



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Rafael de Souza Timmermann

**ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA É ENSINAR A VIVER:
PROPOSIÇÕES ENUNCIATIVAS COMO BASE TEÓRICO-
METODOLÓGICA PARA O FAZER DOCENTE DOS
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Passo Fundo, abril/2019

Rafael de Souza Timmermann

ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA É ENSINAR A
VIVER: PROPOSIÇÕES ENUNCIATIVAS COMO BASE
TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O FAZER DOCENTE
DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Letras, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.

Passo Fundo

2019

CIP – Catalogação na Publicação

- T584e Timmermann, Rafael de Souza
Ensinar língua estrangeira é ensinar a viver: proposições enunciativas como base teórico-metodológica para o fazer docente dos professores de língua estrangeira / Rafael de Souza Timmermann. – 2019.
139 f. : il. color. ; 30 cm.
- Orientação: Prof^a. Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2019.
1. Ensino de línguas. 2. Enunciação. 3. Professores. 4. Ensino – Teoria e prática. I. Oudeste, Claudia Stumpf Toldo, orientadora. II. Título.

CDU: 801

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida.

A minha família que, mesmo sem compreender exatamente a razão de “estudar tanto”, sempre me apoiou. Meus pais, obrigado, por todo o esforço, pois me permitiram chegar até aqui!

Àquela que, de forma inesperada, passou perto de mim, há 13 anos, e roubou todos os meus sentimentos para si, minha amiga, namorada, noiva, esposa e (se os tiver) mãe dos meus filhos: Talita Abi Timmermann, obrigado pela paciência, compreensão e presença durante esta etapa da vida, de todas que já passaram e aquelas que ainda virão. Obrigado, também, pelo café preto e por atualizar meu Lattes.

Aos meus amigos que, quase sempre, compreenderam minhas ausências e participaram comigo das alegrias e das tensões que a vida de doutorando proporciona. Merecem destaque, Kevin e Rita, pela presença marcante neste processo. Aos de perto e aos de longe e até àqueles que, incansavelmente, perguntavam “quando termina?”: obrigado!

Agradeço aos meus alunos, os de ontem e os de amanhã, pois foram, são e serão o motivo pelo qual tento ser um profissional melhor e, de certa forma, fazer a minha contribuição para o mundo.

Aos meus colegas de curso e aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, muito obrigado pelos ensinamentos, pelas interlocuções, pelo companheirismo. Destaco meu agradecimento à prof^a Telisa Graeff, que participou, desde o mestrado, até o primeiro ano de doutorado, da minha formação acadêmica: desejo-lhe toda felicidade.

Agradeço, também, aos professores da Universidade de Cruz Alta, que sempre me incentivaram, durante a graduação, a continuar os estudos.

Agradeço a minha orientadora, prof^a. Claudia Toldo, por sua dedicação, por compartilhar seus conhecimentos, por seu bom humor, por sua lata de doces. Obrigado por me permitir retornar à reflexão sobre o ensino e obrigado por me inspirar a ser um professor melhor.

Agradeço a CAPES, pela bolsa de estudos, a qual permitiu a realização deste curso, deste trabalho. E agradeço às políticas públicas que me propiciaram acesso à educação.

E, por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram ou fazem parte da minha vida e, por consequência, deste trabalho.

Nosso tempo vivido corre sem fim e sem retorno, é esta a experiência comum. Não reencontramos jamais nossa infância, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. [...] O observador, que é cada um de nós, pode lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado. Nossa própria vida faz parte destes acontecimentos, que nossa visão percorre numa direção ou em outra.

(Émile Benveniste – *A linguagem e a experiência humana*)

RESUMO

Propomo-nos, neste trabalho, a dedicar atenção ao ensino de línguas sob um viés enunciativo, isto é, tentamos dar sustentação à tese de que a Teoria da Enunciação comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e o seu próprio fazer docente. Para isso, realizamos um estudo teórico acerca da Teoria da Enunciação, a qual encontramos em textos de Émile Benveniste presentes nos *Problemas de Linguística Geral I e II*, e, a partir da leitura dos seus textos, apresentamos proposições que constroem uma base teórica para uma concepção enunciativa de língua para o ensino de língua estrangeira (inglês). O percurso que realizamos para culminar em tais proposições começa em uma retomada histórica sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a situação atual. Na sequência, construímos uma explanação sobre métodos de ensino de língua estrangeira, os quais, apesar de “ensinarem” língua estrangeira, são parte do problema que levantamos: os métodos em si não apresentam uma concepção de língua suficiente que dê suporte para as decisões que os professores precisam tomar ao prepararem e aplicarem suas aulas. Com o problema delineado, apresentamos ao leitor a Teoria da Enunciação, bem como o autor Émile Benveniste. Por fim, deslocamos conceitos dessa teoria e sugerimos que, de acordo com nossa percepção, as noções de *o que é língua, como funciona a língua e para que serve a língua* compõem uma base teórico-metodológica para que o professor tome suas decisões e, com isso, opte por posturas docentes, ressignificando-as, com base em uma concepção de língua. Entendemos que essa base se sustenta, uma vez que propõe uma língua que fornece um aparelho repleto de formas que possibilitam ao aluno perceber o mundo ao seu redor e ter a possibilidade de exteriorizar o seu pensamento em um diálogo com outras pessoas: através da língua há possibilidade de sociedade e de interação entre os homens. Defendemos, assim, que o ensino de língua estrangeira deve ser baseado em uma concepção de língua que a compreenda como esse aparelho que, cada vez utilizado, enunciado, será novo, receberá novos sentidos, e que tem por finalidade, servir para que o aluno possa viver, não só através da língua materna, mas, da mesma forma, por meio da língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Enunciação. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

We propose in this work to focus on language teaching with an enunciative bias, that is, we try to support the thesis that the Theory of Enunciation contains basic notions which contribute as a theoretical apparatus to the choices teachers make when they choose approaches, methods and techniques, with regard to foreign language teaching as a human practice and their own teaching practices. For this, we carried out a theoretical study about the Theory of Enunciation, which we find in texts by Émile Benveniste. From the reading of his texts, we present propositions that construct a theoretical basis for an enunciative conception of language for foreign language teaching. The course we take to culminate in such propositions begins with a historical retaking of foreign language teaching in Brazil and its current situation. Following this, we have constructed an explanation of foreign language teaching methods, which, despite "teaching" a foreign language, are part of the problem we raise: the methods themselves do not present a language conception sufficient to support the decisions the teachers need to make when preparing and applying their classes. With the problem outlined, we present to the reader the Theory of Enunciation, as well as the author Émile Benveniste. Finally, we shift some concepts from this theory and suggest that, according to our perception, the notions of *what language is*, *how language works* and *what language serves for*, make up a theoretical-methodological basis for the teacher to make decisions and, with this, opting for teaching positions, re-signifying them, based on a conception of language. We understand that this base supports itself, since it proposes a language which provides an apparatus full of forms that allows the student to perceive the world around him/her and that has the possibility to externalize his/her thoughts in a dialogue with other people: through language there is possibility of society and of interaction between men. We thus defend that foreign language teaching should be based on a language conception that understands how this apparatus, which will be new every time it is used, will receive new meanings, and whose purpose is to serve the student to live, not only through the mother tongue, but also through the foreign language.

KEYWORDS: Teaching. Enunciation. Foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Instâncias decisórias.....	24
Figura 2: Formação Superior Específica	25
Figura 3: Principais dificuldades vivenciadas	26
Figura 4: Abordagem, métodos e técnicas	54
Figura 5: Abordagem, método e técnicas: possibilidades	56
Figura 6: Concepção enunciativa de língua como base.....	58
Figura 7: Publicações França/Brasil	67
Figura 8: Concepção enunciativa de língua como base.....	116
Figura 9: Base enunciativa para o ensino de línguas estrangeiras.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Segunda recepção de Benveniste no Brasil	74
Quadro 2: Corpus teórico	85
Quadro 3: Língua e Sociedade.....	107

LISTA DE ABREVIACÕES

ASTP – Army Specialized Training Program

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CLG – Curso de Linguística Geral

GTM – Grammar Translation Method

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLG 1 – Problemas de Linguística Geral 1

PLG 2 – Problemas de Linguística Geral 2

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRIA, MÉTODOS E O FAZER DOCENTE	17
2.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil.....	18
2.1.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO	19
2.1.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: CONTEXTO ATUAL ...	23
2.2 Ensino de língua estrangeira: métodos de trabalho que fizeram história.....	30
2.2.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO: A LÍNGUA COMO CÓDIGO	31
2.2.2 MÉTODO DIRETO: A LÍNGUA COMO EXPRESSÃO ORAL.....	34
2.2.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL – UM PRECURSOR DA LÍNGUA COMO MEIO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SERES HUMANOS	40
2.2.4 ABORDAGEM NATURAL – A LÍNGUA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO NATURAL	45
2.2.5 ABORDAGEM COMUNICATIVA – A LÍNGUA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO	49
2.3 Evidenciando o problema e sugerindo uma hipótese	53
3 A LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO: UM ESTUDO DA LINGUAGEM	59
3.1 A Linguística da Enunciação	59
3.2 Émile Benveniste: estudioso da linguagem e das línguas.....	62
3.3 Gostamos de Benveniste	69
3.3.1 ABRINDO PARÊNTESES: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PESSOAL	72
3.3.2 FECHANDO PARÊNTESES: RETOMANDO A REFLEXÃO TEÓRICA	74
3.4 O ensino de língua materna em um viés enunciativo: uma possibilidade	76
4 A LÍNGUA QUE SERVE PARA VIVER: UM ESTUDO SOBRE OS CONCEITOS DA LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO	83
4.1 Linguagem e língua: a possibilidade e a realização da experiência humana	85
4.2 O aparelho formal da enunciação: o funcionamento da língua	97
4.3 Língua, homem, sociedade e cultura: a experiência humana.....	103
5 ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA É ENSINAR A VIVER	113

5.1 O problema delineado	114
5.2 Concepção Enunciativa de Linguagem para o Ensino de Língua Estrangeira	117
5.2.1 O QUE É LÍNGUA?	117
5.2.2 COMO FUNCIONA ESSA LÍNGUA?	121
5.2.3 PARA QUE SERVE ESSA LÍNGUA?	123
5.3 Esboçando uma reflexão (nunca) final	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre o ensino de línguas estrangeiras, neste caso, a língua inglesa. No entanto, apresentamos, também, uma leitura sobre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, pois fundamentamos nossa discussão nela. Sabemos que a teoria da enunciação e as teorias que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras não são encontradas juntas com facilidade nos estudos realizados até hoje, parece que não caminham juntas. Entendemos que o oposto deveria acontecer, o que caracteriza a justificativa para esta tese de doutoramento. Por isso, propomo-nos, neste trabalho, a dedicar atenção ao ensino de línguas sob um viés enunciativo, isto é, tentamos dar sustentação à tese de que a teoria da enunciação comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e ao seu próprio fazer docente.

A partir dessas palavras iniciais, desenvolvemos alguns pontos citados, pois compreendemos a necessidade de explicar o percurso que realizamos. Começamos pelo problema encontrado e o recorte teórico selecionado que julgamos auxiliar na resolução da problemática. Ressaltamos que se trata de uma discussão no campo teórico.

Aprender outros idiomas (estes vinculados às culturas dos sujeitos e sociedades onde são utilizados como língua materna) sempre foi e continua sendo uma necessidade dos seres humanos, uma vez que as civilizações/sociedades se formam e interagem entre si através das línguas. A utilização de diversas delas (materna par uns, estrangeira para outros) permite que relações sejam estabelecidas entre os seres, propiciando, dessa forma, avanços nas mais diversas áreas do conhecimento e da própria condição humana.

Nesse contexto, está o professor de língua estrangeira que, além de saber utilizar a língua que se propõe a ensinar, necessita saber como ensiná-la. Nos cursos de graduação em Letras, em meio às disciplinas de língua (materna e estrangeira) e literaturas, o discente é exposto às abordagens que se tem em relação ao ensino de línguas, os métodos que eram utilizados no passado e ainda são utilizados no presente, aqueles que foram rechaçados e os são considerados mais atuais, bem como técnicas para a elaboração de tarefas que visem ao aprendizado de seus alunos. Uma vez em sala de aula, a realidade mostra que as escolhas em relação ao que fazer devem ser precisas e conscientes. E são?

Em um mundo perfeito e ideal, todos nós, professores de língua estrangeira, teríamos, durante a graduação, aprofundado as leituras sobre as abordagens, com conversas

interdisciplinares com a psicologia; saberíamos exatamente a proposta dos métodos de ensino e as técnicas previstas por eles; e, com isso, disporíamos de confiança tal para selecionarmos o que há de melhor para cada situação de sala de aula. Infelizmente, o mundo não é perfeito e ideal. A situação real mostra que, ao encarar a realidade, os professores acabam, intuitivamente, agindo, com boas intenções, porém sem uma base teórico-linguística que lhes permita segurança do que estão fazendo e que os impeça de falar bobagens. Entendemos que, mesmo expostos a explicações e com uma gama de possibilidades disponíveis em livros, artigos e vídeos, os professores carecem de noções fundamentais referentes à língua, como, por exemplo, o seu próprio conceito: o que é língua. Eis o nosso problema e a questão que norteia o trabalho: em meio a tantas abordagens, métodos e técnicas, faltam, aos professores, discussões sobre a língua propriamente dita que sustentariam as escolhas que realizam em sua prática docente, discussões que, para nós, são a base para ações referentes ao ensino de língua estrangeira.

Entretanto, sabemos que nosso interlocutor, (futuro) professor de língua, pode afirmar que está satisfeito com os métodos existentes e que as abordagens que usa são suficientes para uma boa prática. Concordamos, em parte, mas concordamos. Até hoje, as pessoas aprendem línguas estrangeiras, de uma forma ou de outra. Nosso intuito não é ressaltar os aspectos principais dos métodos existentes e colocá-los à prova. Pelo contrário, salientamos que cada professor tem a possibilidade de escolha. É sobre esse momento que escrevemos, com a intenção de dar subsídios possíveis para a realização dessas escolhas, com base em uma concepção de linguagem. Nossa hipótese, então, com base no problema exposto, é que a concepção enunciativa de linguagem, tal a encontramos nos escritos de Émile Benveniste, pode dar sustentação às escolhas dos professores e norteá-los, no que tange à seleção de métodos, tarefas, atividades, bem como às abordagens que as fundamentam, tendo presente um conceito de língua e de linguagem.

Com essa hipótese delimitada, apresentamos o recorte teórico escolhido: a concepção enunciativa de linguagem. Encontramos, em Émile Benveniste, noções que colocam em pauta a língua, sendo ela parte constitutiva do ser humano e, dessa forma, da sociedade. Entendemos que não seja possível compreender o ensino de uma língua que não seja vista nesse viés. Benveniste não trata do ensino de línguas, especificamente. Ele é um linguista que trata da língua, do homem, e da sociedade. Nessa tríade, percebemos uma noção de língua que coloca em jogo elementos que são indissociáveis e, portanto, entendemos que, mesmo não propondo uma teoria formal sobre a língua ou, menos ainda, sobre o ensino de línguas, Benveniste nos presenteia com pressupostos relevantes acerca da língua que sustentam nosso ponto de vista

em relação aos elementos que devem nortear as escolhas dos professores de línguas estrangeiras, quando ensinam.

Tendo dito isso, elaboramos nosso objetivo geral: a partir das leituras da concepção enunciativa de linguagem, encontrada nos escritos de Benveniste, queremos mostrar como seus pressupostos podem sustentar e nortear as escolhas dos professores de língua estrangeira quanto às abordagens, aos métodos e às técnicas que utilizam em sua prática de sala de aula, sua prática docente, isto é, como uma concepção enunciativa de língua está diretamente relacionada ao ensino que o professor desenvolve. Dessa forma, entendemos que é a partir da sua concepção de língua que o professor trabalha, uma vez que percebemos que os métodos de ensino, em si, não dão conta disso, de forma clara, em suas propostas.

Missão difícil é lidar com duas áreas da linguística, a saber, a Linguística Aplicada ao ensino de línguas e a Linguística da Enunciação, que, até então, não dialogam com frequência¹. No entanto, acreditamos que uma tese de doutorado seja um momento propício para aproximar esses dois campos tão ricos das ciências da linguagem. Essa aproximação, além de salientar o ineditismo da pesquisa e a relevância do trabalho, permite que estudos da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada sejam colocados em uma mesma mesa de discussão. Embora ambos os campos do conhecimento citados façam parte da linguística, sabe-se que a aproximação é tão controversa quanto linguística e literatura: ambas tratam da língua, esse bem inerente ao ser humano, mas possuem seus teóricos próprios, conceitos caros e discussões separadas. Pretendemos, com este trabalho, não mostrar que os conceitos de uma área deveriam se sobrepor aos de outra, mas dar margem a uma discussão entre esses dois vieses de estudar a língua, o objeto da linguística.

A escolha do tema que desenvolvemos nas páginas que seguem se deu em dois momentos: 1) minha trajetória profissional como professor de língua inglesa: a inquietação pela busca de métodos e técnicas eficazes e as frustrações quando as escolhas feitas tinham de ser realizadas de forma intuitiva; e (2) os estudos sobre a Linguística da Enunciação, que me permitiram perceber que as escolhas não precisam ser intuitivas e que a teoria linguística de Benveniste dá subsídios para o fazer docente, bem como fornece os conceitos-base sobre o que é a língua e quem são os sujeitos que a utilizam e, ao mesmo tempo, utilizam-se dela. Em outras palavras, em uma analogia com a teoria benvenistiana, aprendi a me enunciar, enquanto

¹ Citamos dois trabalhos, cuja temática envolve o ensino de línguas estrangeiras e a Teoria da Enunciação de Benveniste: 1) a dissertação de mestrado de Verônica Pasqualin Machado, intitulada *Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua*; e 2) a dissertação de mestrado de Bruna Sommer Farias, intitulada *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*.

professor, ao fazer escolhas e ao entender que a língua, em uso, é, em primeira e em última instância, uma prática humana.

Retomando: tratamos, neste trabalho, sobre o ensino de línguas, em especial a inglesa como língua estrangeira, e sobre a concepção enunciativa de linguagem; entendemos que, em meio aos tantos métodos e abordagens para o ensino de línguas, o professor está sujeito a escolhas intuitivas ou infundadas e, por isso, sugerimos que a linguística da enunciação possa prover subsídios para essas escolhas; dessa forma, defendemos a tese de que a teoria da enunciação comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e o seu próprio fazer docente.

Além do objetivo geral delimitado, no que diz respeito aos objetivos específicos, pretendemos compreender e destacar os fundamentos da linguística da enunciação, por meio de revisão bibliográfica de textos de Émile Benveniste e seus leitores; pontuar algumas abordagens, alguns métodos e algumas técnicas relacionados ao ensino de língua inglesa comumente usadas em situação de ensino de língua estrangeira; e, por fim, apontar possíveis estudos, no âmbito do ensino de idiomas, com vistas às contribuições que a linguística da enunciação promove, com o intuito tornar o ensino de línguas estrangeiras mais efetivo, mais humano.

Salienta-se que optamos por não realizar pesquisa de campo, questionários e entrevistas com professores, pois entendemos que, embora existam professores que fazem de sua docência uma prática baseada teoricamente e fazem suas escolhas conscientes, muito se percebe do contrário. É em relação a essa falta de bases teóricas sobre a língua, as quais norteiam as escolhas dos professores, que pautamos nosso trabalho. Lembramos, também, que se trata de nossa leitura sobre Émile Benveniste e suas proposições, pois o autor não direciona seus estudos ao ensino de línguas estrangeiras. Por nossa conta e risco, levantamos a questão e defendemos nosso ponto de vista.

Para dar conta, tanto do nosso objetivo geral, como dos objetivos específicos, como defender nossa tese alicerçada nos princípios da Linguística da Enunciação, delineamos um percurso metodológico organizacional que se constrói, no nosso texto, por meio de revisão bibliográfica, em 4 capítulos, além da presente Introdução e das Considerações finais.

Começamos com um capítulo sobre o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, da língua inglesa, pois este é o nicho pelo qual abordamos o assunto. Este capítulo, que tem por título *O ensino de língua estrangeira: história, métodos e o fazer docente*, é dividido em 3 seções, a saber: 2.1 *O ensino de língua estrangeira no Brasil*, a qual trata do

percurso histórico do ensino de línguas no Brasil de forma sucinta, apresentando, além disso, a realidade e alguns desafios que o ensino de língua inglesa enfrenta na atualidade; a seção 2.2 *Ensino de língua estrangeira: métodos de trabalho que fizeram história* compreende um apanhado geral sobre alguns métodos de ensino de língua inglesa, apontando suas principais características e fazeres. São eles: o Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método da Leitura, o Método Audiolingual, a Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa; e, na seção 2.3 *Evidenciando o problema e sugerindo uma hipótese*, apresentamos o problema já citado nesta introdução, porém de forma mais detalhada, bem como a hipótese que norteará o restante do texto desta tese.

O Capítulo 3 diz respeito a considerações gerais sobre a Linguística da Enunciação e o seu autor principal, Émile Benveniste, no qual apresentamos ao leitor que não está familiarizado com nossa escolha teórica, quem é Benveniste. Fazemos isso a partir de um relato de sua biografia e, após isso, explicitamos nossa admiração e por que o escolhemos para dar base ao estudo aqui proposto.

No Capítulo 4, apresentamos os conceitos e pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Entendemos que seja necessário apresentar conceitos presentes nos textos do autor para sustentar nossa discussão, bem como situar nosso leitor que, tendo em vista se tratar de uma tese sobre o ensino de línguas, pode não ser muito familiarizado com a Teoria da Enunciação. Sendo assim, apresentamos uma rede de conceitos que, embora sejam inseparáveis quando tomamos a concepção de linguagem em questão, são desenvolvidos pelo autor ao longo de seus textos. Este capítulo é dividido em três seções: 4.1 *Linguagem e língua: a possibilidade e a realização da experiência humana*; 4.2 *O aparelho formal da enunciação: o funcionamento da língua*; 4.3 *Língua, homem, sociedade e cultura: a experiência humana*. Não estranhe o leitor, conhecedor dos textos de Benveniste, a leitura que fazemos, de certa forma fragmentada, pois, reiteramos, este é um texto que pretende dialogar com estudantes de letras, professores de línguas, que, geralmente, possuem pouca ou nenhuma experiência com a teoria em questão.

O Capítulo 5, *Ensinar língua estrangeira é ensinar a viver*, é o último que elaboramos. É nele que discutimos o problema encontrado, ou seja, tratamos das escolhas possíveis que os professores de língua se deparam e salientamos a necessidade de uma base forte que norteie essas escolhas para um ensino que compreenda os sujeitos envolvidos em sociedade *na e pela* língua; em outras palavras, discutimos as questões levantadas até aqui, tendo presente a necessidade de se ter um conceito claro e fundamentado sobre língua e linguagem. Essa base, como mencionamos, está, de acordo com a nossa percepção, em uma concepção enunciativa

de linguagem. Dividimos este capítulo em três momentos: a) retomamos o problema e a hipótese, bem como retomamos de forma sintética os métodos de ensino apresentados no Capítulo 2. Fazemos isso na seção 5.1 intitulada *O problema delineado*; b) na seção 5.2 *Concepção enunciativa de língua para o ensino de língua estrangeira*, retomamos os conceitos da teoria benvenistiana desenvolvidos nos Capítulos 3 e 4 e os deslocamos para o ensino de língua estrangeira, a fim de mostrar ao nosso leitor que os pressupostos discorridos servem como a base que dá sustentação ao fazer docente dos professores de língua estrangeira. Para isso, dividimos a seção em três partes: a) 5.2.1 *O que é língua*, b) 5.2.2 *Como funciona essa língua*, e c) 5.2.3 *Para que serve essa língua*; encerramos o capítulo, bem como a discussão na seção 5.3 *Esboçando uma reflexão (nunca) final*, na qual retomamos a tese, o problema e a hipótese desta pesquisa e, então, finalizamos com proposições enunciativas para o ensino de línguas, principalmente da língua inglesa – escopo dessas considerações.

