vezes, a uma visita de supervisão de estágio. Além disso, os próprios programas de pós-graduação possuem diversos alunos que são docentes da Educação Básica, que, em um processo já de formação continuada, podem atuar como formadores de professores.

É claro que essas ações exigem, inclusive, incentivo financeiro, o que aparentemente é inviável em nosso contexto. Porém, penso ser possível estabelecer uma articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica através de ações, programas, organizações e disciplinas já existentes na universidade e na escola.

Para que o programa seja de fato efetivo, é necessário pensar em formas de fazer uma divulgação científica de fácil acesso e compreensão por parte dos professores. Além disso, as ações, mesmo que semanais, não podem ser maçantes e exigir ainda mais trabalho do professor já sobrecarregado. Assim, práticas contínuas – mas pontuais – são imperativas. Uma possibilidade de trabalho de formação, por exemplo, é orientar acerca de questões em relação à escrita, enquanto professores e formadores corrigem os textos dos alunos da Educação Básica, otimizando, dessa maneira, o tempo dedicado à correção das atividades e à formação continuada.

Outra possibilidade é a criação de materiais didáticos de formação de professores conforme uma perspectiva enunciativa, que poderia atingir um número maior de professores. Em meu caso particular, também é possível aliar essa formação continuada de professores a programas já existentes na universidade, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em que já atuo. Nesse caso, os ganhos são muitos, pois, além de atingir o professor já atuante na escola, as ações de formação influenciarão a formação inicial dos bolsistas do Pibid.

Alguns programas, nesse sentido, já se mostraram eficientes, como o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em nível nacional, em que professores da Educação Básica recebiam bolsas de estudo para a realização das atividades de formação, mediadas pelas universidades. Programas

municipais de formação de professores também demonstram ser fortes. Entretanto, na maioria dos casos, são programas vinculados a determinados governos e, portanto, a cada troca de comando, não se sustentam e são ignorados pelos novos governantes, o que é extremamente negativo.

Situações como essas demonstram que é necessária uma mudança cultural e política em relação à educação e à formação de professores no Brasil, assim como em relação à valorização dos docentes de Educação Básica. Para tanto, o fortalecimento entre a universidade, as escolas e a comunidade em geral é essencial. Assim, uma prática interessante talvez seja a articulação de uma formação de professores que envolva, além da universidade e da escola, a comunidade escolar como um todo.

Após a realização deste trabalho, tenho consciência de que talvez tenha ocorrido um “desvio” de foco de pesquisa ou de linha teórica. Entretanto, conforme realizava esta pesquisa, a formação de professores se tornou um interesse muito grande para mim. Vi, na Teoria da Enunciação benvenistiana, um lugar amigável à formação eficiente de professores que almejo para nosso país. Mesmo que não tenha se preocupado com questões pedagógicas ou com a educação, percebo, em Benveniste, uma oportunidade de aliar a teoria e a prática na formação de professores, uma formação que é empática com o professor e que também o percebe como sujeito da enunciação.

Afinal, um teórico cujas indicações consideram a língua como um conjunto de experiências entre sujeitos (professor e aluno, por exemplo) e o mundo, uma língua através da qual os indivíduos se individualizam, que está à disposição do locutor que se apropria de seu aparelho formal para se enunciar e se relacionar com o outro e com o mundo, é um teórico que motiva uma prática docente compreensível e que considera que o aluno está na língua. Ousaria até mesmo dizer que talvez Benveniste seria um bom professor de 6º ano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. *In: NORMAND, Claudine. Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-22.

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

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. DCOCEB/SEB/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Fundamental. [S. l.], [2010a?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2850-subsidios-ensinofundamental&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos*. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, [2018c?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *ENEM*. Brasília, 2012-2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=418. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

DESSONS, Gerard. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: Éditions In Press, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. A escrita em Saussure. *ReVEL*, [s. l.], v. 6, n. 2, nov. 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_a_escrita_em_saussure.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; FAVERO NETTO, Daniela. O não saber que faz a escrita. *ReVEL*, [s. l.], v. 18, n. 34, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/3a5571e1370a52f289330e6fb23b906f.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FENOGLIO, Irène. “A língua e a escrita”: um distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. *Revista do GELNE*, Natal, v. 19, p. 273-298, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/13588>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (Orgs.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. *DELTA*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 395-417, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000100395&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2019.

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

FLORES, Valdir do Nascimento. *Problemas gerais de linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Saussure, Benveniste e a teoria do valor: do *valor* e do homem na língua. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 73-84, jan./jun. 2009.

JUCHEM, Aline. Enunciação na linguagem: a noção de *relação* e suas implicações para o ensino. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 445-470, jul./dez. 2013.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: MENDONÇA, Márcia; BUZEN, Clécio (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KRISTEVA, Julia. Prefácio – Émile Benveniste, um linguista que não diz nem oculta, mas significa. In: BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 29-66.

MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. *A língua sob uma perspectiva enunciativa: seu estudo em atividades no livro didático*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.

NONATO, Sandoval. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1282-1309, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301282&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2020.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Letramento e Enunciação: bases para um diálogo. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1205-1245, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/38202/21175/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. O lugar da escrita na reflexão saussuriana sobre o objeto da Linguística. *Leitura*, Maceió, v. 1. n. 62, p. 127-151, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4947/4495>. Acesso em: 02 fev. 2020.

PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. São Paulo, 06 mar. 2018. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 28 mar. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2009.

REY-DEBOVE, Josette. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, Nina (Org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo, Ática, 1996. p. 75-90.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho:

Linguagens. Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ROCHA, Aline Wieczikovski. *Émile Benveniste em suas últimas aulas no Collège de France: a escrita em questão*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

ROSÁRIO, Heloisa Monteiro; FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação na semiologia da língua de Benveniste. *ReVEL*, [s. l.], v. 18, n. 34, 2020. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/7816100197f626b547e1e6b71e7cbc4f.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SALUM, Isaac Nicolau. Prefácio à edição brasileira. In: SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. p. 11-20.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? *ReVEL*, [s. l.], v. 18, n. 34, 2020. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/6a95e72ec1376d9c28c65c12637fd4f9.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, Carmen Luci da Costa. *A criança na linguagem - enunciação e aquisição*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SILVA, Carmen Luci da Costa. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (Orgs.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 11-36.

SILVA, Carmen Luci da Costa; KNACK, Carolina; JUCHEM, Aline. A linguagem e a experiência humana em sala de aula. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 29, n. 1, p. 1-18, jul./dez. 2013.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, [s. l.], n.16, p. 9-17, jul. 2003.

SOBRAL, Paula Oliveira. Escrita: um sistema linguístico. *ReVEL*, [s. l.], v. 6, n. 2, nov. 2008. Disponível em:
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_escrita_um_sistema_linguistico.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

STEIN, Jorama de Quadros. *“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!”*: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016a.

STEIN, Jorama de Quadros. O laço na escrita: uma problematização para o ensino. *ReVEL*, [s. l.], ed. especial n. 11, 2016b. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/951ee4e187d5ed4557b2dc07d33caf25.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TITELLO, Diego Vilanova. *A escrita como fenômeno semiológico em Émile Benveniste*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Observatório do PNE. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>. Acesso em: 13 jan. 2020.

TOLDO, Claudia; FLORES, Valdir do Nascimento. Esboço de uma abordagem enunciativa do texto. *In*: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 37-50.