Salientamos que não pretendemos sugerir um método formal com atividades formais para utilização em sala de aula, mas promover a reflexão do fazer docente no que diz respeito ao ensino de línguas, respeitando a língua como parte do ser humano, dessa forma, facilitando o entendimento de que as línguas são vivas e que, assim, o ensino de uma língua deve abranger o ensino de uma cultura, bem como deve enfatizar que é utilizada como intermediário entre um falante e um ouvinte que desejam se comunicar. Nas proposições que faremos, é preciso ter que língua, cultura e sociedade vivem juntas, são inseparáveis e, por isso, o ensino de uma língua precisa compreendê-la em sua esfera de prática social.

Acreditamos que, com vistas à tese que defendemos e os aos objetivos que traçamos, tal organização contempla os tópicos necessários para a construção e o desenvolvimento do raciocínio que expomos. Sabemos que, ao final da leitura, nosso interlocutor poderá concordar ou discordar dos deslocamentos realizados da Teoria da Enunciação para o ensino de línguas. O saldo será positivo se nossos leitores compreenderem nossa proposta e estiverem dispostos a dialogarem sobre o assunto.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRIA, MÉTODOS E O FAZER DOCENTE

Como proposto na introdução deste texto, pretendemos trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras², mais especificamente a língua inglesa. Queremos sugerir que se abra o diálogo entre os estudos, que visam a melhorar o ensino de língua e os da Linguística da Enunciação, pois identificamos um problema: quando se trata de ensino, no nosso caso, de língua inglesa, um leque muito grande se abre de possibilidades sobre as quais se pode discutir. Então, precisamos recortar, delimitar, focar o que se quer olhar.

Para poder desenvolver melhor nossa proposta, optamos por iniciar nosso texto, neste primeiro capítulo, com um relato sobre alguns aspectos do ensino de línguas estrangeiras, do seu início, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, até o ensino tal qual o percebemos hoje. Fazemos isso na primeira seção.

Na segunda seção, já direcionamos nosso olhar para os métodos de ensino de línguas estrangeiras, pois entendemos que é a partir deles que podemos discutir o ensino, pelo menos, neste trabalho. Os métodos que apresentamos são aqueles que ganharam mais enfoque, durante os anos, nos estudos da Linguística Aplicada e que, de alguma forma, influenciaram e influenciam os professores de língua estrangeira até hoje (embora não tenham sido, necessariamente, impostos ou sugeridos por lei).

Por fim, após apresentar um relato de aspectos históricos sobre o ensino de línguas no Brasil e destacar a realidade atual, bem como discorrer sobre os métodos de ensino, delimitamos a problemática que percebemos através das nossas interlocuções enquanto professores de língua. Ao destacar o problema, mencionamos a nossa proposta de trabalho e de pesquisa para a sua discussão, a saber: mostrar como os conceitos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste podem dar suporte teórico para as decisões que os professores tomam ao optarem por diferentes métodos e técnicas para o ensino de língua estrangeira.

Antes de prosseguirmos, em função da falta de consenso em relação às definições e a possíveis confusões quanto aos termos *abordagem*, *método* e *técnicas/procedimentos*, delimitamos com fins de praticidade no nosso texto, com base em Leffa (1988), Richards & Rodgers (1999) e Anthony (1963), os termos *abordagem*, *método* e *técnicas*, de forma hierárquica como este último, da seguinte forma:

² Optamos pelo termo *língua estrangeira*, neste trabalho, sempre que nos referimos a uma língua que não é a materna de uma pessoa. No entanto, pontuamos há discussões na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas que discute a precisão desse termo, sendo que outros estudiosos sugerem o termo *língua adicional*.

- **Abordagens:** São a base para o desenvolvimento dos métodos e das técnicas a serem utilizadas. As abordagens têm fundamentos em teorias psicológicas e englobam os conhecimentos sobre os processos cognitivos do aprendizado.
- **Métodos:** São as propostas didáticas para o ensino, com base nas abordagens. Como dito pelos autores, um abordagem pode servir de base para vários métodos. Os métodos são mais prescritivos e determinam o papel do professor e dos alunos, bem como os materiais a serem utilizados.
- **Técnicas:** São os procedimentos empíricos utilizados pelos professores quando do momento de interação com os alunos. São as estratégias escolhidas para o desenvolvimento dos métodos.

Mesmo com as delimitações apresentadas, salientamos que as abordagens e os métodos que citamos na seção 2.2, aparecem, em diferentes textos, sob as diretrizes de termos diferentes, ora abordagens, ora métodos. No entanto, parece-nos que não há muita divergência no que diz respeito às técnicas ou procedimentos.

Passamos, assim, ao relato sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil.

2.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil

Nesta seção, tratamos do ensino de língua estrangeira de forma geral, com o intuito de delinear um panorama informativo para o leitor. Não pretendemos expor em detalhes os relatos, pois entendemos que não seria necessário, nesse momento. Ressaltamos, contudo, que nosso enfoque de tese é teórico.

Para fins de organização, dividimos a seção em dois momentos: no primeiro, traçamos o percurso que o ensino de línguas estrangeiras trilhou na história brasileira, destacando os principais momentos e citando como os métodos de ensino e as leis influenciaram nas decisões sobre o fazer docente que carregamos, enquanto professores, até hoje; no segundo, apresentamos um estudo feito pelo British Council, em 2014 e 2015, o qual retrata a situação, da época em questão, do ensino de língua inglesa no Brasil, apresentando a organização do sistema educacional quanto ao ensino de língua estrangeira na escola regular, o perfil dos professores e os desafios e anseios destes (o que, de certa forma, permanece até hoje).

Finalizamos a segunda seção com um comentário a respeito dos achados no estudo publicado pelo British Council.

2.1.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM RELATO HISTÓRICO

Inauguramos esta seção, bem como a discussão teórica desta tese, com as palavras de Leffa (1999, p. 13): “Na medida em que ensinar é tocar o futuro, pretende-se também, sugerir alguns possíveis caminhos, usando-se para isso não algum exercício de futurologia, mas a trajetória percorrida até aqui”. É dessa forma que pretendemos organizar nosso trabalho: com o pressuposto de que ensinar é tocar o futuro, transformá-lo por meio da língua, compreender o que se tem feito em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, evidenciar um problema que encontramos, e sugerir o que, para nós, pode auxiliar os professores na difícil tarefa de “preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã” (LEFFA, 1999, p. 14). O papel do professor é este de preparar os alunos. Pretendemos, com este trabalho, de alguma forma, auxiliá-lo nessa tarefa tão complicada.

Começamos, então, destacando o percurso que o ensino de línguas estrangeiras trilhou no Brasil, desde o início, entendendo que, basicamente, herdamos as práticas e as propostas de outros países - com alguns anos de atraso - que as discutiram e desenvolveram. Baseamo-nos, para o relato que segue, principalmente, no apanhado histórico e geral realizado por Leffa (1999).

Não levando em consideração a época em que o português era uma língua estrangeira inculcada no Brasil pelos colonizadores – embora compreendamos a legitimidade desse fato – durante o período colonial, o grego e o latim eram consideradas as línguas importantes a serem ensinadas na escola e, apenas com a chegada da família real ao Brasil, as línguas modernas passaram a ganhar *status* (MULIK, 2012). Contudo, tanto as línguas clássicas quanto as modernas eram ensinadas da mesma forma: a partir da tradução de textos literários considerados importantes e análises gramaticais isoladas – explicaremos melhor ao tratar do Método de Gramática e Tradução, na seção 2.2.1 deste capítulo.

Quanto a esse período, Leffa (1999) apresenta dados relativos às línguas estrangeiras ensinadas no Brasil e salienta que, durante o Império, na escola, se estudava no ensino secundário, pelo menos, quatro línguas e, em alguns casos, até seis, com mais de 3 horas semanais dedicadas ao seu estudo. Na primeira república, a quantidade de horas semanais

dedicadas ao estudo das línguas é reduzido se comparado ao tempo do Império, fazendo com que o aluno optasse por aprender a língua inglesa ou a língua alemã – tanto grego quanto italiano desaparecem do currículo ou passaram a ser tratados como matérias facultativas.

Em 1931, a reforma realizada pelo recém criado Ministério da Educação (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007), além de instituir o regime seriado e de frequência obrigatória, aumentou a ênfase dada ao estudo de línguas modernas, reduzindo o tempo dedicado ao estudo de latim. Nesse momento, o Método de Gramática e Tradução é, teoricamente, excluído e passa-se a instruir os professores a utilizarem o Método Direto (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007), o qual pretende ensinar a língua estrangeira utilizando-a, já aplicado na França desde o início do século (LEFFA, 1999). Assim como o Método de Gramática e Tradução, explicaremos, também, o Método Direto na próxima seção.

A Reforma de Capanema, em 1942, trouxe a organização equiparada das modalidades de ensino médio (curso normal, curso científico, por exemplo) e enfatizou que o ensino de línguas, assim como o ensino das outras disciplinas, deveria ir além da instrumentalização. Segundo Machado, Campos e Saunders (2007, p. s/p),

no que tange ao horário, ocorreram também mudanças significativas, sendo o latim com oito aulas semanais (no primeiro ciclo), o francês com treze, o inglês com doze e o espanhol com duas horas semanais. O grego quase não chegou a ser ensinado, pois os poucos alunos que faziam o curso clássico, preferiam estudar uma língua moderna.

Mesmo recomendando a utilização do Método Direto, com vistas à praticidade do uso da língua-alvo, houve enfoque nos objetivos educativos, os quais visavam ao desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes, bem como compreender hábitos e tradições de outras nações, contribuindo, assim, para a formação dos cidadãos brasileiros. Nas palavras de Leffa (1999, p. 23),

não houve problema quanto às línguas a serem ensinadas, deve ter havido alguma dificuldade quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos.

Nesse Método da Leitura, não havia enfoque algum para a fala ou a utilização real da língua. Tratamos dele na próxima seção, por enquanto, em linhas gerais, dizemos que era um método que visava ao desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos, os quais, ao término de seus estudos, poderiam ler os textos originais de Hemingway, por exemplo. Segundo o Leffa (1999, p. 24), as décadas de 1940 e 1950 podem ser consideradas os “anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

A LDB de 1961, no que diz respeito às línguas estrangeiras, reduziu a carga horária dedicada a elas, excluindo o estudo de latim e de francês (ou reduzindo-o). A língua estrangeira que continua recebendo destaque perante a lei é a língua inglesa. No entanto, a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica foi extinta. De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007, p. s/p),

enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes.

Foi com a LDB de 1971, a qual delimitou o ensino básico em 1º grau (8 anos) e 2º grau (3 anos), com ênfase no ensino profissionalizante, que o ensino de língua estrangeira foi deixado de lado, uma vez que as escolas eram autônomas para organizarem seu currículo e, assim, com vistas às disciplinas de ensino profissional (MULIK, 2012), a carga horária dedicada ao ensino de língua estrangeira passou a ser, quando muito, uma hora semanal, muitas vezes, em apenas um dos anos do segundo grau.

Em 1996, o ensino organizado em 1º e 2º graus é substituído pela organização em ensino fundamental e ensino médio, com a LDB de 20 dezembro do referido ano. Nesse momento, passa a ser obrigatória a oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental, a partir da quinta série. No ensino médio, da mesma forma, fica obrigatória a oferta de uma língua estrangeira e a possibilidade de inclusão de uma segunda. Além disso, não se concebe mais o ensino a partir de um método específico.

Para complementar a LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e ampliar a democratização

do espaço escolar, pois apresentavam propostas (a partir de pesquisa e análise dos currículos dos territórios do país pela Fundação Carlos Chagas) que visavam, além de uma certa padronização de conteúdos, à inclusão de temas transversais, percebendo a educação a partir dos conhecimentos que o aluno possui e seu contexto social. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 13):

os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

No que diz respeito à língua estrangeira, segundo Leffa (1999), nesse documento, o ensino de línguas pertence a um contexto maior que incorpora questões como diversidade, discriminação racial e social, orientação sexual, entre outros temas. Apesar dos PCN não proporem uma metodologia específica para o ensino de línguas, o documento sugere que a ênfase do ensino seja dada para a leitura na língua-alvo. Tal fato é criticado pois, mesmo a LDB propondo um ensino baseado na pluralidade de ideias, os PCN acabam, de certa forma, restringindo a atuação dos professores de língua estrangeira. Sobre isso, o autor (1999) argumenta que, mesmo com a ênfase do ensino para a leitura “a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, ‘deslocado para os cursos de línguas’ [...]. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para ‘falar’ uma língua estrangeira, só frequentando um ‘curso de línguas’”. Percebemos, hoje, que o “muito breve” citado pelo autor, é a realidade. Ainda, nessa realidade, nem mesmo os cursos de línguas, cada vez mais comerciais, estão dando conta de um ensino de línguas com resultados positivos.

Não é nosso foco, neste trabalho, aprofundar a apresentação dos PCN para língua estrangeira ou pontuar os pontos positivos e negativos que o documento apresenta (o que seria um trabalho completo à parte) e, por isso, apenas situamos a sua publicação no contexto histórico do ensino de língua retratado até aqui. Além disso, não discorreremos sobre os documentos mais atuais, haja vista que são elaborados regionalmente e, entendemos que o panorama geral pretendido para este trabalho foi contemplado.

Dessa forma, tendo feito esse relato histórico acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como a apresentação da legislação regulamentadora do ensino, passamos à

próxima subseção, na qual abordamos a situação atual da língua estrangeira na escola em âmbito nacional.

2.1.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: CONTEXTO ATUAL

Nesta subseção, tratamos do contexto atual no que tange ao ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica no Brasil. Ancoramos nosso relato, principalmente, na pesquisa realizada pelo British Council e publicada em 2015.

De acordo com o estudo, há duas esferas que regulamentam o ensino de língua estrangeira no Brasil: a federal (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais) e a estadual/municipal (diretrizes próprias).

A esfera federal, por meio da Constituição, garante o acesso à educação a todos. Com isso, a regulamentação da oferta das modalidades de ensino fica a cargo da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases, sendo sua última versão com data de 1996, como mencionado na subseção anterior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por sua vez, orientam as secretarias estaduais e federais quanto aos conteúdos de cada disciplina a serem ofertados em cada ano do ensino regular. Não há, segundo o British Council, até a data de publicação do estudo, nenhuma lei que defina a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória. A LDB preconiza o ensino de uma língua estrangeira, sendo a definição de qual língua a ser ensinada realizada pela comunidade ou município.

Sendo assim, à esfera estadual/municipal cabe determinar qual idioma será oferecido em cada escola, com vistas à demanda da comunidade, bem como o número de aulas que a língua estrangeira ocupará no currículo escolar e o tempo de duração de cada aula.

A publicação do British Council (2015, p. 8) resume as esferas regulamentadoras do ensino e suas funções, conforme a Figura 1.

Figura 1: Instâncias decisórias



Fonte: British Council (2015, p. 8)

Concluem os autores do estudo, a respeito dessa organização do ensino no Brasil, que o cenário de pouca padronização dificulta os processos de avaliação do ensino de língua inglesa, de certa forma, impedindo a discussão e a realização de propostas para a sua melhoria.

Além disso, segundo o estudo, outros fatores influenciam no ensino como um todo nas escolas públicas e, por consequência, o ensino de língua estrangeira. Destaca o British Council que problemas com violência e vulnerabilidade social estão presentes em boa parte das escolas da rede pública. As salas de aula, em geral, abrigam alunos demais, o que é exemplificado com o caso de um professor que possui 19 turmas com, aproximadamente, 45 alunos cada, isto é, aproximadamente 800 alunos. Não só a quantidade de alunos ou a carga horária exaustiva são considerados agravantes da situação escolar nacional, mas também a pouca valorização dos professores, no que diz respeito ao salário baixo e às condições de trabalho (mais de uma escola, deslocamento, falta de recursos etc.). Notamos que, com esses agravantes, a relação entre professor e aluno acaba sendo prejudicada, uma vez que a organização de pouco tempo e muitos alunos não permite que haja situações de desenvolvimento das relações entre eles, o que, de certa forma, atrapalha o desenvolvimento da própria língua estrangeira.

Quanto ao perfil dos professores de língua inglesa, o levantamento feito, no estudo, a partir do Censo de 2013, mostra que 87% dos professores da área têm formação no ensino superior (escolaridade alta se considerada a situação geral do país), e mais da metade deles são mulheres com mais de 40 anos. No entanto, somente 39% dos professores de língua inglesa têm formação na língua em questão, isto é, 61% dos professores de língua inglesa são formados em

pedagogia, em língua portuguesa, ou em outras áreas do conhecimento, como exemplificado na Figura 2, abaixo.

Figura 2: Formação Superior Específica

FORMAÇÃO SUPERIOR ESPECÍFICA

	Norte	Nordeste	C. Oeste	Sudeste	Sul	Total
Letras - língua portuguesa	14%	9%	15%	21%	8%	13%
Letras - língua portuguesa e estrangeira	17%	22%	27%	35%	23%	26%
Pedagogia	24%	16%	7%	13%	22%	13%
Letras - língua estrangeira	27%	20%	35%	23%	28%	27%
Outros cursos	18%	32%	17%	8%	19%	21%

Fonte: Censo Escolar 2013

Fonte: British Council (2015, p. 29)

Segundo o estudo, essa falta de formação específica pode ser um dos fatores que fundamentam a dificuldade que os professores têm com a disciplina que lecionam, no caso, a língua inglesa. Entendemos que a falta de uma formação adequada acarreta em um não desenvolvimento de uma concepção de língua e, por consequência, a falta de base na formação gera um ensino intuitivo de tentativas com acertos e erros. Sobre esse problema, que é o de nossa tese, retomaremos na última seção deste capítulo.

O estudo observa, também, os desafios mencionados pelos professores em relação ao ensino de língua inglesa, organizados na Figura 3:

Figura 3: Principais dificuldades vivenciadas

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



P24.1: Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública? (R.M.)

Fonte: British Council (2015)

Apesar das dificuldades encontradas, segundo o British Council (2015), ou em função delas, 37% dos professores criam suas aulas na íntegra, enquanto que 17% seguem o livro didático. Nesse sentido, entendemos que a defasagem no ensino de língua inglesa se dá pelo fato de que os professores não têm subsídios teóricos para a realização das aulas, pois, ou seguem o livro didático de forma genérica, ou, de forma intuitiva e com boa vontade, criam suas aulas para tentar obter um melhor resultado, através de combinações didáticas e recursos limitados.

Apesar da situação caótica que apresentamos em relação ao ensino de inglês nas escolas da rede pública, o estudo mostra que 68% dos professores gostam de sua função e não pretendem trocar de profissão. Talvez seja isso que ainda salve a educação no país: professores que, mesmo com baixos salários e condições de trabalho ruins, acreditam que se pode fazer algo para melhorar o futuro da nação, em outras palavras, acreditam no poder transformador da

escola, da educação. Além disso, os professores, segundo o estudo, demonstram interesse nas capacitações e elencam suas preferências em relação a elas:

* capacitações devem ser presenciais – os professores desejam interação com outros professores e alunos.

* No entender dos docentes da rede pública, devem ser utilizados treinadores nativos do idioma inglês, a fim de garantir melhor desenvolvimento linguístico e trocas culturais.

* As seções de capacitação devem ter foco em conversação, novas metodologias de ensino e utilização de novas mídias, como tablets e aplicativos de celular.

* Intercâmbios para professores são muito desejados para o aprimoramento da língua, especialmente a linguagem falada (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 38).

Quanto aos recursos didáticos, o estudo salienta que os professores consideram os acessórios tecnológicos como fundamentais para o desenvolvimento das aulas, pois, de alguma forma, engajariam mais os alunos no processo de aprendizagem da língua e na aula como um todo. Os professores, então, desejam melhores recursos em sala de aula, como computadores, *tablets*, *datashow*, aparelho de som, acesso à *internet* na sala, bem como dicionários, revistas, livros paradidáticos, jogos etc. Parece-nos, no entanto, que há necessidade de uma reflexão acerca do uso desses recursos ligados diretamente a uma concepção de língua, pois o uso indiscriminado acaba se tornando mera distração para os alunos³.

O texto fornecido pelo British Council (2015) continua explicitando a realidade brasileira no que tange ao ensino de língua inglesa e, por fim, retoma o exposto apontando para possíveis conclusões. No entanto, apresentamos nossas considerações a respeito do exposto, direcionando o foco para o recorte que optamos por realizar para este trabalho em específico, embora tenhamos clareza que muitos outros vieses poderiam ser abordados.

Com base no exposto, tanto na primeira subseção quanto nesta, pode-se ter uma visão geral sobre o ensino de língua estrangeira, principalmente a inglesa, no Brasil, desde o passado até a situação atual, percebendo o que se valorizou no processo de ensino de línguas na escola brasileira de educação básica. Muitos questionamentos e reflexões seriam possíveis a partir disso, mas ficaremos centrados no nosso problema de tese, nossos objetivos e nossa hipótese. O que direciona nosso olhar para tais reflexões é a concepção de língua e linguagem dos docentes de língua inglesa, quando ensinam (ou, pelo menos, se propõem a ensinar) língua.

³ Entendemos e destacamos a importância da utilização de recursos, principalmente os tecnológicos, de forma fundamentada.

Na primeira subseção, apresentamos o percurso histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil e como, ao longo dos anos, esse processo apresentou mudanças, às vezes drásticas, outras nem tanto. Depreendemos, a partir dessas mudanças, que o ensino de línguas estrangeiras perdeu, com o passar do tempo, o pouco prestígio que possuía: da proposta de se ensinar mais de 5 idiomas na escola regular, passamos a nenhuma obrigatoriedade e, no momento, a lei prevê que um idioma seja ofertado pelas escolas. Com as interlocuções que realizamos enquanto professores, percebemos que a língua estrangeira é vista, muitas vezes, como algo acessório, pela comunidade escolar, como uma disciplina à margem (apesar da atual obrigatoriedade), possivelmente, pelo peso que carregamos do processo de evolução na história do ensino. Ressaltamos, contudo, que aprender uma língua estrangeira não apenas uma necessidade, mas um direito dos alunos brasileiros.

Além disso, pode-se perceber que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre esteve pautado em algum método específico herdado de países estrangeiros. Não só os métodos, como os materiais didáticos. Hoje, defende-se a pluralidade metodológica, no que diz respeito ao ensino de línguas, embora os PCN ressaltem um foco maior na habilidade de leitura na língua estrangeira. Nesse cenário, de métodos específicos em determinados momentos do ensino à pluralidade metodológica, há a formação dos professores de língua estrangeira a partir de métodos pré-estabelecidos. Nesse ponto, reside parte do recorte que fazemos para elaboração desta tese. Retornaremos a esse ponto em seguida.

Na segunda subseção, apresentamos um pequeno relatório elaborado pelo British Council em 2015, o qual discorre sobre a situação atual do ensino de língua inglesa no Brasil, a partir de pesquisa etnográfica e levantamento de dados embasados em entrevistas e observações.

Salientamos, no entanto, que, desde 2014, o MEC vem desenvolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento

de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A terceira versão da BNCC, que foi apresentada em 2017, abarcava a educação infantil e o ensino fundamental. Além de tratar das demais áreas do conhecimento, a BNCC institui,

legalmente, o ensino obrigatório de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. A última publicação, a qual inclui a Etapa Ensino Médio, foi realizada em dezembro de 2018. Embora a BNCC apresente mudanças significativas para o ensino de língua inglesa, em função de suas recentes publicações e por ainda estar em um período de transição para sua aplicação nas escolas, não aprofundaremos a apresentação do documento, posto que nossa reflexão não se dará em análise de documentos normativos, mas sim no que diz respeito às ações dos professores frente ao fazer docente. Registramos, tão somente, que a BNCC traz a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, o que remonta uma responsabilidade e uma visibilidade da disciplina ainda maiores do que já se têm nas escolas hoje.

Destacamos que o ensino é regulamentado por esferas federais e estaduais/municipais, as quais determinam as obrigatoriedades quanto ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas e, de certa forma, norteiam como o trabalho deve ser conduzido por parte do professor.

Além disso, pode-se entender que há vários fatores que influenciam no que diz respeito ao ensino, não só de línguas estrangeiras, mas o ensino como um todo, sem mencionar as questões sociais que nós, brasileiros, vivenciamos diariamente e, por consequência, afetam a escola: a desvalorização dos professores quanto ao seu salário (realidade agravada com o parcelamento dos salários dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, por exemplo) e das condições de trabalho com carga horária elevada, salas de aula superlotadas e, em função de poucas horas destinadas ao ensino de línguas (geralmente, uma ou duas horas semanais), os professores precisam assumir várias turmas, aumentando o número de alunos aos quais tentam ensinar língua.

Alguns dados, ainda, foram ressaltados pelo British Council (2015): a maior parte dos professores de língua estrangeira, no Brasil, não possui formação específica na área. Isso, além de não ser o ideal, acaba produzindo um desserviço à tentativa de melhorar o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, a pesquisa informou que 37% dos professores criam as próprias aulas e outros 17% seguem à risca o livro didático. Daí depreendemos duas reflexões: em que se baseiam os professores que desenvolvem suas aulas? Entendemos que, de alguma forma, baseiam-se em métodos e na própria intuição; os professores que seguem um livro didático, aplicam-no de acordo com o previsto pelos desenvolvedores do material? Parece-nos que não, uma vez que os livros pressupõem certos conhecimentos e habilidades não desenvolvidas pela escola – mesmo se forem seguidos como previstos, os materiais são baseados em metodologias elaboradas. Nesse quesito é que baseamos nosso recorte: tanto no processo de evolução histórica do ensino de língua no Brasil, como na atualidade, os métodos de ensino de língua perpassam a formação dos professores, bem como o próprio fazer docente dos profissionais.

Destacamos, desde já, que, ao nosso ver, o problema não está no método de ensino, nem nos professores que o utilizam, mas a falta de discussões sobre uma concepção de língua e linguagem que sustente o método escolhido e determine o modo de sua aplicação.

Entendemos, no entanto, que, como mencionado, muitos professores não têm formação na área, os quais não tiveram a oportunidade de um estudo formal sobre os métodos, porém é com vistas aos métodos de ensino que direcionamos o nosso estudo, pois compreendemos que os professores com formação na área partem dos métodos para realizarem suas aulas. Dessa forma, deslocamos nosso estudo para os métodos de ensino que perpassam, de alguma forma, a formação dos profissionais (em formação e formados) nos cursos de Letras e que embasam suas práticas, embora compreendamos que tais práticas, na maioria das vezes, são realizadas de forma intuitiva, uma espécie de adaptação/fusão de um ou mais métodos, mais a experiência docente e a intuição⁴.

Assim, passamos à próxima seção, na qual apresentamos os métodos de ensino que fizeram história no mundo e que, no Brasil, se não empregados de forma obrigatória, servem como base para a formação dos docentes de língua estrangeira que, no nosso estudo, é a língua inglesa.

2.2 Ensino de língua estrangeira: métodos abordagens de trabalho que fizeram história

Nesta seção, serão discutidos alguns métodos de ensino de língua estrangeira, os quais servirão de base para a nossa proposta nesta tese. Os métodos são expostos em uma ordem cronológica de surgimento, mostrando, também, a constante variação dos seus pressupostos, como uma espécie de pêndulo que vai e volta para as mesmas proposições. Os métodos principais, que abordaremos neste estudo, são: Método de Gramática e Tradução; Método Direto; Método Audiolingual; Abordagem Natural; Abordagem Comunicativa.

Os métodos que apresentamos trazem tópicos importantes para a nossa discussão e por isso foram selecionados. De cada método, tentamos ressaltar suas raízes e principais características, bem como o conceito de língua que cada um propõe. A tais características e concepções retomaremos no Capítulo 5 do nosso trabalho. Salientamos que não visamos a um

⁴ Apesar de estar relacionado ao nosso tema, em função do tempo e do espaço que dispomos, não apresentaremos trabalhos que tratam especificamente da formação de professores de língua inglesa, como a tese de doutorado *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso* (STURM, 2007), para citar um exemplo.

grande aprofundamento teórico-metodológico em cada método, pois pretendemos apontar e compreender aquilo que cada um propõe de maneira a identificá-lo no processo de ensino da língua inglesa.

Nosso intuito, ao discorrer sobre os métodos, não é criticá-los ou provar sua eficiência ou ineficiência. Entendemos que todos eles são desenvolvidos com objetivos específicos que, de certa forma, foram atingidos a seu tempo. No entanto, não concordamos com tudo que é proposto por esses métodos. É a partir do estudo dos métodos que percebemos que estes não são suficientes em si, uma vez que não apresentam uma concepção clara/suficiente de língua, deixando, assim, a responsabilidade da docência recair sobre a concepção de língua que o professor tem (ou não tem!) a ser adotada quando ensina (se ensina). Discutiremos isso no Capítulo 5. Sem mais, passamos à apresentação dos métodos de ensino de língua inglesa nas próximas subseções.

2.2.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO: A LÍNGUA COMO CÓDIGO

Nesta subseção, tratamos do Método de Gramática e Tradução, o qual tem como foco principal o ensino da língua estrangeira por meio da tradução de uma língua para outra, com compreensão de regras gramaticais e memorização de listas de vocabulário.

O Método (ou Abordagem) de Gramática e Tradução pode ser considerado o método de maior influência de estudos sobre língua estrangeira durante séculos (mesmo antes do século XIX, em formas não teorizadas), visto que é o mais antigo método formal ao qual reconhecemos (BROWN, 2004) – é claro que antes disso as pessoas aprendiam línguas estrangeiras de formas diversas, no entanto, de acordo com Rivers (1968, p. 14), “this method cannot be traced back to the tenets of any particular master teacher, but it is clearly rooted in the formal teaching of Latin and Greek which prevailed in Europe for many centuries⁵”.

Mesmo não possuindo um marco inicial, tem-se por consenso afirmar que o Método de Gramática e Tradução (GTM – do inglês *Grammar-translation Method*) como é conhecido hoje, surgiu da prática e da teorização de professores da Prússia, no século XVIII. Dentre esses estudiosos, são destacados cinco: Johann Valentin Meidinger, Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, Johann Franz Ahn, Heinrich Gottfried, Ollendorff, Carl Julius Ploetz, sendo

⁵ Não é possível atribuir esse método aos princípios de nenhum professor em particular, mas está claramente enraizado no ensino formal de Latim e Grego, o qual prevaleceu na Europa por muitos anos (tradução nossa).

Meidinger o primeiro a publicar um livro, intitulado *Praktische Französische Grammatik*, 1783, explorando o método em questão (SIEFERT, 2013).

De acordo com Meidinger (1792 apud SEIFERT, 2013, p. 40),

Since I came to find that the rules of grammar that are so necessary to know are also presented too extensively in all grammar books that I know of and presented too unclearly, too difficultly, and too confusingly for all those people who have not yet learned a second language as an academic pursuit – and since also many of my pupils (among whom there are intuitive and intelligent people) have complained about this – I thus decided, in order to make the learning easier for them (and the teaching easier for myself), to teach these same pupils the entire syntax, after a clear explanation placed at the outset, via simple exercises of a very understandable nature. I achieved my end goal.⁶

Com isso, compreendemos a ideia inicial do desenvolvimento do método: a necessidade de se ensinar e se aprender uma língua estrangeira.

Hoje, embora não de forma declarada, o uso da tradução e da gramática ainda é utilizado no ensino de línguas. De acordo com Richards e Rodgers (1999, p. 4-5),

Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.⁷

⁶ Da ich nun befand, daß die so sehr nöthig zu wissende [sic] Regeln, in allen mir bekannten Grammatiken zu weitläufig, und für diejenigen[, sic] die noch keine andere Sprache kunstmäßig erlernt haben, zu undeutlich, zu schwer und zu verworren vorgetragen sind, sich auch darüber viele meiner Schüler (worunter sich einsichtsvolle und kluge Personen befinden) beklagten, so entschloß ich mich, um ihnen das Lernen und mir das Lehren leichter zu machen, denselben den ganzen Syntax, nach vorhergeschehener deutlicher Erklärung, durch leichte Aufgaben auf eine sehr faßliche Art beizubringen. Ich erreichte meinen Endzweck. (original).

Desde que eu descobri que as regras de gramática que são tão necessárias para o conhecimento estão, também, presentes tão extensivamente em todos os livros de gramática que eu conheço, e apresentam de forma tão complicada, difícil e confusa para todas aquelas pessoas que ainda não aprenderam uma segunda língua como um objetivo acadêmico – e desde que muitos dos meus pupilos (dentre eles, há pessoas inteligentes e intuitivas) reclamaram a respeito disso – eu, assim, decidi, com o intuito de tornar o aprendizado mais fácil para eles (e o ensino mais fácil para mim), ensinar esses mesmos pupilos toda a sintaxe, depois de uma explicação clara no início, por meio de exercícios simples de uma natureza muito inteligível. Eu atingi meu objetivo final (tradução nossa).

⁷ Consequentemente, embora possa ser verdade dizer que o Método de Gramática e Tradução ainda é muito praticado, ele não possui defensores. É um método para o qual não há teoria. Não há literatura que ofereça uma razão ou justificativa para ele ou que tente relacioná-lo às questões de linguística, psicologia ou teoria educacional (tradução nossa).

Esse Método de Gramática e Tradução tinha como objetivo o aprendizado de uma língua estrangeira (no século XIX, além de grego e latim, as línguas modernas, como alemão e francês) para ler a literatura de dada língua, pela disciplina mental criada, e pelo desenvolvimento intelectual que o estudo de uma língua estrangeira propicia (RICHARDS; RODGERS, 1999). Eis aqui um ponto interessante que convém salientar: o interesse de quem aprendia a língua não estava em aprender a falar, necessariamente, para se comunicar com gregos, alemães ou franceses, mas, para compreender os aspectos culturais, através da literatura, fazia-se necessário conhecer a língua.

Por basear-se na gramática (no sentido menor, aquele que diz respeito apenas às normas da língua) e na tradução, o GTM é uma metodologia que recebeu diversas críticas na segunda metade do século XIX, como a de Rouse, o qual caracterizou o método como “to know everything about something rather than the thing itself”⁸ (KELLY, 1969).

Mesmo assim, suas técnicas são utilizadas de forma voluntária ou involuntária em outras metodologias, pois a maioria dos professores, mesmo aqueles que afirmam utilizar uma abordagem comunicativa da língua, recorrem a exercícios de tradução, de memorização de vocabulário e de explicações gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 1999); isto é, falar sobre a língua estrangeira em sala de aula, não necessariamente utilizando-a para tal. É um ensino da língua estrangeira por meio da língua materna, no qual todos os aspectos gramaticais, vocábulos, bem como o sentido dos textos, são informados na língua materna dos alunos pelo professor (BROWN, 1994). Nota-se, a partir disso, que a aula é centrada no professor, pois este é quem pode dizer se algo está certo ou errado, e dar explicações acerca da língua. Isso se destaca, pois não se tem a língua como centro do ensino, mas informações sobre ela.

Baseadas nesse método, as atividades sempre começam com a explicação da regra (em língua materna) e, após isso, exemplos são dados. Trata-se, basicamente, de um treinamento mental voltado para leitura, escrita e tradução. Uma atividade comum baseada nesse método seria a de tradução. As aulas são ministradas em língua materna, o vocabulário aprendido através de listas de palavras (sem conexão entre si), as regras gramaticais e seus detalhes são ensinados exaustivamente, a atenção é dada à estrutura da língua e pouco ao sentido que os textos evocam (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Siefert, em sua tese de doutorado, defendida em 2013, na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, com base em uma discussão de outros autores sobre o GTM, propõe uma definição. Para ele (2013), o estudo de língua inclui regras de gramática detalhadas, as quais

⁸ Saber tudo sobre alguma coisa ao invés da coisa em si (tradução nossa).

são explicadas na língua materna do aluno, e devem ser memorizadas, assim como listas bilíngues de vocabulário. Com isso, o aluno consegue realizar atividades de tradução de frases ou textos, previamente preparados pelo professor ou contidos em um material didático. Cada texto ou frase é escolhido com o intuito de fortalecer o aprendizado de determinada regra. Além disso, textos literários são utilizados para a tradução. Segundo ele, o aluno não é exposto à língua estrangeira de forma natural, uma vez que o professor não utiliza a língua falada e o desenvolvimento dessa habilidade não é enfatizada. O objetivo do programa de estudos é que o aluno se torne um bom leitor e um escritor na língua estrangeira em questão.

Com base no que salientamos sobre o GTM, entendemos que a língua é vista como um sistema de palavras, o qual pode ser traduzido para outro sistema de palavras. A pergunta que fazemos, e que, provavelmente, já foi feita por outros estudiosos da área, é se conhecer uma parte da língua significa conhecer a língua. No nosso ponto de vista, a linguagem é composta de língua e fala e é, também, nas particularidades da fala, tendo presente seu uso, que a língua se constitui. Obviamente, se o objetivo de um estudante é apenas compreender um texto escrito, é possível que este método seja adequado para boa parte do percurso de sua aprendizagem.

No final do século XIX, pensava-se que havia uma necessidade de se trabalhar também a fala⁹ nas aulas de língua estrangeira, tornando a língua mais efetiva para a comunicação - O Movimento da Reforma (RICHARDS; RODGERS, 1999). Tais pensamentos conduziram os estudiosos ao que trataremos na próxima subseção: o Método Direto.

2.2.2 MÉTODO DIRETO: A LÍNGUA COMO EXPRESSÃO ORAL

Esta subseção do trabalho é dedicada ao Método Direto, cujo objetivo principal é propiciar um ambiente de imersão na língua-alvo e para que, através de apenas ela, os alunos possam aprender o novo idioma.

Sob a influência das propostas de aprendizagem de línguas de forma natural, como se o processo acontecesse da mesma forma que uma criança adquire a língua materna, propagadas por especialistas em ensino de línguas do Movimento da Reforma nas duas últimas décadas do século XIX (Marcel, Prenderrgast e Gouin), e dos os linguistas Wilhelm Viëtor (Alemanha), Henry Sweet (Inglaterra) e Paul Passy (França), o Método Direto surgiu, basicamente, em

⁹ O termo *fala*, aqui, nada mais é que o uso da língua oral que o sujeito deveria ter internalizado. Salientamos, no entanto, que *fala*, de acordo com Saussure é uso individual do sistema e a *fala*, em Benveniste é emprego das formas da língua, a fim de empregar a língua toda. Nos capítulos seguintes, apresentaremos estas duas últimas.

oposição ao Método de Gramática e Tradução, um vez que se pretendia um ensino de línguas voltado à prática oral, adquirida de forma natural e indutiva (RICHARDS; RODGERS, 1999).

O Método Direto, de fato, teve seu início com a sua implementação em escolas de idiomas privadas (*Berlitz Schools*), em 1878, na cidade de Providence, no estado de Rhode Island, nos Estados Unidos (SIEFERT, 2013). Segundo Richards e Rodgers (1999), Maximillian Berlitz nunca utilizou o termo Método Direto, pois o chamava de Método Berlitz. Além de Berlitz, SIEFERT (2013) destaca a publicação de *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, de Gouin, em 1880, com tradução para o inglês em 1892, como a obra mais influente sobre o método. Outros estudiosos também contribuíram para o desenvolvimento do método, como Widdowson, Saveur e Marcel.

Enquanto, no método citado na subseção anterior, a ênfase estava na gramática, nos textos clássicos, na linguagem escrita, essencialmente; agora o foco principal está na língua falada, isto é, na oralidade, a qual é ensinada e estudada através dela mesma, isto é, a língua inglesa, por exemplo, é ensinada em língua inglesa, sem interferências da língua materna do aprendiz. Seus princípios foram difundidos, principalmente, pelas escolas Berlitz, espalhadas pelo mundo inteiro. De acordo com Brown (1994), esse método era uma espécie de atitude em relação à língua, pois não apresentava material ou atividades especificamente detalhadas ou mesmo um *how to* específico. Em função disso, por não ser muito teorizado, Richards e Rodgers (1999, p. 10) definiram esse método como “the product of enlightened amateurism”¹⁰.

Uma vez que a premissa principal desse método é o estudo da língua estrangeira através dela mesma, o professor não pode utilizar, em nenhum momento, a tradução para a língua materna. As explicações são feitas, quando a língua não consegue fazê-las, por meio de mímicas, gestos e imagens, que auxiliariam o aluno à dedução dos significados (SIEFERT, 2013). A ideia que percorre esse método é a de que, por exemplo, um aluno brasileiro que pretende aprender a falar alemão, deve pensar nesse idioma. Muitos, hoje, ainda utilizam essa expressão, que é seguida, geralmente, de uma oferta de curso que ensina o estudante a pensar na língua-alvo. No entanto, ao invés de um ensino formal e prática no idioma, o que se vende é um pó mágico com o qual, sem esforço, o aluno passa a pensar no idioma.

Apesar do foco ser a língua oral, o uso frequente de materiais escritos é percebido no método direto: diálogos escritos, textos e questionários. É a partir dessas tarefas que a oralização ocorre. Pode-se dizer que a língua escrita norteia – mesmo sendo defendida a supremacia oral, e sistematiza o pensamento, organizando-o – a aula, para que, de forma

¹⁰ O produto de um amadorismo esclarecido (tradução nossa).

organizada, a interação através da fala possa fluir (BROWN, 1994). Os diálogos propostos são, geralmente, relacionados a situações do dia a dia, como um cliente, fazendo o pedido de um prato a um garçom em um restaurante, ou um turista pedindo por informações e direções a um morador local. Os textos, ou trechos de textos, propõem exercícios que elucidam opiniões e discussões sobre temas, por exemplo, uma reportagem ou um artigo científico de uma determinada área. Os questionários, por sua vez, podem obter respostas por escrito em um primeiro momento e, em seguida, há discussão sobre as respostas apresentadas pelos estudantes. No entanto, a maioria dessas atividades só podem ser realizadas com alunos que possuam um determinado nível de conhecimento do idioma, sendo que, para os iniciantes, a aula se resume, basicamente, a adivinhações de vocabulário e suposições sobre organizações frasais (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Nesse sentido, a gramática é exposta não no primeiro momento. Diz-se que primeiro o estudante reconhece a frase, por exemplo, e, posteriormente, reconhece a sua organização, de acordo com o próprio *website*¹¹ das escolas Berlitz. É uma espécie de reconhecimento organizacional, como a criança que aprende a sua língua materna e, anos mais tarde, na escola, compreende sua organização de forma própria. Nessa automatização do aprendizado da língua, a técnica de repetições é sempre aplicada, numa ordem em que, sempre, o aluno ouve, fala, lê e escreve (é no método direto que a língua foi dividida em habilidades diferentes) (BROWN, 1994). Obrigatoriamente nessa ordem. Esse é um dos pontos que mais recebe críticas, tanto na atualidade como no passado, como a crítica de Coleman (RICHARDS; RODGERS, 1999): de acordo com os autores, as repetições, tidas, por muitos, como mecânicas, intermináveis, e, muitas vezes, sem utilidade ou resultados satisfatórios no que diz respeito à internalização da língua como meio de interação entre os sujeitos.

A partir dos diálogos, então, as repetições são feitas, não para que se busque uma comunicação efetiva, mas para que a competência oral seja desenvolvida (o que se repete oralmente, não necessariamente se compreendeu), buscando a perfeição de pronúncia, perfeição essa sempre comparada a um determinado padrão fonético estabelecido (RICHARDS; RODGERS, 1999). Sabe-se, hoje, que cada língua apresenta tipos diferentes de pronúncia, variações daquela dita padrão.

Richards e Rodgers (1999, p. 9-10) resumem os procedimentos do método direto da seguinte forma:

¹¹ Disponível em: <http://www.berlitz.de/en/berlitz_company/tradition/berlitz_method/>.

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speech and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.¹²

Tendo em vista essa descrição simples e direta do método, ressaltamos a premissa básica do método que o resume: “to learn a language, let us recollect for the hundredth time, is *not* to translate a book; it is to translate our own individuality into this language”¹³ (GOUIN, 1892, p. 338).

Percebe-se que esse método apresenta muitas dificuldades de aplicação, por exemplo, a capacitação dos professores: enquanto no Método de Tradução e Gramática, o professor não precisava ter um nível alto de habilidade oral do idioma em questão, nem sequer pronunciar palavras, o professor do Método Direto, obrigatoriamente, deve saber falar o idioma com destreza e, além disso, possuir o conhecimento de fonética para pronunciar cada palavra de acordo com o padrão exigido/desejado.

Quanto ao uso da fala em sala de aula, mesmo professores nativos possuiriam dificuldades, visto que um professor de inglês, nascido em Edimburgo, na Escócia, possui uma maneira de pronunciar o idioma inglês muito diferente de um professor de inglês nascido em Dallas, nos Estados Unidos da América, bem como por um professor não nativo da língua e da cultura inglesa nascido em Passo Fundo, no Brasil.

Além disso, mesmo desconsiderando as diferenças de pronúncia, uma aula na qual o professor fala o tempo inteiro, na língua estrangeira que o aluno almeja aprender, torna-se

¹² 1. As instruções em sala de aula eram conduzidas exclusivamente na língua-alvo.

2. Apenas vocabulário e frases do dia a dia eram ensinados.

3. Habilidades de comunicação oral foram desenvolvidas em uma progressão cuidadosamente organizada no que diz respeito às trocas de pergunta e resposta entre os professores e os alunos em turmas pequenas e intensivas.

4. Gramática era ensinada de forma indutiva.

5. Novos tópicos de ensino eram introduzidos oralmente.

6. Vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e imagens; vocabulário abstrato era ensinado através de associação de ideias.

7. Tanto a compreensão auditiva quanto a fala eram ensinadas.

8. Pronúncia e gramática corretas eram enfatizadas (tradução nossa).

¹³ Aprender uma língua, relembremos pela centésima vez, *não* é traduzir um livro; é traduzir nossa própria individualidade nessa língua (tradução nossa).

exaustiva para o professor: não por falar na língua, mas pela necessidade de explicar através de gestos e de imagens para que o aluno compreenda de forma satisfatória determinado vocábulo ou frase. Imaginemos que o professor leciona em uma escola de línguas e que tenha um número reduzido de alunos por turma: ele passaria, no caso da carga de trabalho do Brasil nos dias atuais, pelo menos, oito horas diárias tentando fazer com que seus dez alunos (de cada turma) compreendessem aquilo que tenta transmitir, sem, em momento algum, recorrer à tradução. E esse é, também, um dos fatores que dificultaram a difusão do método de ensino, apesar de muitos defenderem sua efetividade. Nesse sentido, nas palavras de Richards e Rodgers (1999, p. 11 apud Brown 1973, p. 5), “he described his frustration in observing a teacher performing verbal gymnastics in an attempt to convey the meaning of Japanese words, when translation would have been a much more efficient technique to use”¹⁴.

Segundo os autores, o Método Direto perdeu sua popularidade no início do século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, após as tentativas de implementá-lo em escola secundárias. Com isso e a publicação de Coleman, em 1929, a qual defendia um objetivo mais razoável para o ensino de línguas estrangeiras, isto é, a habilidade de leitura na língua-alvo, o ensino de línguas passou a focar na proficiência em leituras de textos (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Com isso, o Método da Leitura, ou Abordagem para a Leitura, foi desenvolvido nos primeiros anos do século XX, com suas primeiras obras sendo *Learning to read a foreign language: na experimental study* (WEST, 1926) e *The teaching of modern foreign languages in the United States* (COLEMAN, 1929), bem como o próprio *The Coleman Report*, também de 1929. No entanto, essa abordagem não obteve o mesmo destaque que os métodos anteriores, nem a mesma influência que os métodos posteriores (mesmo assim, no Brasil, foi sugerido por lei). Pode-se dizer que é um período de transição. Decidiu-se que não se aprenderia a falar uma língua estrangeira na escola, mas que se fazia necessário compreender a língua escrita e isso seria suficiente para os estudantes, uma vez que seria um sacrifício desnecessário aprender a falar e entender, e até escrever, numa língua que não é a materna, de acordo com West (1926).

O intuito do ensino de línguas, passa a ser, então, incentivar os estudantes a ler e aprender mais sobre outras culturas, através de textos clássicos. Retorna-se, então, ao entendimento de que é através da língua estrangeira que se reconhece e se aprende sobre

¹⁴ Ele descreveu sua frustração em observar um professor realizando ginástica verbal na tentativa de exprimir o sentido de palavras japonesas, quando a tradução teria sido uma técnica muito mais eficiente a se usar (tradução nossa).

cultura¹⁵ estrangeira. Nas palavras de West (1926, p. 3), “the essential need of the average bilingual child of a minor language is simply that of reading ability in one of the major languages to supply the informational and scientific deficiency of his national literature”¹⁶. Além disso, o autor sugere que ninguém deveria se desprender de sua língua, à qual está emocionalmente ligado, para realizar intervenções em outra língua, com a qual, segundo ele, o aprendiz jamais vai conseguir estabelecer uma relação emocional.

Pode-se dizer que o Método da Leitura é uma mistura do Método de Gramática e Tradução e do Método Direto: o foco está na língua escrita, especificamente, nas estruturas e vocabulário essenciais para o entendimento dos textos; além disso, como no Método Direto, acreditava-se que o estudante deveria estar em contato direto com a língua-alvo; podia-se realizar interferências em língua materna e quase nenhuma atenção era dada à pronúncia ou expressão oral, posto que, para West (1926), a leitura em língua estrangeira seria o estágio inicial do aprendizado, mesmo para aqueles que almejavam dominar as outras habilidades (fala, entendimento e escrita).

Era um método de aplicação mais fácil e acessível, pois não se tinha a necessidade de uma proficiência oral no final de um curso, mas sim uma aproximação maior com textos e cultura, bem como o trabalho do professor era tranquilizado, uma vez que não precisava falar apenas na língua-alvo e não havia o desgaste do Método Direto em explicar as coisas sem defini-las linguisticamente (WEST, 1926). Sendo assim, era mais fácil, também, encontrar professores, pois não havia necessidade de uma exímia performance oral por parte do profissional, mas sim o conhecimento estrutural da língua, fazendo com que a exigência de um professor nativo não fosse mais aplicada.

Realizando o ensino da leitura nas escolas, para West (1926), o tempo gasto nessa tarefa não teria sido em vão, se comparado ao ensino voltado para as quatro habilidades, uma vez que o não desenvolvimento eficiente delas causaria frustração no aprendiz.

No entanto, os métodos que tratamos na sequência, e que ganharam popularidade a partir da metade do século XX, o Método Audiolingual, a Abordagem Naturalista e a Abordagem Comunicativa, como apresentamos nas subseções seguintes, retomam a ideia de que o ensino de apenas leitura não seria suficiente e que, sim, há possibilidades de aprendizado,

¹⁵ Esse é um ponto importante que destacamos do Método de Leitura, uma vez que compreendemos que língua e cultura andam juntas esse afetam mutuamente, ou seja, é impossível aprender, de fato, uma língua, sem compreender, pelo menos um pouco, da cultura que nela está imbricada; e vice-versa.

¹⁶ A necessidade essencial de uma criança normal bilíngue de uma língua menor é simplesmente aquela da habilidade de leitura em uma das línguas maiores para suprir as deficiências informacionais e científicas de sua literatura nacional (tradução nossa).

tanto da expressão oral, como das outras habilidades da língua. Percebia-se a necessidade de um ensino que englobasse as quatro habilidades de uma língua¹⁷. Passemos, assim, ao primeiro deles, o Método Audiolingual.

2.2.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL – UM PRECURSOR DA LÍNGUA COMO MEIO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SERES HUMANOS

Nesta seção, tratamos do Método Audiolingual, ou audiolingualismo, que é uma reformulação do Método Direto e surgiu em oposição ao Método da Leitura. Seu surgimento deu-se no período da Segunda Guerra Mundial e foi desenvolvido para o exército norte-americano por 55 universidades, estabelecido em 1942 (RICHARDS; RODGERS, 1999), sendo difundido, posteriormente, para vários outros países, em uma versão modificada da ideia inicial do método do exército. Baseava-se na linguística estrutural e no behaviorismo.

Quando a linguística passou a ser ciência e seu objeto de estudo foi delimitado com a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, pelos alunos de Ferdinand de Saussure (2012), os estudos sobre língua começaram a ter um enfoque mais linguístico, isto é, bases começaram a ser desenvolvidas para o estudo da língua e das línguas. O foco passa a ser o fato linguístico, este realizado em uma língua que é, por sua vez, um sistema organizado de signos (SAUSSURE, 2012).

No entanto, mesmo sendo considerados estruturalistas, os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras ainda estavam calcados na psicologia, no caso, no behaviorismo de Skinner (1957). Bloomfield (1933) é considerado o maior expoente norte-americano nos estudos de linguagem da época e baseava sua teoria, conforme *Language* publicada em 1933, no aprendizado que se apoiava em estímulos e respostas, isto é, a língua, como qualquer outra coisa, poderia ser aprendida ou desenvolvida com base no comportamento humano. Trata-se de um conjunto de hábitos desenvolvidos através de uma reação a um estímulo. Além disso, Bloomfield e outros estudiosos dos Estados Unidos da América dedicavam-se à descrição de línguas indígenas, o que influenciou a tendência comparatista do Método Audiolingual, foco desta seção.

Também conhecido como método do exército (do inglês *Army Specialized Training Program* / ASTP), o Método Audiolingual obteve seu pico de desenvolvimento com a eclosão

¹⁷ Fala, entendimento auditivo, leitura e escrita.

da II Guerra Mundial, na qual os EUA estavam diretamente envolvidos. Deu-se, dessa forma, em virtude do grande contato com aliados e inimigos, informantes e opositores, cujo idioma não era o inglês, e da necessidade de interação entre eles. Além disso, o aprendizado deveria ser não só eficiente, mas rápido, em função da circunstância de guerra. Assim, Bloomfield e outros linguistas desenvolveram o ASTP com o intuito de ensinar vários idiomas aos soldados selecionados em um tempo curto, além de preparar materiais que facilitariam o estudo dos próprios alunos quando eles não estivessem em sala de aula (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Assim, surgiu o ASTP, cujas aulas duravam cerca de 8 horas diárias durante um período de semanas, nas quais se desejava um resultado positivo, ou seja, na época, soldados proficientes em dois ou mais idiomas. Cada turma não possuía mais que doze alunos, o foco era predominantemente a fala e os professores eram rigidamente selecionados, principalmente nativos do idioma-alvo (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Após a guerra, devido à fama que o método alcançou nos EUA, o audiolingualismo foi reestruturado em alguns detalhes e permaneceu muito utilizado nas escolas de idiomas (BROOKS, 1964), e ainda é.

A ênfase desse método é a fala, isto é, nesse caso, a manifestação oral da língua. Em contraponto ao Método da Leitura (COLEMAN, 1929; WEST, 1926), o qual primava pela língua escrita, o audiolingualismo trata do ensino de leitura como falho, uma vez que a linguagem escrita seria apenas um retrato não fiel da fala (BROOKS, 1964). Defendia-se que, assim como no Método Direto, os processos de aprendizado de língua materna e língua estrangeira equiparavam-se no que diz respeito ao momento de desenvolvimento das habilidades da língua: primeiro a criança ouve, depois fala, muitos anos depois aprende a escrever (reproduzir) e ler; da mesma forma aconteceria com o aprendiz de uma língua estrangeira, seja ela o inglês, o alemão, o francês ou qualquer outra língua (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Como mencionado anteriormente, uma das bases desse método está no Behaviorismo de Skinner (1957). O linguista norte-americano Leonard Bloomfield, que é conhecido por sua concepção materialista, mecanicista e comportamentista da linguagem, foi um dos influenciados pelo Behaviorismo de Skinner, pois baseou-se nos preceitos de estímulo e resposta, adotando essa abordagem com o intuito garantir a cientificidade nos seus estudos sobre linguagem (RICHARDS; RODGERS, 1999).

A teoria behaviorista (ou comportamental), que data do início do século XX, é baseada na proposta de que qualquer comportamento humano pode ser aprendido através de um processo de estímulo, resposta e reforço (positivo ou negativo). É, basicamente, um método

que acontece por meio de recompensas e punições para o comportamento, cuja associação é compreendida entre um comportamento positivo e uma recompensa ou um comportamento negativo e uma punição (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Baseando-se nisso, Bloomfield (1933) definiu o uso da linguagem como um sistema organizado de elementos por meio de um comportamento geral. Seus estudos e proposições formaram escola de pensamento, conhecida como linguística estruturalista norte-americana, a qual foi referência no campo da linguística até a popularização da gramática gerativa em 1960.

Segundo Leroy (1971, p. 157), “Bloomfield não deixou de chocar muitos de seus compatriotas ao defender uma teoria do tipo claramente materialista - deixando à parte a consciência que é inacessível, ele explica o mecanismo da comunicação pelo jogo de estímulo e reações”. Para ele, a língua, assim como outras ações humanas, poderia ser observada e analisada se reduzidas aos comportamentos de estímulo e resposta.

Essa concepção behaviorista (aqui optamos por utilizar esse termo, mesmo não sendo enfatizado por alguns estudiosos que preferem o termos mecanicista ou comportamentista) trata da língua como um comportamento ou hábito e se resume ao clássico modelo S-r-s-R, no qual “um estímulo externo (S) leva alguém a falar (r), esta resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico (s) que provoca uma resposta prática (R)” (LEPSCHY, 1975, p. 89). Pensemos no exemplo dado por Bloomfield (1933, p. 22):

Suppose that Jack and Jill are walking down a lane. Jill is hungry. She sees an apple in a tree. She makes a noise with her larynx, tongue, and lips. Jack vaults the fence, climbs the tree, takes the apple, brings it to Jill, and places it in her hand. Jill eats the apple.¹⁸

A partir do exemplo, destacamos os elementos do modelo behaviorista:

S = a fome sentida por Jill e a possibilidade da maçã avistada;

r = a produção do som pelo aparelho vocal;

s = o entendimento de Jack sobre a vontade de comer a maçã;

R = a resposta em forma de ações de Jack (pular a cerca, pegar e entregar a fruta).

¹⁸ Imagine que o Jack e a Jill estão caminhando rua abaixo. A Jill está com fome. Ela vê uma maçã em uma árvore. Ela emite um som com sua laringe, sua língua e seus lábios. O Jack pula a cerca, sobe na árvore, pega a maçã e a traz para Jill, colocando-a em sua mão. A Jill come a maçã (tradução nossa).

Entende-se, assim, que tanto o estímulo (S) e a resposta (R) são acontecimentos do mundo extralinguístico e que, de forma geral, para Bloomfield, o funcionamento da sociedade se dá pela linguagem, uma vez que ela existe e se realiza em função de uma necessidade de “divisão de trabalho”, ou, simplesmente, de uma necessidade. Percebemos, aqui, uma certa aproximação entre língua, cultura e sociedade.

Para aprender uma língua (ou a língua materna), então, o aprendiz fica exposto aos estímulos que recebe, estabelecendo as associações entre eles e as respostas subsequentes, criando hábitos linguísticos. Dessa forma, a língua é, nada além de, um comportamento humano, assim como os outros (FINGER, 2008).

Os sons das línguas, isto é, a fala é que chama a atenção de Bloomfield, o qual afirma que os fonemas estão diretamente relacionados aos significados (mesmo não tratando de forma intensa ou específica sobre semântica) e é por meio deles que a comunicação acontece. Sua justificava para tal é que as crianças (salvo exceções com deficiências cognitivas) falam muito antes de aprenderem o código escrito da língua e que há muitas sociedades organizadas somente por meio de um sistema oral, sem escrita. Ao priorizar o estudo da fala, Bloomfield remete o estudo da escrita a outras áreas, como a literatura. Para ele, ao linguista cabe o estudo dos significados (para ele um conjunto de acontecimentos práticos no mundo) gramaticais e não do sentido, pois este “is the weak point in language study, and will remain so until human knowledge advances far beyond its present state”¹⁹ (BLOOMFIELD, 1933, p. 140). Caberia então, o estudo dos sentidos aos filósofos ou antropólogos, por exemplo.

Sendo assim, o professor, que, assim como nos outros métodos, é o centro da aula e detentor do conhecimento, deve estimular os alunos com a fala e, com base nas suas respostas, parabenizá-los, caso a resposta fosse positiva ou, de alguma forma, puni-lo, caso negativa. Nos preceitos do Método Audiolingual, não se entende que o aluno aprenderá com os próprios erros, eles são inaceitáveis (BROOKS, 1964). Esse é um dos fatores que obteve críticas a respeito do método, pois os estudantes temiam o erro, ficando, então, desestimulados a tentar (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Assim como o Método Direto, entendia-se que a língua deveria ser ensinada por ela mesma, não sobre ela, utilizando a língua materna dos alunos. No entanto, não se tratava mais de uma língua formal, mas de uma ou mais versões possíveis se utilizadas por falantes nativos, isto é, a língua enquanto sistema organizado possui regras e utilização formais, o que

¹⁹ é o ponto fraco do estudo da língua, e permanecerá assim até que o conhecimento humano avance para além do seu estado atual (tradução nossa).

chamamos hoje de norma culta da língua (RICHARDS; RODGERS, 1999). Em outras palavras, não se tratava mais de certo ou errado, mas sim de aceitável ou não na fala.

Ao realizar um questionamento na língua inglesa num dado tempo verbal, faz-se necessário o uso de um *auxiliary verb*. No português, isso não existe, apenas se coloca o ponto de interrogação no final da frase e muda-se a entonação. Dessa forma, uma pergunta simples, no *simple past* do inglês, e um equivalente, nesse caso, no português, pretérito perfeito do indicativo, seriam da seguinte forma:

- Inglês: Did you study yesterday?
- Português: Você estudou ontem?

Percebe-se o uso do verbo auxiliar *did* para a realização da pergunta, cujo significado é inexistente no português. Entretanto, na fala, não seguindo a forma padrão da língua inglesa, uma pessoa pode utilizar *you studied yesterday?*. Apesar de não corresponder ao dito correto, pode ser aceitável. Assim, no Método Audiolingual, o professor deveria ensinar essa forma e outras variáveis. A forma padrão, se não utilizada na fala, deveria ser ignorada.

De acordo com Brown (1994), os tópicos a serem abordados em aula eram sempre iniciados em forma de diálogo, pois seria a forma mais real e imediata de comunicação. A partir daí, tanto vocabulário (que era restrito aos contextos abordados) como estruturas seriam internalizados através da memorização/repetição/substituição, e não explicados, ou seja, o ensino era pautado em analogias que induziam o aluno à compreensão. Dava-se muita atenção à correção de pronúncia e a cada acerto, o reforço imediato deveria ser dado (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Com a influência dos estudos de Bloomfield sobre as línguas indígenas, a análise contrastiva era muito presente nas aulas baseadas no método audiolingual. Caberia ao professor, compreender as diferenças marcantes entre as línguas (pois isso seria possível, devido ao caráter sistemático, tanto fonológico, como lexical, das línguas) e elaborar suas aulas com base nelas, para que a quantidade de erros que os alunos poderiam cometer em função da influência da língua materna, fossem reduzidos (BROWN, 1994).

No final da década de 1960, sob a influência dos estudos de Chomsky e outros linguistas, o Método Audiolingual começou a perder o prestígio, pois passava-se a acreditar que poderia se ensinar uma língua falando sobre ela, bem como o não condicionamento do ser humano aos estímulos e respostas, assim como os animais, pois são dotados de competência (RICHARDS; RODGERS, 1999). A partir dessa competência, a performance em uma língua

pode ser desenvolvida de outras formas, com base no seu caráter universal e não nas peculiaridades de cada língua (CHOMSKY, 1966).

Não só em função dos estudos linguísticos, mas o método foi sendo questionado pelos próprios alunos que cansavam das repetições e tinham medo do erro. Começava, assim, a ser disseminado o entendimento de que havia necessidade de uma aprendizagem menos mecânica e mais humana (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Segundo Lakoff (1972, p. 61), uma abordagem de língua como esta que se tinha acreditava “que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo”. Possivelmente, sim. Como se sabe, a língua é um instrumento de poder, então, em um período de guerra, ou numa visão política autoritária, temeria que soldados ou pessoas comuns obtivessem capacidade não só de se comunicarem em outras línguas, mas de refletirem sobre o que diziam e agiam, era melhor que fossem ensinadas como “os ratos de laboratório”.

Em versões modificadas, atualizadas e menos rígidas, o Método Audiolingual ainda é utilizado em muitos cursos de idiomas. Após a década de 70, entramos em um período com várias proposições acerca do ensino de línguas, variantes de pensamentos anteriores, sem tanta influência ou destaque, como Sugestologia (LOZANOV, 2010) e o Método Silencioso (GATTEGNO, 2010). Esses métodos eram, basicamente, variantes entre si, com particularidades, isto é, não se alterava muito a abordagem ou o trato da língua, mas pequenas especificidades eram expostas, em uma espécie de métodos ecléticos, os quais buscavam para si o entendimento de que sua proposta seria a correta e melhor.

Nas próximas seções, porém, damos destaque à Abordagem Natural e à Abordagem Comunicativa.

2.2.4 ABORDAGEM NATURAL – A LÍNGUA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO NATURAL

Os parágrafos que seguem são dedicados à Abordagem Natural sobre o ensino de línguas. Essa proposta teve seu início com Tracy Terrell no final da década de 70 e foi teorizada juntamente com Stephen Krashen (e seus estudos sobre aquisição de linguagem), com o livro *The Natural approach*, em 1983 (RICHARDS; RODGERS, 1999). Mesmo não chegando formalmente no ensino brasileiro, entendemos que, de certa forma, influenciou a formação de professores e, por isso, apresentamos suas características nesta seção.

De acordo com Krashen (2013), essa abordagem tem vínculos com o Método Direto, o qual tratamos na segunda seção deste capítulo, uma vez que se pretende pensar na língua como algo natural, isto é, ela existe e é desenvolvida sem o recurso de ser ensinada e explicada. Richards e Rodgers (1999), ressaltam que essa similaridade não pode ser confundida com igualdade, pois o Método Direto se baseava em monólogos do professor e repetições de frases, e a abordagem natural dá ênfase na exposição à língua, o *input*, otimizando a aquisição. Em outras palavras, quanto mais uma pessoa é exposta ou está em contato com a língua, mais ela estará apta a utilizá-la, de forma natural, assim como a criança aprende sua língua materna (KRASHEN, 2013). O autor ainda salienta que primeiro se tem uma grande quantidade de *input*, para que, então, a pessoa, de forma natural, passe a falar e, posteriormente, a ler e escrever. Nessa ordem, especificamente.

Uma vez que a língua é adquirida²⁰ e sua principal função é a comunicação (KRASHEN; TERRELL, 1983), a Abordagem Natural pode ser considerada uma abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira, como aquela que abordaremos na próxima seção deste capítulo. Sendo assim, essa proposta vai contra os métodos que se baseiam nas explicações gramaticais ou exploram o estudo sobre a língua. De acordo com Richards e Rodgers (1999), isso repercutiu de forma negativa, sugerindo que a abordagem naturalista não possuía uma teoria de língua como estrutura, pois a estruturação e organização se daria de forma inconsciente ao passo que o falante se propusesse a passar uma mensagem ou se comunicar com outro falante de determinada língua.

Nas palavras de Richards e Rodgers (1999, p. 130), a aquisição de língua na abordagem naturalista se dá em estágios:

Krashen refers to this with the formula “I + 1” (i.e., input that contains structures slightly above the learner’s present level). We assume that Krashen means by *structures* something at least in the tradition of what such linguists as Leonard Bloomfield and Charles Fries meant by *structures*. The Natural Approach thus assumes a linguistic hierarchy of structural complexity that one masters through encounters with “input” containing structures at the “I + 1” level.²¹

²⁰ Nesse caso, entendemos que *adquirida* poderia ser entendida como *internalizada*.

²¹ Krashen se refere a isso com a fórmula “I + 1” (isto é, *input* que contém estruturas um pouco acima do nível atual do aprendiz). Imaginamos que Krashen quer dizer que estruturas são mais ou menos aquilo que os linguistas Leonard Bloomfield e Charles Fries queriam dizer ao utilizar o termo estrutura. A Abordagem Natural assim prevê uma hierarquia linguística de complexidade estrutural que alguém pode desenvolver através dos encontros com o *input* contendo as estruturas no nível “I + 1” (tradução nossa).

Em outras palavras, a aquisição se dá em aumentar gradativamente o *input*, alargando, assim, se é que se pode dizer, a quantidade de língua que um sujeito possui, fazendo com que tenha mais possibilidades de comunicação, em diferentes níveis de aprofundamento.

Como dito anteriormente, a abordagem Natural se baseia nas propostas de aquisição de língua estrangeira de Krashen (2013). Ele trata da aquisição por meio de hipóteses, que são:

- A hipótese da aquisição/aprendizado: há uma diferenciação entre os termos, sendo a aquisição algo natural, através do *input*, da mesma forma que a criança adquire a língua materna; e o aprendizado algo direcionado, por um estudo formal sobre a língua, o qual, segundo o autor, não conduz o aluno à aquisição da língua-alvo.
- A hipótese do monitor: o estudo formal, programado, auxilia o aprendiz a corrigir erros e a aprimorar a língua já adquirida.
- A hipótese da ordem natural: as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível, assim como certos morfemas, assim como a aquisição da língua materna. Da mesma forma, os erros cometidos são parte do processo de aquisição.
- A hipótese do *input*: a aquisição (e não aprendizado) está ligada à exposição do aprendiz à língua-alvo. Esse *input*, como mencionado anteriormente, é sempre um pouco maior do que o aprendiz já internalizou, e isso acontece naturalmente no contato com a língua. A fala surge naturalmente, sem ser forçada ou exigida, uma vez que o aprendiz se sinta confortável para verbalizar seus pensamentos.
- A hipótese do filtro afetivo: alguns fatores - ansiedade, motivação, autoconfiança - influenciam na aquisição da língua e funcionam como um filtro, isto é, quanto mais motivação e autoconfiança por parte do aprendiz, reduzindo a ansiedade, mais fácil será a aquisição através do *input*.

De acordo com Richards e Rodgers (1999, p 133), as implicações que essas hipóteses produzem são:

1. As much comprehensible input as possible must be provided.
2. Whatever helps comprehension is important. Visual aids are useful, as is exposure to a wide range of vocabulary rather than study of syntactic structure.
3. The focus in the classroom should be on listening and reading; speaking should be allowed to “emerge.”

4. In order to lower the affective filter, student work should center on meaningful communication rather than on form; input should be interesting and so contribute to a relaxed classroom atmosphere.²²

Sendo assim, a ideia é que os alunos passem, com cada vez mais propriedade, a “funcionarem” na língua-alvo de acordo com a situação em que se encontram, compreendendo os falantes nativos da língua e interagindo com eles, não necessariamente entendendo cada palavra pronunciada ou performando com exatidão cada pronúncia, mas transmitindo o significado dos enunciados que expressam, com o intuito de realizar, de forma positiva a comunicação (KRASHEN; TERRELL, 1983).

Uma vez que o objetivo é expor o aluno ao uso da língua estrangeira, a aula funciona, basicamente, em apresentar a língua e suas partes de forma que os alunos compreendam, isso ocorrendo tanto de forma linguística como gestual (mímica) e por meio objetos (cartazes, imagens), de acordo com o nível dos alunos (RICHARDS; RODGERS, 1999). Dessa forma, os estudantes não aprendem a língua de forma consciente, mas adquirem-na inconscientemente, ao passo que experienciam a língua (BROWN, 1994).

Fica evidente, então, que o professor deve dominar o uso da língua estrangeira para poder propiciar ao aluno a exposição necessária, fornecendo-lhe o *input* de formas da língua que o auxiliem na aquisição dessa língua. Além disso, é papel do professor criar um ambiente adequado e que motive os alunos, através de sua didática e seleção de materiais, a aprenderem a língua em questão (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Resumindo, de acordo com Krashen e Terrell (1983), a Abordagem Natural de aquisição de língua estrangeira enfatiza a prática do uso da língua de maneira compreensível e que produza sentidos, tanto no falante quanto em seu interlocutor, a fim de que a comunicação seja efetiva e ocorra de forma natural.

Em se tratando de comunicação, passamos à próxima seção, na qual destacamos a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, a qual propõe o aprendizado, não necessariamente natural, mas consciente.

²² 1. O máximo de *input* compreensível deve ser fornecido.

2. Tudo que possa ajudar a compreensão é importante. Recursos visuais são úteis, assim como a exposição a uma gama de vocabulário ao invés do estudo de estruturas sintáticas.

3. O foco na sala de aula deveria estar no ouvir e no ler; deve-se permitir que o falar “surja”.

4. Com o intuito de diminuir o filtro afetivo, o trabalho do estudante deveria estar centrado no sentido da comunicação e não na forma; *input* deveria ser interessante e então contribuir para atmosfera de relaxamento na sala de aula (tradução nossa).

2.2.5 ABORDAGEM COMUNICATIVA – A LÍNGUA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

Nesta seção, colocamos em evidência a Abordagem Comunicativa que ganhou evidência na década de 1970. Essa abordagem, que tem suas bases nos autores Michael Halliday (1970) e Dell Hymes (1972), vai em um sentido oposto à proposta de competência e performance de Chomsky (1965) em relação à língua e à língua estrangeira, uma vez que se entende a língua como meio de comunicação, isto é, a comunicação entre as pessoas era o objetivo de se aprender uma língua estrangeira. Além de, basicamente, se opor às premissas do método audiolingual, o “novo” método pretendia direcionar o foco dos estudos sobre língua estrangeira, bem como seu ensino e aprendizado, para o uso efetivo da língua: a comunicação. Assim, buscava-se um método que permitisse uma flexibilidade maior no que tange ao uso de aspectos formais de outros métodos, os quais não interfeririam na proposta comunicativa.

Em outras palavras, o ensino de idiomas, que, cada vez mais, fortificava seu *status* de ciência independente, com objeto de estudo claro (SAUSSURE, 2012), colocava, então, o aluno no centro da aula, explicando-lhe seu aprendizado de acordo com suas próprias inteligências e interesses (RICHARDS; RODGERS, 1999). Nesse sentido, a Abordagem Comunicativa preocupa-se com o ensino voltado para a realidade, ou seja, o aluno deve ser preparado para enfrentar as situações corriqueiras que poderá enfrentar ao utilizar uma língua estrangeira. Dessa forma, a interação aluno-professor e aluno-aluno deve ser frequente para que os estudantes se sintam aptos a dialogarem no idioma, sem uma rigidez voltada à perfeição de pronúncia ou estrutura formal (BROWN, 1994).

Nesse sentido, o objetivo principal da Abordagem Comunicativa é o de desenvolver as quatro habilidades da língua estrangeira, de forma interligada, auxiliando o aluno a interagir com um mundo completamente novo, o da cultura-alvo. Sendo assim, não há necessidade de um primor gramatical ou excelência em pronúncia, mas sim adequar as estruturas e vocábulos da língua para o uso em determinada situação, bem como aos interlocutores: situações e interlocutores diferentes exigem usos diferentes da língua (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Para isso, os materiais utilizados deveriam ser os mais autênticos possíveis, uma vez que aproximam o aluno de uma realidade, por exemplo: notícias de jornal, livros, propagandas. Hoje em dia, através da facilidade que a internet propõe, a aproximação a materiais autênticos é cada vez maior, uma vez que se pode acessar, com tranquilidade, *sites* internacionais ou interagir com falantes de outros idiomas em tempo real e, muitas vezes, de forma anônima.

Assim sendo, a língua deixa de ser vista, como nos métodos anteriores (Método de Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual), como um conjunto de regras e vocabulários pressupostos por uma língua padrão ou como um instrumento de comunicação específico, no qual cada falante não reflete sobre o que diz, mas utiliza repetições como meio de interação (HYMES, 1972). A língua estrangeira, agora, significa. Atém-se, nesse método, aos sentidos que a língua permite expressar em uma situação comunicativa. Da mesma forma que há inúmeras situações diferentes, assim também há diferentes usos da língua. O aluno é instruído a pensar sobre a língua estrangeira e como utilizá-la em diferentes contextos, para satisfazer suas necessidades quando em interação com uma cultura estrangeira e com falantes de uma língua estrangeira (RICHARDS; RODGERS, 1999).

O objetivo de um curso passa a ser preparar o aluno para as situações as quais ele irá se deparar, permitindo que o estudante seja independente o suficiente para pensar, criar, utilizar a língua, aprender com os próprios erros e emancipá-lo, a ponto de que consiga utilizar a língua sem o auxílio de livros, do professor, ou outros dispositivos, mesmo antes de dominar de forma proficiente as formas e a estrutura da língua em questão (ALMEIDA FILHO, 2008).

As quatro habilidades da língua são equivalentes nesse método e não há uma ordem específica na qual devam ser trabalhadas. Ouvir, falar, ler e escrever são partes da língua, compõem-na. E é com vistas a isso que as aulas e os cursos são elaborados, a fim de que os estudantes possam não apenas falar, mas sim utilizar a língua como um todo (ALMEIDA FILHO, 2008). Não há restrições quanto ao uso de língua materna em sala de aula por parte do professor ou dos alunos, contanto que seja de acordo com a necessidade do momento. Da mesma forma, não há uma obrigatoriedade de resultado em um tempo específico: entendendo que cada aluno é diferente, e possui um tempo diferente de aprendizado, o objetivo maior é a utilização da língua e é alcançado de diferentes formas, em diferentes tempos (RICHARDS; RODGERS, 1999).

Uma aula, seguindo os pressupostos dessa abordagem, seria interativa e um dos pontos principais para um resultado satisfatório é a motivação do aluno. Isso, de fato, não é uma tarefa fácil, pois o professor deve manter um ambiente calmo e que dê confiança ao aluno (com mais alunos em sala de aula isso passa a ser bem complicado, em função das personalidades e comportamentos diferentes); as interferências devem ser indiretas, ou seja, o erro não é apontado durante a aula, mas, por meio de outros discursos, o professor utiliza a forma mais adequada para que, por vezes involuntariamente, o aluno perceba que estava utilizando uma estrutura ou vocabulário que não seria aceitável na língua estrangeira em questão (BROWN, 1994).

Nesse sentido, não há interrupções em conversas ou diálogos livres ou ainda trabalhos em duplas/grupos, uma vez que o aluno já é tido como um falante da língua, pois tenta utilizar suas formas de maneira adequada. Cabe ao professor estar atento às incoerências. O fato de não haver interrupções permite que o aluno se sinta confortável e independente, sem medo de cometer erros, ocasionando, assim, em uma certa fluência comunicativa. A premissa mais enfática é a de que deve haver a comunicação, não necessariamente expondo apenas uma maneira correta de conduzi-la (HYMES, 1972).

O professor é um facilitador e não um detentor de todos os saberes. Sua função é conduzir o aluno, ou a turma, no seu percurso de aprendizado sobre a língua estrangeira, muitas vezes, por ela mesma. Nesse método, o professor precisa dominar, tanto a estrutura formal da língua, como a habilidade oral, pois entende-se que o uso comunicativo da língua fala, compreende auditivamente, lê e escreve (RICHARDS; RODGERS, 1999). É necessário, então, que o professor, mesmo passível de erros, pois não é uma máquina, possua um nível elevado de conhecimento do idioma, para que possa mediar a relação aluno-língua no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Almeida Filho (2008) é, sem dúvidas, um dos maiores nomes no Brasil, no que diz respeito ao ensino comunicativo no ensino de línguas estrangeiras. Para ele, uma postura comunicativa (mais adiante trataremos de uma postura enunciativa) suscita ações do professor em relação aos alunos, como atenção às diferenças (tanto de personalidade como de aprendizado), fazendo com que se crie laços de afetividade entre eles. Além disso, o autor propõe que o novo mundo seja apresentado aos alunos, tornando-os conscientes da língua que estão aprendendo, bem como sobre as maneiras pelas quais estão fazendo isso, e o possível suporte que os conhecimentos de língua materna possibilitam a eles no aprendizado da segunda língua.

Percebe-se, então, que o conjunto possibilita o aprendizado. A esse conjunto pertencem alunos, professores, sala de aula, material. Com a possibilidade de aprendizado, surge a necessidade do uso da língua. Não se pode, de acordo com os autores que suportam a abordagem comunicativa, estudar uma língua sem usá-la. O uso permite, além da interação entre as pessoas, a aproximação delas à cultura que está imbricada na língua. Aqui, com os princípios da comunicação, temos uma língua que pressupõe um falante e um ouvinte, em uma situação real de uso. Para Almeida Filho (2008, p. 98), “viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela”.

No entanto, uma das críticas que se faz à abordagem é a de que os aspectos culturais não são enfatizados, em função do desconhecimento por parte dos professores ou por falta de

tempo em aula para se tratar sobre a língua, sobre a cultura e, ainda tratar da língua em si. Além disso, boa parte dos estudos decorrentes dessa abordagem se dedicam ao desenvolvimento de tarefas ou estratégias que visam ao aprimoramento de uma das habilidades, por exemplo, estratégias de leitura em língua estrangeira, com as técnicas de *scanning* e *skimming*.

Tendo dito isso, salientamos a importância e influência da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, pois é a partir dele que temos uma postura mais humana, pois visa a uma maior interação entre professor-aluno e entre aluno-aluno e, por sua vez, um tanto menos mecanicista da língua. Há, obviamente, problemas, porém é a partir desses estudos que a possibilidade de se pensar língua estrangeira, como fazemos nesse trabalho, obtiveram mais liberdade.

Uma inovação que se tem à abordagem comunicativa, é que esta se dedique aos aspectos interculturais (KRAMSCH, 1993). Os pressupostos dessa abordagem intercultural não diferem muito da abordagem comunicativa, pois entendem que a língua é composta das quatro habilidades e que todas devem ser ensinadas/aprendidas. No entanto, acrescenta-se que uma competência intercultural se faz necessária, uma vez que há nuances na língua que ultrapassam a frase e os significados que expressa: cultura e sociedade pela língua. De acordo com Kramsch (1993, 1), a cultura é “always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them”²³.

Sendo assim, através das atividades de textos, leitura, argumentação, discussão, o professor pode conduzir o aluno a refletir sobre as questões interculturais que se encontram imbricadas em uma determinada situação, promovendo, assim, o aprendizado não só da língua estrangeira, mas da cultura estrangeira também.

Isso desperta, ainda mais, o interesse do aluno em relação ao mundo e à língua estrangeira, bem como aos aspectos da própria cultura que, por não estarem em comparação, passam despercebidos (KRAMSCH, 1993). Por exemplo: um aluno pode entender que um equivalente da expressão “E aí, tudo azul?” do português, seria “Hey, everything blue?” do inglês, porém culturalmente a cor azul em inglês tem um sentido de tristeza e não de alegria, como em português. Trata-se de um detalhe pequeníssimo, no entanto, a língua é feita dessas peculiaridades, que só um ensino baseado na interculturalidade pode propiciar.

²³ Sempre no contexto, desde o primeiro dia, pronta para desestabilizar os bons aprendizes de língua, quando eles menos esperam, tornando evidentes as limitações da sua competência comunicativa conquistada arduamente, desafiando sua habilidade de fazer sentido do mundo ao seu redor (tradução nossa).

Como dissemos, a Abordagem Intercultural mantém os pressupostos da Abordagem Comunicativa, pois uma implica a outra. É impossível pensar uma língua em uso que não implique aspectos culturais e, por isso, mesmo que não se use a terminologia de competência intercultural, qualquer abordagem comunicativa deve utilizá-la (KRAMSCH, 1993). Com ela, o aluno não aprende uma língua, ele aprende um mundo, contrastando com o seu, propiciando a reflexão do cidadão [do mundo].

Dessa forma, encerramos a seção com a exposição sobre métodos de ensino de línguas estrangeiras e, na sequência, explicitamos o problema que levantamos, bem como a hipótese sobre a qual trabalhamos como tese neste trabalho.

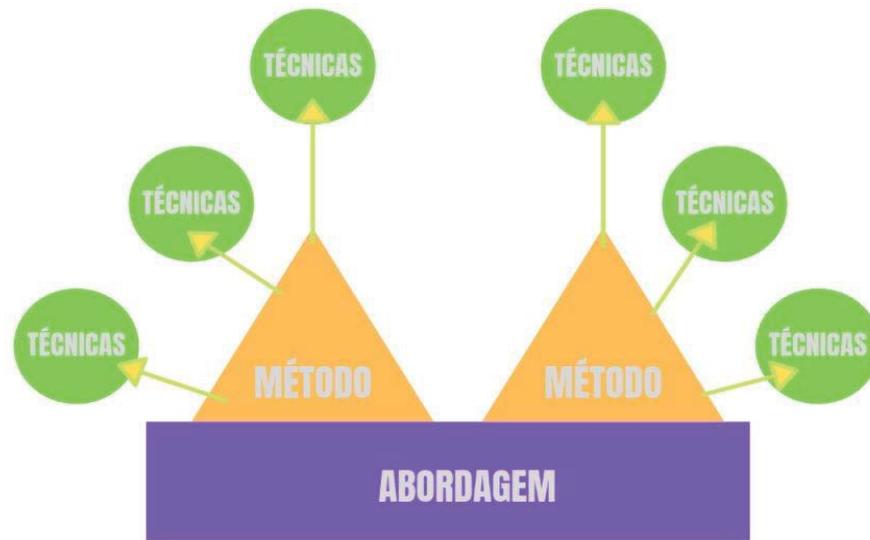
2.3 Evidenciando o problema e sugerindo uma hipótese

Diante do exposto nas seções anteriores sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil e a metodologias nas quais se baseia, destacamos o que chamamos de problema. Problema esse que, para alguns mais satisfeitos com o que se tem feito, pode não ser um problema. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma questão que merece atenção e debate. Tentamos explicar esse problema que encontramos nas linhas que seguem.

Em um mundo ideal, os estudantes de Letras (pois não vamos considerar professores sem formação na área para este estudo) desenvolveriam conhecimentos aprofundados no que tange às abordagens psicológicas, nas quais os métodos de ensino se baseiam.

Nesse mundo ideal, a partir do conhecimento sobre as abordagens, os professores em formação começariam a escolher quais seriam as mais adequadas para a sala de aula, bem como rechaçariam outras. A partir daí, ao estudar os métodos de ensino de língua inglesa, perceberiam que nem todas as conexões são feitas entre abordagens e métodos, porém, mesmo assim, fariam outras escolhas em relação aos métodos, optando por aqueles que julgam melhor se adequarem a sua proposta. Seguindo, escolheriam as melhores estratégias para o ensino, as quais o(s) método(s) prevê(em), sempre visando ao melhor aprendizado de seus alunos. Se pudéssemos organizar de forma ilustrativa essa realidade que desconhecemos sobre a formação de professores de língua, seria a seguinte, como representado na Figura 4:

Figura 4: Abordagem, métodos e técnicas



Fonte: próprio autor (2019)

Apesar de imaginar quão bom seria ter disponível tal organização e tais conhecimentos, ainda mais se fornecessem uma noção clara de língua a qual se está pretendendo ensinar, percebemos que não é real. Em meio a tantas abordagens, métodos, estratégias, além das outras disciplinas obrigatórias nos cursos de letras (para aqueles professores que, de fato, realizam o curso), percebemos uma certa falta de rumo, de direção por parte dos professores de língua inglesa.

Há, como dissemos, muitas abordagens com bases em teorias da psicologia que são apresentadas aos professores em formação, algumas inclusive ensaiam certos conhecimentos sobre a língua, sobre os aspectos da linguagem, outras não. Mesmo assim, são discutidas brevemente, sem, de fato, dar margem a discussões relevantes, talvez por falta de vontade dos alunos, talvez por falta de conhecimento dos professores (que, geralmente, não são da área da psicologia), ou, talvez, pelo julgamento de que seria mais interessante tratar de estratégias ou ocupar o tempo disponibilizando recursos para os futuros professores ensinarem língua estrangeira, como mostrado no estudo realizado pelo British Council, o qual apresentamos na seção 2.1.2.

Existe, também, uma quantidade considerável de métodos de ensino. Por vezes, são distribuídos em uma linha temporal, tanto pela recepção, quanto pela utilização por parte dos professores. Um exemplo disso é o Método de Gramática e Tradução. Supõe-se que seja um método ultrapassado há muito tempo, e é, inclusive, motivo de deboche quando se trata de

métodos de ensino. No entanto, pelo menos em nossa geração, quem não teve um professor de inglês na educação básica que trabalhava, apenas, tradução? É possível que a tradução não fosse de textos clássicos como o método pressupunha, mas de frases isoladas, com o auxílio de um dicionário. Seria o ensino de *língua*? Talvez, sim. Talvez, não. Dependendo da concepção de linguagem que o professor possui, é possível que uma aula de tradução seja excelente. Quem, entre nós, professores, nunca utilizou um exercício de tradução que atire a primeira pedra.

Há, além das abordagens e dos métodos, inclusive na determinação do termo, incontáveis estratégias para leitura, para escrita, para fala, para entendimento auditivo (as quatro habilidades), cada método indicando tarefas e técnicas para desenvolvê-las. Com a tecnologia avançada que temos, o *CD-player* ficou no passado e podemos utilizar recursos digitais a todo o momento. Há uma vasta produção de materiais disponíveis *online* com tarefas que visam desenvolver as habilidades. Algumas são excelentes, outras nem tanto. O que varia nessa avaliação é o olhar do professor que as analisa, que as escolhe para determinado fim. Seria essa escolha baseada em alguma abordagem ou método, apenas? Entendemos que não. Percebemos que essas escolhas são baseadas na vivência do professor, sua boa vontade e, principalmente, na sua intuição baseada em conhecimentos genéricos sobre os métodos e abordagens. Fato esse que alguns professores criam seus próprios materiais, seus próprios métodos, como se pode perceber em alguns *youtubers* que se propõem a ensinar língua estrangeira (TIMMERMANN, 2018).

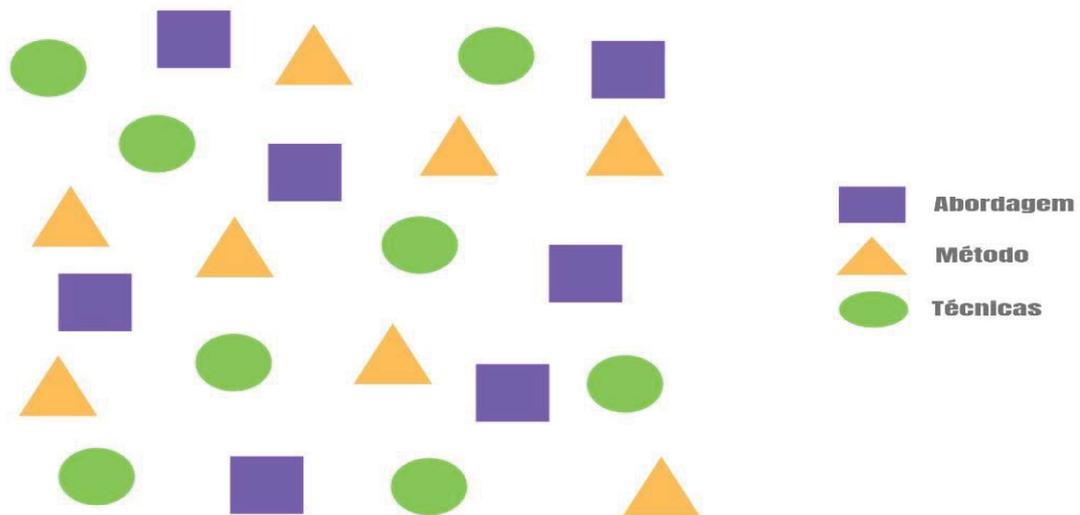
Essa é a realidade. Optamos por não realizar uma pesquisa de campo ou uma pesquisa quantitativa que interrogasse professores, pois, em relação ao nosso assunto, entendemos que de pouco valor seria. Como professores, pelas discussões, pelas percepções, pelas conversas, podemos dizer que conhecemos a realidade da maioria das aulas de língua inglesa, seja ela no âmbito escolar, nas escolas de idiomas e, até mesmo, nos cursos de Letras das universidades. Além disso, de certa forma, com nosso trabalho, questionamos a imagem que se tem de que os métodos é que fazem a diferença no ensino: entendemos que não, que quem faz a diferença é o professor, com base na sua concepção de língua e sua concepção de ensino. Falamos de forma geral, sem tentar, de forma alguma, generalizar. Muitas coisas boas foram feitas na área e evoluímos como professores, como educadores. Com essa evolução, entendemos que há possibilidade de diálogo para, a partir do que já foi desenvolvido, possamos avançar mais.

Essa realidade que retratamos pode ser considerada como caos, como era pós método, enfim, um momento em que não se sabe exatamente o que fazer ou por que fazer determinada ação docente, ou seja, algo que auxilie o professor a nortear suas escolhas. Entendemos que

esse algo seria uma concepção de língua, a qual sustentaria as decisões do professor, pois o método, por si só, não é suficiente.

Tendo dito isso, assim como ilustramos a realidade idealizada sobre o ensino de língua estrangeira, tentamos demonstrar como, na verdade, percebemos a situação, representada na Figura 5:

Figura 5: Abordagem, método e técnicas: possibilidades



Fonte: próprio autor (2019)

Com essa imagem, pretendemos exemplificar, mantendo as formas geométricas representativas, que o professor tem diante de si inúmeras possibilidades de abordagens, de métodos e de atividades para usar em suas aulas, no entanto, elas não se apresentam de forma clara e organizada. Da mesma forma, percebemos que há a necessidade de algo que em que o professor possa basear as escolhas que faz: entendemos e tentaremos mostrar, que se trata de uma concepção de linguagem.

Como se tentou representar na imagem acima, há muitas possibilidades, umas interessantes, outras nem tanto, porém confusas. Pontuamos que, além de confusas, essas possibilidades de métodos e abordagens e técnicas, por si só, não são suficientes para o ensino de língua estrangeira.

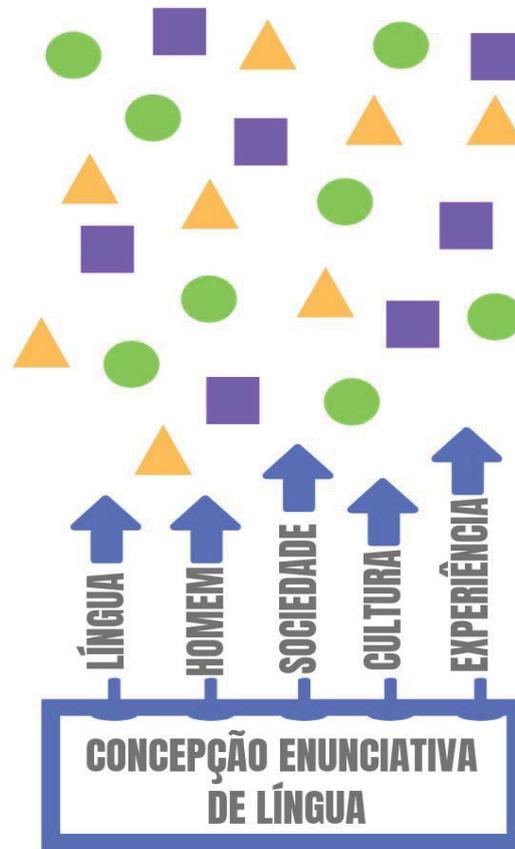
Dessa forma, nesse emaranhado de possibilidades, de abordagens, de métodos, de estratégias, pontuamos que, ao nosso ver, a concepção de linguagem tal qual compreendemos da Teoria da Enunciação de Benveniste, é um conhecimento anterior à escolha da abordagem

ou do método a ser utilizado: a concepção de língua permitida pelo viés enunciativo, acreditamos e tentaremos mostrar, fornece ao professor de língua os subsídios necessários para escolhas conscientes no que tange ao ensino de língua estrangeira. Em outras palavras, entendemos que é a concepção de língua do professor que sustenta a escolha de um ou mais métodos ou de técnicas e, assim, sustenta sua prática docente.

Sendo assim, é tempo de apresentar, de forma apropriada a tese que buscamos delinear neste trabalho. Retomando o exposto na Introdução, propomo-nos, neste trabalho, a dedicar atenção ao ensino de línguas sob um viés enunciativo, isto é, mostramos a tese de que a teoria da enunciação comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e o seu próprio fazer docente.

Relembrando o que apresentamos como problemática, os professores estão diante de uma gama de abordagens psicológicas, métodos de ensino e técnicas procedimentais, a partir dos estudos elaborados na graduação, dificultando, assim, as escolhas que precisam fazer no momento em que entram na sala de aula. Entendemos que a linguística da enunciação pode auxiliá-los nessas escolhas, a partir do conhecimento prévio dos conceitos discutidos, sustentando, assim, a sua prática de sala de aula, com vistas a um melhor ensinar língua estrangeira. Referimo-nos a conhecimento prévio, pois compreendemos que são conhecimentos anteriores às escolhas. Uma vez compreendidos pelos professores, nortearão as escolhas que fazem. Ilustramos da seguinte forma na Figura 6:

Figura 6: Concepção enunciativa de língua como base



Fonte: próprio autor (2019)

Entendemos que, como ilustrado na Figura 6, a gama de possibilidades pode ser organizada a partir das escolhas conscientes realizadas pelos professores, sendo elas baseadas em uma teoria de língua, passando por abordagens psicológicas, podem alcançar o resultado de um ensino de língua que serve para viver. Dessa maneira, as abordagens, os métodos e as técnicas de ensino ficam à disposição dos professores e são sustentados por uma concepção de língua, a qual, neste trabalho, sugerimos ser uma concepção enunciativa de língua, como a encontramos nos textos do linguista Émile Benveniste .

Tendo explicitado o problema que encontramos no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e nossa hipótese, no próximo capítulo, destacamos nossa inquietação em relação ao tema, bem como a motivação que nos fez trazer Benveniste para o diálogo. Além disso, apresentamos ao leitor quem é Benveniste e em que baseamos a concepção enunciativa de língua.

3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO: UM ESTUDO DA LINGUAGEM

Neste capítulo, temos o intuito de situar o leitor, estudante de letras, professor de língua estrangeira, de onde partimos para a nossa discussão. Como já mencionado, tratamos do ensino de língua estrangeira sob um viés enunciativo e fundamentamos esse olhar na Teoria da Enunciação, segundo o linguista Émile Benveniste. Pelo fato de não termos encontrado uma substancial produção acadêmica envolvendo o ensino de línguas e a Teoria da Enunciação, entendemos que os campos do conhecimento não dialogam muito e, por isso, faz-se necessário realizar certos esclarecimentos quanto ao que iremos utilizar. Dessa forma, achamos pertinente pontuar, na primeira seção, o que é a linguística da enunciação e como seus estudos são desenvolvidos; na segunda seção, apresentar o autor Émile Benveniste e a sua obra ao leitor; na terceira seção, esclarecer por que escolhemos esse autor para dialogar com os estudos sobre o ensino de língua inglesa, bem como situar o estudo que realizamos; e, na última seção, apresentar textos de leitores de Benveniste, os quais, por abordarem o ensino da língua materna sob um viés enunciativo, motivaram-nos à elaboração deste trabalho.

3.1 A Linguística da Enunciação

Nesta seção, explicitaremos, em linhas gerais, pois não é foco principal da nossa discussão, o que é a Linguística da Enunciação e a que se dedica, e, para isso, apresentamos noções importantes abordadas por Benveniste em seus textos, as quais desenvolveremos com mais afinco no Capítulo 4 deste trabalho.

Antes de qualquer outra coisa, é preciso ter em mente que o objeto de estudo da linguística é a língua, assim como Saussure (2012) o delimita. Sabe-se que o autor desenvolveu seu raciocínio com base na língua (sistema de signos) e seu caráter social e não na fala, que, para ele, é individual. Em um primeiro momento, é a partir daí que entendemos a linguística da enunciação, mas não paramos nisso.

Sendo assim, podemos dizer que a Linguística da Enunciação tem por objeto de estudo a língua. No entanto, diferentemente de Saussure, esse objeto é estudado pela lente da enunciação, isto é, a língua em uso e, por isso, já não temos por exclusivo a língua como apenas sistema de signos, mas a língua toda utilizada pelo homem em sua individualidade, quando em sociedade.

Nesse sentido, pode-se acrescentar que “o que caracteriza a linguística da enunciação é a abordagem do fenômeno enunciativo na linguagem desde um ponto de vista que considere o sujeito que enuncia” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 99). Em outras palavras, diferentemente de um estudo estrutural e, de certa forma, desvinculado do sujeito que utiliza a língua, a linguística da enunciação, como o próprio título atribuído, percebe o ato de utilização da língua e considera o sujeito que o realiza: é um locutor que, ao utilizar a língua, insere-se nela, organizando e transmitindo a si próprio e sua percepção do mundo que o cerca ao seu parceiro de diálogo.

Alguns estudiosos baseiam suas teorias dentro dessa perspectiva enunciativa de concepção da língua e seu funcionamento. Nas palavras de Barbisan e Flores (2009, p. 5), “Linguística da Enunciação, assim denominada por Flores e Teixeira (2005), desenvolvida especialmente na França, compreende várias teorias, surgidas em diferentes momentos, mas com certo número de características comuns”.

Tais teorias da enunciação partem do mesmo pressuposto que define a linguística da enunciação como alertado no parágrafo anterior e, então, as suas peculiaridades, tentam explicar os fatos de linguagem. Segundo Flores e Teixeira (2005), as teorias da enunciação são desenvolvidas a partir de traços comuns, o que as agrupa com outras correntes de estudo da enunciação. Em suas palavras,

Entendemos que há um campo dos estudos enunciativos (que até podemos chamar de Linguística da Enunciação) e que esse campo é constituído por diferentes perspectivas de estudo da enunciação (que podemos chamar de Teorias da Enunciação). Os pontos em comum são muitos: a referência a Ferdinand de Saussure, a ênfase nos aspectos do sentido, a vocação descritivista dos mecanismos linguísticos, entre outras (TEIXEIRA; FLORES, 2011, p. 413).

Da mesma forma, Barbisan e Flores (2009, p. 5), salientam que “alguns princípios permitem que se atribua parentesco às diversas teorias enunciativas. Eles estão vinculados, principalmente, aos conceitos saussureanos de relação, de língua e fala e à importância da prioridade da ordem linguística”.

Dessas, citamos a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, a Concepção Dialógica de Linguagem, como a encontramos nos estudos de Bakhtin e Voloshinov; e, é claro, a Linguística da Enunciação, de Émile Benveniste, que é considerado o principal autor dessa

vertente linguística, a qual é a base para a tese que desenvolvemos neste trabalho. Dedicamos mais atenção, nos parágrafos que seguem, à linguística da enunciação de Benveniste.

Além de poder ser considerado o principal autor da Enunciação, Benveniste também é tido como um dos pioneiros no campo teórico que nos dedicamos a trabalhar a partir de agora. Não de forma cronológica, contudo, mas por sua generalidade, como afirmam Teixeira e Flores (2011, p. 408):

O pioneirismo de Benveniste, então, diz respeito mais à generalidade do que ele propõe: sua reflexão sobre a enunciação é inspiradora porque ela é gestada a partir de um profundo diálogo com outras áreas (antropologia, psicanálise, sociologia e filosofia, principalmente) e em direção a perspectivas linguísticas ainda não vislumbradas. Sobre esse último ponto o trabalho de Benveniste é contundente: ele produz um retorno da linguística ao estudo da língua viva, do discurso, no exato momento – fim da década de 40, início da de 50 – em que a herança saussuriana se limita aos estudos estruturalistas da langue. É Benveniste quem produz um retorno – alguns inclusive diriam que é uma primeira abordagem e não um retorno – da linguística ao estudo da língua que serve para viver, como ele mesmo diria.

A Teoria da Enunciação de Benveniste está centrada na relação entre a língua (estrutura) e o sujeito que nela e por ela se insere no mundo. Essa relação perpassa os textos de Benveniste, o que nos faz pontuar que uma das características principais da teoria está voltada para a subjetividade. É através dela que Benveniste traz o “homem na língua”, axioma este que confirma a presença do homem na linguagem e, por isso, deve ser levado em conta pelo estudo da linguística da enunciação.

A subjetividade, a qual nos referimos anteriormente, é discutida por Benveniste em seu estudo dos pronomes pessoais, no qual o autor discorre sobre a noção de pessoa presente nos pronomes *eu* e *tu*. Esses pronomes são elementos do discurso, que ganham sentido no momento em que são utilizados, isto é, na enunciação: quando um locutor se enuncia como *eu*.

Dessa forma, ao perceber que há possibilidade de um locutor se tornar sujeito de sua fala, Benveniste, traz, de fato, o homem para o estudo da língua. A partir daí, é incabível pensar na língua como independente do homem que a utiliza em sociedade. Tal é a importância da noção de subjetividade na teoria benvenistiana, a qual fornece subsídios para o entendimento da linguística da enunciação com uma visão antropológica sobre a linguagem, como pontua Knack (2016), em sua tese de doutorado.

Impossível é, na Teoria da Enunciação de Benveniste, compreender que há um *eu* que se enuncia sem a presença de um *tu*, isto é, nessa concepção de linguagem, a interação entre um

locutor e um alocutário é uma de suas bases. Sendo assim, além de conceber a língua como relacionada ao homem, a teoria da enunciação a que nos referimos compreende, também, a sociedade. Em outras palavras, através da enunciação da língua, um homem pode se colocar em diálogo com outro e essa é a composição inicial de qualquer sociedade, a relação dos sujeitos de uma comunidade que, através da língua, se organizam em um formato de sociedade. Isso só é possível porque há linguagem e há interação pela língua.

Para concluir esta explanação, podemos dizer, então, que a linguística da enunciação compreende algumas teorias que visam trazer para a discussão os sujeitos que utilizam a língua, ao invés de estudarem a língua por ela mesma. Benveniste, dentre os linguistas da enunciação, destaca-se por sua postura antropológica e relaciona língua, homem e sociedade, como base para o seu pensamento. É essa base que utilizamos para a nossa discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Na próxima seção, passamos a apresentar, então, aquele que pensou e expôs os conceitos sobre enunciação: Émile Benveniste.

3.2 Émile Benveniste: estudioso da linguagem e das línguas

Para dar início à exposição das ideias de Émile Benveniste, julgamos interessante situar nossos leitores a respeito de quem é esse autor e por que seus textos, ideias, teoria, merecem destaque e são relevantes para a pesquisa que, aqui, desenvolvemos. Neste primeiro momento, tentamos retratar um pouco da vida do linguista que nos inspira e convida a entender a linguagem, ele que foi considerado o linguista da significação.

Infelizmente, não tivemos a possibilidade de sermos testemunhas oculares das aulas do professor Benveniste, mas munimo-nos dos dizeres daqueles que tiveram tal privilégio. Todorov (2012, p. 243-244), um dos maiores pensadores do nosso tempo, teve essa oportunidade no ano de 1963 e relata sua experiência:

[...] descobri que um certo Émile Benveniste dava um curso de linguística geral no Collège de France. No outono do mesmo ano, comecei a frequentá-lo; não havia dificuldade para assistir ao curso; nenhuma inscrição era necessária. Éramos pouco numerosos na pequena sala do Collège. Uma porta lateral ao lado do estrado se abriu e um homem magro, portando grossos óculos, com um maço de papéis na mão, se colocou diante de nós. Em nenhum momento ele nos olhou; ao final de uma hora, ele recolheu seus papéis, e, em seguida, partiu pela mesma porta, sempre muito discretamente. Sua voz era frágil, assim como o seu corpo, mas perfeitamente

audível. Sua pronúncia era bastante lenta, podíamos anotar tudo o que ele dizia sem mesmo abreviar as palavras. E tínhamos vontade de fazê-lo: colocando uma luz nova sobre o objeto do qual tratava, seu propósito era de uma grande clareza. Assim como os outros assistentes, eu estava encantado por essa experiência e, durante vários anos, voltei regularmente às salas escuras do Collège.

Esse “certo Émile Benveniste”, de aparência frágil, voz baixa e pouco comunicativo fora do âmbito acadêmico, a que se refere Todorov (2012), é o linguista da enunciação. É sabido que o termo mais apropriado seria “teorias da enunciação”, visto que outros autores também tratam do tema e desenvolvem suas teorias baseados nela. No entanto, Benveniste se destaca entre eles por ter desenvolvido seu pensamento no próprio quadro formal da enunciação, a partir de Saussure (FLORES, 2013).

Falaremos mais sobre a teoria da enunciação e sua filiação com Saussure mais adiante. Por ora, dediquemo-nos a conhecer o idealizador de tal teoria. Os dados que apresentamos, na sequência, foram retirados da *Cronologia biográfica de Émile Benveniste*, presente na obra *Últimas aulas no Collège de France* (BENVENISTE, 2012).

Benveniste nasceu em 27 de maio de 1902, em Alepo, na Síria. Filho de judeus, o então Ezra Benveniste imigrou para França, aos 11 anos, para estudar como bolsista na escola rabínica em Paris. Após abandonar a escola rabínica, entrou para o ensino superior na École Pratique des Hautes Études (EPHE), onde se graduou em Letras. Lecionou no ensino secundário em Paris e, em 1924, naturalizou-se francês, adotando o nome de Émile Benveniste. Entre publicações e trabalhos, serviu como soldado no Marrocos. Em 1935, recebeu o título de Doutor em Letras. Dois anos depois, tornou-se professor titular na mesma escola em que se graduou, como sucessor de Antoine Meillet, na cátedra de Gramática Comparada. Foi prisioneiro durante a Segunda Guerra Mundial (na qual seu irmão foi deportado para Auschwitz, sem retorno), obtendo exílio na Suíça, onde trabalhou como bibliotecário na Universidade de Friburgo. Após os tempos sombrios, de volta a Paris, Benveniste se tornou Secretário da Société Linguistique de Paris, diretor do Institut d'Études Iraniennes da Universidade de Paris, primeiro presidente da Associação Internacional de Semiótica. Em 6 de dezembro de 1969, sofreu um acidente vascular cerebral, que o deixou paralisado e impossibilitado de falar. Entre trocas de clínicas e debilitação da saúde, Benveniste veio a falecer em 3 de outubro de 1976, em Versalhes, na França.

Benveniste era um conhecedor de línguas e um estudioso delas, com especial afeto pelas línguas antigas. Ele conhecia sânscrito, hitita, tocariano, indiano, iraniano, grego, latim, línguas indo-europeias e línguas ameríndias. De acordo com Kristeva (2012, p. 31), Benveniste era um

“*expert* em gramática comparada, autoridade em linguística geral [...]. No entanto, sua obra, de uma audácia impressionante, embora discreta e aparentemente modesta, permanece hoje em dia relativamente desconhecida e pouco visível”.

Entendemos que, para ser um *expert* em gramática comparada, uma autoridade em linguística, e conhecer tantas línguas (das mais usuais às mais antigas e menos usuais) como Benveniste conhecia, requer dedicação extrema e abdicção de certos aspectos da vida. Nos relatos de Georges Redard (2012), amigo de Benveniste, encontramos detalhes da vida do linguista sírio que nos permitem entender um pouco melhor sua dedicação ao trabalho, à linguística. Não nos dedicaremos, aqui, a relatar suas pesquisas, mas sim, salientar a dedicação do autor. Em nota de rodapé, Redard (2012, p. 199) afirma que “Hohenauer me disse que ele havia, então, se sentado: fato excepcional e revelador de sua grande fadiga”. Benveniste já não estava bem de saúde, no entanto, até quando pode, manteve-se em pé, ensinando. Ainda, segundo Redard (2012), Benveniste não era dado ao alarde publicitário e “era inimigo das falsas aparências” (p. 226), sendo assim, suas glórias são merecidas por seu trabalho incessante, enquanto teve saúde para tal.

A esse respeito, Todorov (2012, p. 249) relata sobre a vida profissional que se funde com a pessoal de Benveniste:

Tudo ocorre como se, ao interesse que ele tem pelas línguas e pela linguagem, fosse somado a um sentimento de dever, de reconhecimento para essa profissão que o afastou das incertezas materiais e lhe deu uma dignidade e um prestígio destacáveis, para ele, o pequeno judeu pobre emigrado para França, vindo de seu país oriental sem seus pais. O trabalho, para ele, é, portanto, ao mesmo tempo, uma paixão e um dever. Ele não tem amigos fora do círculo de seus colegas, e nunca tira férias.

Diferentemente da maioria de nós em relação à dedicação e ao trabalho, esse é o linguista que respeitamos e no qual nos inspiramos para falar das línguas, para falar de linguagem. Fazemos referência a sua vida e ao seu modo de viver, não apenas para situar nossos leitores historicamente ou com dados biográficos sobre o autor, mas para que fique claro o respeito com o qual tratamos de seus pressupostos, com vistas ao desenvolvimento da linguística.

Quanto à obra de Émile Benveniste, de acordo com Flores e Endruweit (2009), algumas perspectivas são percebidas, sendo três as citadas pelos autores e, também, três salientadas por Todorov (2012).

A primeira diz respeito a reflexões linguísticas, relativas aos estudos comparatistas e em referência a Saussure (em função destas que Benveniste pode ser reconhecido, entre os linguistas, como um notável representante). Segundo Todorov (2012, p. 252), “provavelmente não exista mais no mundo um indivíduo que possui um saber tão vasto nesse campo [das línguas, da gramática comparada]”.

Nas palavras de Flores e Endruweit (2009, p. 244), em relação à segunda perspectiva citada,

há, também, um fazer interdisciplinar das ciências do homem em que a linguagem tem papel fundamental. É o diálogo teórico posto em prática. Talvez por esse prisma possamos afirmar que Benveniste produz um terreno limítrofe que lhe permite falar, em uma interdisciplinaridade, de filosofia, sociologia, psicanálise, cultura etc.

Nesse viés, Todorov (2012, p. 253), embora não trate da interdisciplinaridade da obra benvenistiana como Flores e Endruweit, afirma que através do estudo das línguas é que podemos compreender a apreensão de uma cultura em um dado momento, “pois o pensamento se forma em palavras”. Sendo assim, entendemos que, ao tratar de cultura, através das línguas, lidamos com saberes que são objetos de outras ciências, como a antropologia e, por assim ser, dialogamos com essas ciências de forma interdisciplinar, mesmo não nos distanciando do nosso objeto que é a língua.

A última perspectiva que os autores ressaltam tem a ver com a possibilidade de uma linguística da enunciação, a qual Benveniste não cunhou como teoria, porém, a partir de seus ensinamentos, a tomamos como Teoria da Enunciação (FLORES; ENDRUWEIT, 2009), construída a partir dos estudos sobre as línguas, chegando, então, a uma teoria de linguagem (TODOROV, 2012).

Nesse sentido, no que diz respeito à obra de Benveniste, que é vasta – “18 livros, quase 300 artigos, mais de 300 resenhas e 34 comunicações, entre outras publicações. Há, também, um grande conjunto de manuscritos, publicados ou não” (FLORES, 2013, p. 2) – e à leitura que se faz dela, Claudine Normand (2009) traça uma espécie de itinerário teórico para leitura e compreensão, destacando três tipos de leitura:

1ª A leitura comparatista, simultaneamente admirativa e crítica, privilegia os estudos indo-europeus de 1935, 1948 e 1969^a e estabelece, evidentemente, os trabalhos

anteriores (estudos iranianos, estudos sobre a língua osseta); acrescentam-se a isso inúmeros artigos e relatos produzidos por Benveniste ao longo de sua vida, e espalhados em diferentes revistas de filologia e linguística clássicas; alguns estão publicados nos Problemas de Linguística Geral (PLG). Trata-se nesse caso de uma leitura de filólogos e de linguistas das línguas clássicas.

2ª A leitura “estruturalista”: é sobretudo a leitura dos novos – e então jovens – linguistas dos anos 70 que, tendo de modo repentino de ensinar a linguística a estudantes, tinham grande necessidade de se informar. Privilegia-se então, no que é facilmente acessível, ou seja, nos dois volumes dos PLG (1966, 1974), os artigos em que Benveniste apresenta autores considerados “fundadores” (Saussure, Bloomfield, Harris...), noções “fundamentais” (signo, estrutura, níveis...) e sínteses sobre os desenvolvimentos recentes da linguística [...]. Trata-se de textos gerais, ligados à difusão maciça e tardia do estruturalismo linguístico na França, de alguma forma artigos de vulgarização ou pelo menos que visam uma informação inicial. [...]

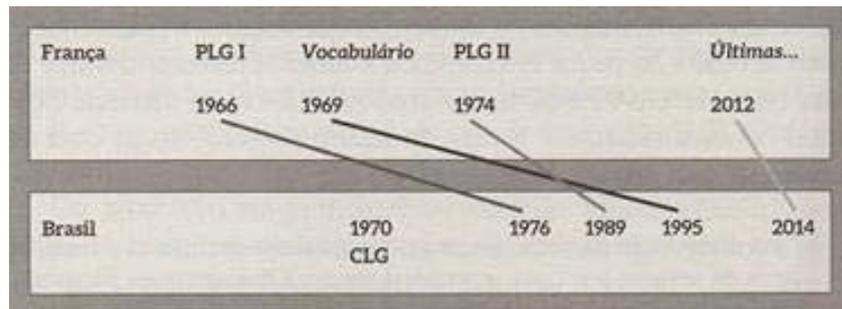
3ª Por fim, a leitura do que foi chamado de “teoria da enunciação”; seguindo um reagrupamento adotado por Benveniste no primeiro volume de PLG, e por seus editores no segundo, ela se encontra associada aos temas “A Comunicação” e “O Homem na língua”. Essa leitura, de fato, inicia-se só a partir de 1970, mas se torna, então, e permanentemente, dominante, para muitos quase exclusiva (NORMAND, 2009, p. 13).

Normand (2009) está tratando de como os textos de Benveniste foram recebidos na França. Flores (2017), em aulas ministradas na École Normale Supérieure e, posteriormente, compiladas e publicadas, retoma esse ponto de vista de Normand e discorre sobre a recepção da obra benvenistiana, primeiramente de forma geral e, após isso, a recepção (ou recepções) no Brasil, a qual apresentamos a seguir.

O autor (2017) começa questionando se esse itinerário traçado por Normand (2009) se aplica à recepção obtida no Brasil. A resposta inicial é sim e não, em função, principalmente, da necessidade da tradução e do tempo que foi levado – grandes intervalos – para a publicação de seus textos no Brasil, o que, de fato, altera o modo de recepção/leitura pelos linguistas brasileiros.

Em língua portuguesa, temos quatro publicações de Benveniste: Problemas de Linguística Geral I (1976) – o volume original foi publicado em 1966; Problemas de Linguística Geral II (1989) – 15 anos após a publicação do texto em francês; os dois volumes de O vocabulário das instituições indo-europeias (1995) – os textos em língua francesa foram publicados em 1969; e o livro Últimas aulas no Collège de France (2014) – apenas dois anos após a publicação do texto original. De forma ilustrativa, apresentamos, aqui, a Figura 7, elaborada por Flores (2017):

Figura 7: Publicações França/Brasil



Fonte: Flores (2017, p. 54)

Tendo em vista essa disparidade temporal em relação à chegada dos textos de Benveniste no Brasil e suas publicações originais, Flores (2017) conclui que sim, é inegável a percepções sobre as três leituras que Normand (2009) destaca, a saber: Benveniste como conhecedor experiente dos estudos comparatistas; a fase estruturalista do autor; e que Benveniste pode ser considerado o linguista da enunciação.

No entanto, destaca Flores (2017) que, em função da demora das traduções, os linguistas brasileiros, por certo tempo, dependiam de textos de leitores de Benveniste que apresentavam suas ideias. Eis o porquê de considerar que, no Brasil, não se recebe Benveniste da mesma forma que Normand (2009) escreveu em relação à França, embora ela perceba a falta de leitura dos textos de Benveniste no que tange ao conjunto da obra pelos leitores franceses: “A conclusão só pode ser uma: a recepção do pensamento benvenistiano no Brasil é parcial, dispersa e fragmentada, e isso se reflete na pouca atenção dada à reflexão do autor durante os anos 1960, 1970, 1980 e parte dos anos 1990” (FLORES, 2017, p. 53).

Sobre essa fragmentação na recepção das ideias benvenistianas, Flores (2017) discorre que é, além da situação envolvendo a tradução tardia ou com espaços de tempo grandes entre as traduções, provavelmente, em função do uso de fragmentos do pensamento de Benveniste para dar suporte a outros campos da linguística que eram desenvolvidos com mais ênfase no país, como a Análise de Discurso de Pêcheux, a Linguística Textual e a Pragmática. Nas palavras do autor (2017, p. 69), “Benveniste não foi lido, inicialmente, com o objetivo de compreender a complexidade de seu pensamento sobre a linguagem. Na verdade, ele foi lido apenas para servir de apoio a alguma outra teoria”.

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1990, Flores (2017) percebe que essa relação da linguística brasileira com as leituras de textos de Benveniste começa a mudar, o que o autor chama de “segunda recepção de Benveniste no Brasil” (2017, p. 73), embora

ressalte que não defende a postura de que haja uma leitura mais ou uma leitura menos correta da obra do linguista sírio.

A esse respeito, Valdir Flores (2017) apresenta três justificativas para afirmar que há essa segunda recepção de Benveniste no Brasil, que há uma preocupação maior em ler e compreender o autor: 1) há, hoje, um movimento intenso de interesse pelos textos de Benveniste, o que mostra uma maior aproximação e dedicação dos linguistas nacionais com as ideias do autor, tornando-o centro das discussões; 2) os cursos de pós-graduação *strictu senso* oferecem disciplinas específicas que focalizam aspectos da teoria benvenistiana, além da enunciação; e 3) é perceptível o interesse pela obra do autor por parte de estudiosos de outras ciências, como antropologia, filosofia etc.

Com isso, o autor (2017, p. 74-75) destaca que

há, hoje em dia, um reconhecimento de que os trabalhos de Benveniste no domínio da linguística geral modificaram fundamentalmente a paisagem das ciências humanas. Visando uma teoria de conjunto da linguagem, ele acabou se envolvendo com questões que, a princípio, estariam fora da cogitação de linguistas, questões essas relacionadas à arte, filosofia, sociologia, psicanálise, literatura. Suas proposições dizem respeito às relações entre a linguagem, a sociedade e a subjetividade, se revelam de uma espantosa lucidez e começam a ser consideradas em toda a sua relevância.

É, então, por tratar dessas relações que a linguagem possui com o mundo, dessa linguagem sob uma perspectiva antropológica, a qual encontramos em Benveniste, que estudiosos de outras ciências dialogam com a linguística e esta, por sua vez, tem possibilidades de dialogar com as outras.

Em sua exposição, Flores (2017) continua explorando a segunda recepção de Benveniste no Brasil e destacando como o pensamento benvenistiano é compreendido hoje, no que diz respeito ao foco que se dá a partir da obra do autor, notando que há três eixos que compreendem tais focos. Portanto, trazer Benveniste e sua teoria da enunciação, justifica-se neste trabalho porque nos sustenta ao pensar o ensino de língua estrangeira pautado em uma concepção de língua que a compreenda na sua realização e na sua relação com o homem, a sociedade e a cultura.

Assim, após apresentarmos Émile Benveniste e como seus pensamentos foram recebidos no Brasil, passamos a explicitar, na próxima subseção, o que o Flores (2017) traz a respeito desses eixos para, assim, delimitar nosso estudo e explicar de onde partimos, como

leitores de Benveniste, para elaborar a discussão desta tese, bem como justificar a escolha de tal pensador, para nos guiar nesse processo e fundamentar nossas escolhas.

3.3 Gostamos de Benveniste

Esta subseção comporta momentos distintos: começamos o texto na mesma linha de Barthes (1988), explicando por que gostamos de Benveniste e, por consequência, escolhemos Benveniste; após isso, de forma narrativa, relatamos como o desenvolvimento pessoal norteou a escolha do tema e a escolha do aparato teórico para a elaboração da tese; e, para finalizar a seção, retomamos a exposição de Flores (2017) e situamos o leitor em que eixo do pensamento benvenistiano nos encaixamos e por onde daremos sequência ao trabalho propriamente dito.

Roland Barthes (1988) escreve dois textos intitulados *Por que gosto de Benveniste* – dificilmente utilizamos esse termo ao tratar de um texto científico – pelo jeito de articular as palavras e de evidenciar com clareza quem é Benveniste, seus principais pensamentos e, então, por que gosta dele. Nas palavras de Flores (2005, p. 127-128), “Barthes manifesta parte da eloquência que o consagrou como um dos pensadores mais notáveis da nossa época. A obra de Barthes é razão de deslumbramentos e sua escrita desfruta da rara simultaneidade do primor teórico com a sensibilidade literária”.

Embora nossa escrita não se aproxime de tal eloquência, nosso deslumbramento face aos pensamentos de Benveniste pode, de certa forma, ser equiparado ao de Barthes, pois nos motivou a escrever este texto.

Em linhas gerais, Barthes (1988) começa tratando da linguagem e sublinha que ainda a estamos descobrindo, assim como estamos descobrindo o espaço neste século. Se levarmos em conta a publicação dos textos sobre linguística, ou ainda, a publicação do Curso de Linguística Geral, de Saussure (2012), o qual delimita a língua como objeto de estudo da linguística, perceberemos que, realmente, ainda estamos descobrindo a linguagem. E Benveniste nos ajuda nessa jornada.

Em se tratando de textos referentes às publicações dos *Problemas de Linguística Geral I e II*, Barthes destaca partes do pensamento do autor presentes nesses volumes. Em relação ao primeiro *Problemas de Linguística Geral*, no que diz respeito à parte sobre estrutura, Barthes (1988, p. 180) exprime: “por que não nos explicaram isso quando fazíamos versões latinas (tudo se esclarece pela estrutura)”. Quanto às questões de significação, Barthes (1988, p. 180) salienta que “é sempre do ponto de vista do sentido que Benveniste interroga a linguagem”. Em relação

à cultura, Barthes (1988, p. 180) reafirma o dito por Benveniste de que a “cultura é essencialmente linguagem”.

Barthes (1988, p. 181) finaliza seu primeiro texto dizendo que “tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode imediatamente ser reconhecido como verdadeiro; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar”. Não afirmaríamos, com tanta veemência, que tudo é claro no livro de Benveniste, visto que entendemos que seu pensamento deve ser considerado como um todo. No entanto, mesmo sem ousar discordar de Barthes, concordamos que se trata apenas do começo da discussão sobre o pensamento benvenistiano. Concordamos, também, com as proposições acerca do conteúdo dos textos de Benveniste que compõem *Problemas de Linguística Geral I*.

O segundo texto de Barthes (1988, p. 181-182) traz o seguinte questionamento com resposta:

Que nos diz ele? Primeiro isto: que a linguagem nunca se distingue da socialidade. Esse puro linguista, cujos objetos de estudo pertencem aparentemente ao aparelho da linguística geral, transcendente, não cessa, na realidade, de tomar a linguagem naquilo a que se poderia chamar as suas *concomitâncias*: o trabalho, a história, a cultura, as instituições, em suma, tudo o que constitui o real do homem.

O autor acrescenta que Benveniste é sempre crítico e tenta desmistificar danos causados pelos teóricos, e afirma que Benveniste pode fazer isso em função da sua rara capacidade de ser um linguista das línguas, no plural.

Para finalizar o texto, Barthes é direto (1989, p. 167) (optamos por utilizar, como base, para esta citação, o texto em inglês com uma tradução nossa):

Trabalhar com ele, com seus textos (que nunca são meros artigos), sempre reconhecemos a generosidade de um homem que parece escutar o leitor e emprestar a ele sua inteligência, mesmo nos assuntos mais especiais, mais improváveis. Lemos outros linguistas (e, de fato, devemos fazer isso), mas nós amamos Benveniste.²⁴

²⁴ Working with him, with his texts (which are never mere articles), we always recognize the generosity of a man who seems to listen to the reader and to lend him his intelligence, even in the most special subjects, the most improbable ones. We read other linguists (and indeed we must), but we love Benveniste (tradução nossa).

“Amamos Benveniste”. Entendemos que esse verbo, assim como Flores (2005) salienta, seria de total irrelevância científica para um texto como o de uma tese. No entanto, justificaremos de forma inicial e pessoal, nas linhas a seguir e de forma teórica no Capítulo 4 deste trabalho, por que escolhemos Benveniste para nortear nosso trabalho e partimos dessa afeição para isso.

Não pretendemos, nesta seção inicial, debater a teoria do autor, mas sim apresentar em linhas gerais e, de certa forma, persuadir nosso interlocutor a continuar com a leitura do texto. Mesmo assim, faz-se necessário apresentar certos conceitos relevantes e termos que ainda serão explicados nos capítulos que seguem.

Benveniste, como afirma Barthes, é um linguista, conhecedor de várias línguas, que propõe que a linguagem tem uma relação concomitante com o homem, com a cultura, com a sociedade e com o mundo. Essa visão antropológica e cultural, Benveniste nos permite ter sobre a linguagem e, por isso, entendemos que é sempre duas pessoas que encontramos utilizando a língua, e essas pessoas são indissociáveis de sua sociedade, de sua cultura e, por isso, da linguagem.

Se compreendemos a linguagem inseparável dos homens e da sociedade, estamos falando, assim como Barthes ressalta sobre Benveniste, da significância. Sem significar algo, de que adiantaria a linguagem? Vamos mais adiante no pensamento benvenistiano e afirmamos que a língua serve para viver. É muito bom poder entender que a língua serve para viver, para possibilitar experiências humanas, no tempo e no espaço, para que cada pessoa se projete como *eu* de seu próprio discurso. Como dito anteriormente, trataremos dessas noções de forma teórica nos próximos capítulos, por enquanto, apresentamos nossa admiração pelo autor sírio e seu pensamento.

A trajetória de Benveniste, apenas, e seu pensamento exposto em seus textos, são dignos de admiração. O que aumenta essa admiração é a possibilidade que o autor desenvolve de dialogar com outras teorias, com outros saberes, com vistas ao desenvolvimento mútuo entre os participantes do debate.

Tendo ressaltado a admiração por Benveniste, abrimos uma seção, na sequência, na qual apresentamos ao leitor o percurso pessoal que trilhamos e que culminaram na realização deste trabalho.

3.3.1 ABRINDO PARÊNTESES: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PESSOAL

Entendemos que sempre somos colocados em situações em que precisamos fazer escolhas, assim como a escrita exige escolhas de palavras, frases, um trabalho de tese de doutoramento exige que façamos a escolha de um marco teórico apropriado. Aqui, entra o relato pessoal de escolha e de admiração por Émile Benveniste, o qual opto por realizar, na escrita, em primeira pessoa do singular.

Sou professor. Sou professor de língua estrangeira (inglês). Embora a pós-graduação tenha, de certa forma, me afastado da escola regular, permaneço com essa profissão/missão. Sou formado em Letras (Português, Inglês e respectivas literaturas). Já na graduação, percebi que não seria professor de literatura, seria professor de língua. Com o tempo, entendi que me fascinava pelo ensino de língua estrangeira. Trabalhei na área, ganhei experiência, fiz um bom trabalho (acredito eu), sempre buscando qual seria a melhor forma de ensinar uma língua estrangeira para que meus alunos obtivessem os melhores resultados. Nesse caminho, deparei-me com diversos métodos de ensino, atividades que visavam ao aprendizado rápido, ao aprendizado eficaz, estratégias de leitura, estratégias de escrita, noções de comportamentos em relação aos estudos etc.

Nunca, no entanto, cheguei a uma conclusão, apenas a mais perguntas. Fazia escolhas, baseado em leituras, mas, honestamente, a maioria das escolhas eram feitas de forma intuitiva: “acho que vai ser melhor assim!”. Ao estilo *trial-and-error*, fui deduzindo as melhores maneiras de ensinar, refletindo sobre as teorias e desenvolvendo meu fazer docente, com boa vontade, porém com dúvidas e falta de alicerce.

A cada novo método, nova abordagem – ou um pouco de cada, pois também eram termos que não eram bem definidos – eu tentava entender o funcionamento da língua, porém caía na rotina de observar quais atividades que o tal método propunha que seriam úteis para minhas aulas. Esses questionamentos angustiantes para um professor de língua estrangeira auxiliaram em parte do tema que proponho debater nesta tese: o ensino de língua estrangeira, ou melhor, as escolhas que os professores realizam para ensinar uma língua estrangeira. No meu caso, era e é a língua inglesa.

Ao entrar para o curso de mestrado, acabei me distanciando ainda mais desse assunto: passei a estudar concepções de linguagem e como o sentido é construído nos enunciados. As concepções em questão eram a dialógica, com base em Bakhtin e Voloshinov, e a argumentativa, seguindo os pressupostos de Ducrot e a Teoria da Argumentação na Língua. Como disse Barthes (1988), precisamos ler outros linguistas. Realmente, foi de um aprendizado

incalculável o percurso que trilhei durante o mestrado e sou muito grato pelos conhecimentos que construí.

Ingressei no curso de doutorado na mesma linha que finalizei o mestrado, porém com um projeto que visava à construção de sentido quando da interação entre falantes nativos de línguas diferentes. Baseava minha pesquisa na Teoria da Argumentação da Língua. Contudo, no segundo ano do curso, recebi a notícia de que minha orientadora iria se aposentar e que, então, eu deveria adaptar meu projeto. Escolhas precisavam ser feitas. Na época, pela primeira vez, iniciava uma disciplina específica sobre Émile Benveniste, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob regência da professora Dr. Claudia Toldo Oudeste, hoje, minha orientadora²⁵.

Com o pensamento nas escolhas que precisavam ser feitas para continuação do curso, eu, que sabia que Benveniste tratava da relação *eu-tu/ele* apenas, fui confrontado com a pergunta: “o que é língua?”. Não sabia responder. Doutorando em Letras, professor de *língua*, não sabia responder tal pergunta sem gaguejar. Após a aula, com explicação sobre o modo semiótico e o modo semântico, decidi que iria estudar Benveniste e, de alguma forma, faria uma tese com base em seus pressupostos.

Já gostando de Benveniste e de sua proposta antropológica de ver a língua, ainda com dificuldades de me desvincular da Teoria da Argumentação na Língua, aprendi que Benveniste permite o diálogo com outras ciências. Se dialoga com ciências humanas, Benveniste dialoga com o ensino de língua. A partir daí, passei a admirá-lo mais Benveniste porque me possibilita dialogar com o ensino de língua estrangeira e refletir sobre ele sob a luz dos preceitos da linguística da enunciação com vistas ao melhor fazer docente.

É desse lugar que escrevo esta tese: professor de língua inglesa, deixando a timidez de um ex-ducrotiano, recém chegado na teoria benvenistiana, assumo uma coragem que beira a arrogância de pensar em tratar dos preceitos pensados por Benveniste relacionando-os aos estudos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas que, por sua vez, possui trabalhos tão impressionantes e relevantes.

Com isso, o tema da tese foi delimitado: trabalharemos com o ensino de línguas sob um viés enunciativo, defendendo a tese de que a teoria da enunciação comporta noções específicas que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática

²⁵ Se o leitor me permite uma ressalva de admiração pessoal, considero a professora Claudia a melhor professora de linguística com quem tive o privilégio de realizar aulas.

humana e o seu próprio fazer docente. Tendo dito isso, retornamos à reflexão teórica e situamos nosso trabalho em relação aos estudos benvenistianos na atualidade.

3.3.2 FECHANDO PARÊNTESES: RETOMANDO A REFLEXÃO TEÓRICA

Retomamos, assim, a exposição feita por Flores (2017) em suas aulas ministradas na École Normale Supérieure, no que diz respeito aos eixos temáticos dos estudos benvenistianos no Brasil, hoje.

O autor (2017, p. 77), começa apresentando um quadro, no qual resume, didaticamente, os três eixos sugeridos por ele:

Quadro 1: Segunda recepção de Benveniste no Brasil

Primeiro eixo	Situa a enunciação no centro da reflexão.	Produz uma linguística da enunciação <i>strictu sensu</i> .
Segundo eixo	Situa a enunciação no centro da reflexão, mas a articula ao conjunto da teoria da linguagem de Benveniste, tendo em vista uma teorização comum ao campo das ciências humanas em geral.	Produz uma abertura para uma teoria da linguagem em diálogo com as ciências conexas.
Terceiro eixo	Situa a imanência da teoria da linguagem de Benveniste no centro da reflexão e visa esclarecer termos, noções e conceitos da teoria.	Produz estudos intra-teóricos, uma espécie de hermenêutica da teoria.

Fonte: Flores (2017, p. 77)

O primeiro eixo, como descrito no quadro, situa os estudos que tem como foco a enunciação propriamente dita, baseados, principalmente, no texto *O aparelho formal da enunciação*²⁶, buscando as indicações presentes no texto para “definir a língua a partir de categorias específicas (tempo, espaço e pessoa)” (FLORES, 2017, p. 77). No entanto, salienta

²⁶ Esse texto ganha destaque na obra de Benveniste, pois é nele que encontramos de forma mais direta e pontual as reflexões do autor acerca da enunciação.

o autor, que se deve tomar cuidado com a ênfase dada a aspectos descritivos, pois “em Benveniste, o estudo das línguas está sempre relacionado a uma teoria da linguagem, o que remete, por sua vez, a uma teoria da significação na qual o homem tem lugar central” (FLORES, 2017, p. 79).

O segundo eixo, os estudos que nele se enquadram, explicita uma relação entre linguagem e cultura. Embora seja impossível retirar a teoria da enunciação quando se estuda Benveniste, nesse eixo, a enunciação não é o centro da discussão. Flores (2017, p. 80) pontua que se interessa por esses trabalhos

uma vez que eles iluminam uma prática de Benveniste, qual seja, a da interlocução interdisciplinar. Ora, o diálogo com áreas conexas, para usar uma expressão de Saussure, à linguística é uma constante na prática de Benveniste. Assim, é a posição de diálogo do linguista que convoca sua teoria ao diálogo!

Dessa forma, mesmo não separando a reflexão da enunciação, pois este é um conceito que atravessa os textos de Benveniste, direta ou indiretamente, é possível pensar a língua em uma dimensão que abrange a cultura e a sociedade, pois estão intimamente ligadas, como pontuaremos no capítulo seguinte de forma mais expressiva. Por ora, dizemos que é a partir dessa relação e desse olhar cultural/antropológico para a língua que Benveniste nos permite compreender a língua e a sua realização (enunciação) e, por isso, dialogar sobre o ensino.

O terceiro e último eixo destacado por Flores (2017) diz respeito aos estudos que se propõem a analisar o pensamento benvenistiano em sua integralidade, pois percebem que, dessa forma, a teoria de linguagem que o autor propõe é melhor compreendida. Esses estudos, no Brasil, ganharam força, segundo Flores, pela certa simultaneidade com que foram publicadas as *Últimas aulas*, aqui e na França. Essa força advém dos estudos atuais de forma geral e dialogam e contribuem para que mais se entenda de Benveniste.

Situamos nosso trabalho no segundo eixo elaborado por Flores (2017). Tentamos compreender a teoria de linguagem que Benveniste desenvolve em seus textos, principalmente notando a presença do homem e da cultura na língua; e, com essa compreensão, salientamos que o conhecimento construído a partir do pensamento de Benveniste dialoga, de forma positiva, com os estudos referentes ao ensino de línguas estrangeiras: tratamos de *língua*. Isso, em si, bastaria. No entanto, nos próximos capítulos, discorreremos sobre este diálogo possível,

pois percebemos que os professores podem ser beneficiados em suas escolhas docentes se as fizerem sob a luz dos preceitos benvenistianos.

Para encerrar esta seção inicial, seguimos o conselho de Flores (2017, p. 88):

Enfim, estamos no tempo de reler Benveniste. É mesmo necessário que a linguística volte a se surpreender com a fineza de um raciocínio que vai se fazendo na medida em que é exposto. O jovem linguista, o que está em formação e ainda não pensa que já está tudo dito, deve se beneficiar, e muito, da sagacidade de um mestre.

Não temos a ambição de determinar novos rumos para os estudos da linguística da enunciação, mas sim contribuir, de alguma forma, para as discussões sobre língua, ensino de língua estrangeira, enunciação e os saberes que compõem essas teorias, tentando não repetir os assuntos já tratados em demasia. Salientamos que não aprofundaremos os conceitos, como outros trabalhos assim o fazem, pois têm esse intuito. Nosso objetivo é utilizar conceitos provenientes de uma leitura possível sobre a Teoria da Enunciação para realizar uma discussão a respeito do ensino de línguas.

Nessa seção, discorreremos sobre a vida de Émile Benveniste, sua contribuição para a linguística (sem aprofundamento teórico), bem como a recepção de seu pensamento no Brasil. Após isso, justificamos, de forma inicial, nossa escolha pelo tema e pelo aparato teórico baseado em Benveniste.

Com Barthes (1988), concordamos que gostamos de Benveniste. Com Flores (2017), concordamos que é necessário ler Benveniste, reler Benveniste e, principalmente, no nosso caso, dialogar com Benveniste.

Na próxima seção, apresentamos textos de leitores de Benveniste que tratam do ensino de língua materna sob um viés enunciativo. A discussão que começa em seus textos, de certa forma, motivou-nos e, acreditamos que os apresentar aqui despertará o mesmo interesse em nossos leitores.

3.4 O ensino de língua materna em um viés enunciativo: uma possibilidade

Nesta última seção, expomos, ao mesmo tempo, as inquietações que temos em relação ao ensino e nossa motivação para utilizar a linguística da enunciação como base teórica que

sustenta o trabalho e, pretendemos, com isso, sublinhar a relevância do estudo que propomos sobre o ensino de língua estrangeira, a partir de algumas reflexões iniciais²⁷, uma vez que trataremos com mais ênfase tais reflexões nos capítulos que seguem.

Lembramos: a intenção que temos com esta tese é pensar o ensino de língua a partir da enunciação. No nosso caso, o ensino de língua estrangeira. No fim das contas, apesar de ser uma área de ensino diferente (língua materna e língua estrangeira), defendemos o ponto de vista de que é, sim, ensinar língua, com algumas nuances diferenciadas. Assim, concordamos com Diedrich, Valério e Cayser (2014, p. 16):

Em nossa caminhada pelo meio acadêmico, conhecemos muitos autores da área da Linguística. Aproximamo-nos de uns, afastamo-nos de outros e escolhemos Émile Benveniste para fundamentar grande parte de nossas aventuras no universo da pesquisa. Entendemos que Benveniste não se ocupou especificamente do tema ensino de língua, mas vemos em seus artigos reunidos em *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* uma forma especial de conceber a língua no discurso, o que mobiliza princípios por nós considerados fundamentais quando pensamos no ensino de língua. Porque, afinal, acreditamos que a concepção de língua que move todo aquele que se ocupa do estudo da linguagem é fundamental para definir o trabalho que ele realizará em situações de ensino.

Partimos do mesmo lugar. Com base em nossas vivências e estudos, optamos por utilizar Benveniste para dar sustentação teórica ao nosso estudo sobre o ensino de língua estrangeira, pois, é nele que encontramos uma definição de língua capaz de dar conta da língua toda, isto é, a língua no discurso dos homens no mundo, o que as propostas dos métodos de ensino não contemplam. Seus princípios, como afirmam as autoras, são imprescindíveis, também, ao nosso ver, para o bom desenvolvimento de uma prática docente que visa a ensinar *língua*.

As autoras finalizam seu texto (2014, p. 28) dizendo que “claro está, para nós, que, ao assumirmos o ponto de vista enunciativo no ensino de língua, deixamos o terreno das regularidades postas em manuais de gramática e ousamos pela singularidade de cada ato enunciativo”.

Da mesma forma, queremos sair do terreno das regularidades para, assim, pensarmos além no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Repensar o ensino de língua inglesa,

²⁷ Notamos, no entanto, que há, hoje, estudiosos que se dedicam a pensar a língua e o seu ensino sob o viés enunciativo. Destacamos, aqui, trabalhos que tratam especificamente da teoria benvenistiana e outros que pensam o ensino sob a luz da teoria, os quais serviram de reflexão para a elaboração desta tese: Aresi (2012), Rosário (2018), Silva (2013), Knack (2016), dentre outros.

é preciso. Assim como as autoras expuseram, não encontramos em manuais de gramática ou métodos a possibilidade da singularidade, como destacamos como parte do problema. No entanto, ao fazermos escolhas como professores, podemos ser guiados por essa necessidade que a língua propõe de que cada momento de enunciação seja único, irrepetível, mesmo contendo a língua comum, social, compreendida ou a ser compreendida pelos falantes.

Damos sequência apresentando o texto *Aulas de língua portuguesa: um fazer enunciativo*, escrito por Claudia Toldo (2016) – optamos por apresentá-lo de forma mais detalhada, porque nele encontramos proposições pontuais sobre o ensino de língua sob um viés enunciativo, o que, de certa forma, motivou a realização desta tese -, no qual a autora pretende discutir aulas que têm o intuito de ensinar (a autora usa o termo ensinar entre aspas) Língua Portuguesa, propondo uma reflexão enunciativa e provocar os professores de língua materna a pensarem sobre o seu trabalho. A autora ressalta que, para isso, desloca o referencial enunciativo para o estudo do texto na educação básica, tomando como premissa, a língua em uso.

Segundo Toldo (2016, p. 172),

O que move essa reflexão são vivências como Professora de Língua Portuguesa na educação básica e no Curso de Letras. Mas, principalmente, é a certeza de que a gramática de um texto – e mesmo a gramática de uma língua – está subordinada ao sentido produzido por um locutor que *se apropria do sistema da língua e a coloca em funcionamento*, mobilizando-a de forma a produzir texto(s), sentido(s). Assim, numa perspectiva enunciativa, acredito que estudar a língua é abordá-la pelo viés do sentido que se materializa no texto e a gramática que oportuniza a construção de certos sentidos.

Da mesma forma, motivamo-nos a escrever sobre o tema desta tese em função da vivência como professor de Inglês como língua estrangeira, dos diálogos acadêmicos, das inquietações pessoais e das percepções em relação ao ensino de língua estrangeira que se pode ter em contato com a escola, com professores e, até mesmo, com a publicidade das escolas de idiomas no Brasil.

Entendemos, assim como Toldo (2016), que o ensino de língua, que para nós é a inglesa, deve estar localizado na produção de sentidos feita por um locutor que coloca a língua em funcionamento. Fora disso, não seria língua e o seu ensino seria fragmentado, para não dizer sem utilidade.

Toldo (2016) continua seu texto expondo algumas constatações que justificam sua proposta. Ela pontua que quando um sujeito movimenta a língua, ou seja, a coloca em funcionamento, ele se torna homem na língua. Ela questiona, então, se os professores de língua materna da educação básica entenderam isso, “quantos professores tomam a língua, colocam-na em funcionamento e tornam-se sujeitos de seu dizer porque sabem ‘manejá-la, ‘forjá-la’, ‘ensiná-la’? (p. 174). Ela prossegue afirmando que aprender língua é aprender a utilizá-la e isso, percebe a autora, não tem acontecido na escola. Salienta, ainda, que, no seu ponto de vista, isso acontece por falta de “conhecimento de uma teoria linguística aos professores que possibilite uma abordagem outra do texto em suas aulas de língua materna” (p. 174).

Concordamos com a autora, que falta esse conhecimento. São tantos temas a serem tratados durante uma graduação em Letras, entre aulas de língua, aulas sobre pedagogia, literatura, que as teorias de linguagem, que são a base para o desenvolvimento de um bom fazer docente, são brevemente explanadas e pouco enfatizadas. Não podemos generalizar, pois muito se evoluiu nesse sentido, no entanto, a experiência nos diz que ainda falta um longo caminho a ser percorrido. Parafraseando e deslocando o que disse a autora, **falta conhecimento de uma teoria linguística aos professores que possibilite uma abordagem sobre a língua inglesa que pressuponha o homem na língua, o homem em sociedade.** Entendemos que a linguística proposta por Benveniste nos dá esse suporte. Não pretendemos criar uma nova abordagem de ensino, como vimos, são muitas, assim como são os métodos, porém, acreditamos que esse conhecimento de teoria linguística dá suporte ao professor, norteando-o ao realizar as escolhas do seu fazer docente.

Dando sequência ao seu texto, Toldo (2016, p. 174-175) afirma:

Não tenho dúvidas de que a ineficiência da escola e o mau desempenho dos alunos estão intimamente relacionados ao trabalho desenvolvido no interior da sala de aula. Os alunos, durante praticamente uma década, estudam definições, verbalizam regras, fazem classificações, fixam estruturas afastadas da língua em uso, ou seja, desenvolvem atividades *sobre* a língua. [...] Não é através de atividades de catalogação de entidades, de classificação de palavras e de reconhecimento de suas funções na frase que o aluno será capaz de usar a língua de forma eficiente e crítica nas diversas situações de uso – na escola e fora dela.

Não é à toa que utilizamos esse texto de Toldo para dar sustentação à nossa motivação de estudo: ela é precisa quando exprime a necessidade de um estudo de língua que a entenda como um todo e não fragmentada. Que se fale a língua, não apenas sobre ela. Que se ensine a

usar a língua, pela língua. Sabe-se que, de certo modo, o ensino de língua estrangeira, desde a abordagem comunicativa mencionada anteriormente, busca uma contextualização maior em relação ao uso da língua. No entanto, percebemos que falta, ainda, um imbricamento maior entre o ensino de língua com a realidade dos sujeitos que a pretendem mobilizar. É mais do que um estudo sobre as formas, ou agrupamentos de formas constantes, é uma língua viva de sujeitos sociais e culturais que é posta em jogo durante a enunciação, a qual, como salientaremos no próximo capítulo, é a condição específica do diálogo, que pressupõe um *eu* em interação com um *tu*. Toldo (2016, p. 175) vai além e concordamos com o que diz: “é através da língua que construímos cultura, construímos mundos, criamos e recriamos realidades e tornamos nossas posições conhecidas. Assim, a língua tem de estar à disposição do homem, a serviço do homem”. Esse conhecimento de língua é necessário para que se possa ensinar essa língua que fica à disposição do homem na sociedade.

Para finalizar suas justificativas, Toldo (2016, p. 177) evidencia sua pretensão com o texto, o que vem de acordo com a nossa pretensão nesta tese:

Desejo evidenciar que *todo fazer leva a um novo fazer* e que precisamos estar atentos a isso, pois fazer do ensino de língua portuguesa uma possibilidade de dias melhores para falantes que aprendam a refinar o uso que fazem da língua, para se tornarem mais competentes quando se enunciam é andar num fio de navalha, onde o detalhe faz a diferença: para melhor ou para pior! Procuro, aqui, evidenciar que, na linguagem nos constituímos como sujeitos do nosso fazer e do nosso limite em conhecer. É pela linguagem que fazemos surgir mundos possíveis e reveladores de experiências educacionais que podem fazer a diferença em salas de aula da educação básica.

O dizer da autora motiva, não só a um pensar sobre o ensino de língua, mas refletir sobre um ensino que faça a diferença na vida dos alunos. *A língua serve para viver*, como afirma Benveniste. Sendo assim, ao ensinar língua, estamos ensinando nossos alunos a viverem em outros mundos, em outras possibilidades. Por isso, há, sempre, a necessidade de repensar nossas estratégias, nossas escolhas, em relação ao ensinar. O que propomos neste trabalho é isso: em um diálogo com a teoria de linguagem que encontramos em Benveniste, a qual, cremos, possibilita que as escolhas que fazemos enquanto professores, tenham um cuidado maior com a língua e, por sua vez, o resultado será um ensino de língua que visa ao fazer a diferença, além das regras, além das formas, na vida.

Para concluir esta seção, partimos das considerações que Toldo (2016) faz para encerrar seu artigo, após discutir o texto sob o viés da linguística da enunciação, baseando-se principalmente no texto *O aparelho formal da enunciação*, de Benveniste.

A autora (2016) destaca que desde os primeiros estudos de Benveniste e ele trata da língua em seu caráter social, pois é ela que torna a sociedade possível, ou seja, não é possível conceber uma língua sem uma sociedade ou vice-versa. Além disso, nas palavras de Toldo (2016, p. 183),

Para Benveniste, o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem. O homem que se encontra no mundo é um homem que fala com outro homem, portanto a própria linguagem ensina a definição de homem. O homem é o único ser do mundo capaz de falar, de fazer escolhas, de combinar formas e produzir sentido(s). É essa condição que torna o homem capaz de apropriar-se da língua para colocá-la em uso.

Dessa forma, resumidamente, a autora mobiliza conceitos da teoria benvenistiana, os quais são o centro dessa teoria, e servem de base para aprofundarmos nossa discussão. No momento, apenas nos apropriamos do dizer dela no que tange ao ensino, mais precisamente, às escolhas que os professores devem fazer e como fundamentá-las teoricamente:

Sendo assim, sublinho que a língua é o instrumento de que se utiliza o locutor para se enunciar e produzir seu texto, o seu dito, o seu discurso. Isso precisa ser ensinado na escola. Isso precisa ser motivo de estudo e de atenção de professores e educadores que acreditam que o conhecimento acerca do uso da língua pode ser uma nova e irrepetível e singular oportunidade de os estudantes da educação básica acreditarem que, pelo conhecimento que eles devem ter do funcionamento da língua, eles podem usá-la para se tornarem sujeitos do seu próprio dizer. Os professores de língua portuguesa (e acredito que todos os outros) devem ter presente de que a teoria justifica o que fazemos quando temos de fazer (TOLDO, 2016, p. 184).

Sim, acreditamos que a língua é o instrumento utilizado para que os alunos-locutores produzam seus discursos e estejam presentes neles. Sim, isso precisa ser ensinado na escola. Sim, é necessário que os professores tenham esse conhecimento de língua, o qual torna possível uma melhor oportunidade para os alunos, não só os da educação básica, mas também todos aqueles que se propõem a aprender o funcionamento da língua para utilizá-la e tornarem-se sujeitos do seu próprio dizer. Sim, os professores de língua estrangeira precisam compreender que a teoria justifica o fazer docente. Sim, precisamos, é tempo, tratar da língua estrangeira

como língua viva, na sociedade, na cultura, no tempo. Acreditamos que podemos ensinar essa língua fazendo escolhas didáticas norteadas pela Teoria Enunciativa de Benveniste para que, dessa forma, o ensino seja baseado em uma concepção de língua que abrange a sociedade, a cultura e as relações entre os sujeitos. Explicamos isso no próximo capítulo.

No próximo capítulo, apresentamos a teoria de linguagem desenvolvida por Benveniste, seus conceitos caros e as definições que recortamos dela, as quais consideramos relevantes para a discussão que construímos nos capítulos seguintes, bem como para a sustentação da tese que defendemos.

4 A LÍNGUA QUE SERVE PARA VIVER: UM ESTUDO SOBRE OS CONCEITOS DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

Este capítulo compreende noções gerais, no entanto profundas e de extrema necessidade para o desenvolvimento deste trabalho, da Linguística da Enunciação, pautada nos preceitos e discussões de Émile Benveniste, principalmente.

Lembramos que nosso estudo é sobre o ensino de língua estrangeira e que Benveniste não trata do assunto diretamente em seus textos, no entanto, como mencionamos, há a possibilidade de diálogo entre os campos conhecimento. Reiteramos, também que, não é uma tese sobre a Teoria da Enunciação *strictu sensu* e em função de pressupor um diálogo com interlocutores que podem não conhecer a Teoria, optamos por apresentar conceitos que encontramos uma leitura dos textos de Benveniste que sustentam nossa tese. Ratificamos, contudo, que tantas outras leituras poderiam ser feitas, bem como os conceitos poderiam ser aprofundados a fim de contribuir para a evolução da teoria em si, porém, não é essa a nossa proposta neste momento. Faremos como Benveniste: cada um de seus textos/falas eram moldados de acordo com o propósito e seus interlocutores.

Foi em função dos estudos sobre enunciação que tivemos a possibilidade de pensar no ensino de línguas estrangeiras, entendendo que há muitos problemas e equívocos nos procedimentos utilizados na área, e com o intuito de repensar/problematizar a situação do seu ensino, para que se torne mais efetivo, desenvolvemos, assim, nossa proposta, fundamentados nos preceitos benvenistianos no que diz respeito à língua e sua relação com o homem e a sociedade, os quais julgamos apropriados para as escolhas que os professores realizam quando se propõem ao ensino de línguas estrangeiras.

Se é que se pode resumir de forma objetiva o que pretendemos trabalhar aqui (na sequência, apresentaremos os textos de Benveniste e os conceitos aqui apenas citados), seria dizer, segundo a Teoria da Enunciação de Benveniste, que a linguagem, inerente ao ser humano, é realizada em uma língua determinada, que serve para viver, não apenas comunicar. Embora a expressão “serve para viver” possa parecer mais poética que teórica, é nessa premissa que desenvolvemos nossa concepção de língua. Viver é, através da língua, em outras palavras, realizar experiências humanas, pois sempre há um ser humano falando com outro ser humano, quando se trata de linguagem. Um *eu* falando com um *tu*. Esse falar é colocar em funcionamento a língua, é viver por meio dela. Colocar a língua em funcionamento se chama enunciação. A

enunciação acontece sempre entre um *eu* e um *tu*, em um *aqui* e um *agora*; é sempre um falar de e um falar para. Então, podemos dizer que é pela enunciação que se vive²⁸.

Tendo dito isso, pensamos por que seria necessário tratar do assunto quando se pretende discutir o ensino de língua estrangeira. Duas respostas surgem deste questionamento: 1) para ensinar uma língua estrangeira, é preciso entender o que é uma língua e como ela funciona, em primeiro lugar, por isso é preciso retornar a conceitos mais primordiais antes mesmo de desenvolver uma abordagem de ensino; 2) ensinar uma língua é uma experiência humana (pontuaremos essa afirmação de forma explícita a seguir), isto é, é na relação entre eu-tu, na sala de aula, possibilitada pela enunciação, que o aprendizado acontece.

Da segunda proposição, emerge um outro deslocamento, que diz respeito as duas vias de experiência que acontece no ensino de uma língua estrangeira: ao mesmo tempo que há relação/experiência direta entre professor e aluno(s), é através da própria língua que se ensina a língua. Se a língua ensina a viver, então, em um certo nível, podemos dizer que ensinar uma língua estrangeira, é, também, ensinar a viver.

Por ora, essa é nossa justificativa para explicitarmos os conceitos caros à linguística da enunciação. Além de justificar, os parágrafos anteriores permitem que se compreenda os rumos que esta tese tomará e culminará em nossa proposta apresentada no Capítulo 5.

Embora os conceitos e discussões de Benveniste se entrecruzem, sua compreensão se dá no todo. Os textos base que utilizamos do autor são (em ordem de utilização nas seções que seguem): *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005); *Semiologia da língua* (1969/2006); *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006); *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006); *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005); *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006); *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968b/2006); *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006).

Para fins de organização, utilizamos, para citações, o ano original em que o texto foi publicado e a edição consultada. Compilamos os textos utilizados, bem como as datas de publicação, no Quadro 2, na sequência:

²⁸ Tais afirmações estão presentes nos textos de Benveniste, os quais apresentamos neste capítulo.

Quadro 2: Corpus teórico

Título	Ano de publicação	Ano da edição	Volume	Abreviação
<i>Da subjetividade na linguagem</i>	1958	2005	PLG 1	<i>Da subjetividade...</i>
<i>Semiologia da língua</i>	1969	2006	PLG 2	<i>Semiologia...</i>
<i>A forma e o sentido na linguagem</i>	1966	2006	PLG 2	<i>A forma e o sentido...</i>
<i>O aparelho formal da enunciação</i>	1970	2006	PLG 2	<i>O aparelho...</i>
<i>Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística</i>	1963	2005	PLG 1	<i>Vista d'olhos...</i>
<i>Estruturalismo e linguística</i>	1968a	2006	PLG 2	<i>Estruturalismo...</i>
<i>Estrutura da língua e estrutura da sociedade</i>	1968b	2006	PLG 2	<i>Estrutura da língua...</i>
<i>A linguagem e a experiência humana</i>	1965	2006	PLG 2	<i>A linguagem...</i>

Fonte: próprio autor (2019)

Sendo assim, com vistas ao todo, para efeitos de organização, o capítulo é subdividido em três seções: 1.1 diz respeito aos conceitos de linguagem e língua; 1.2 a enunciação propriamente dita, vista como processo e seus participantes; 1.3 a relação que existe entre língua, homem, sociedade e cultura, bem como sobre a experiência humana que se dá nessa relação.

4.1 Linguagem e língua: a possibilidade e a realização da experiência humana

Nesta seção, trataremos, basicamente, dos termos *linguagem* e *língua*, discutindo-os. Em qualquer vertente linguística que se estude, em algum momento será falado em linguagem ou em língua. Por vezes, são utilizados como sinônimos e, em outras, como entidades com características específicas distintas. Usá-los-emos a partir das discussões de Émile Benveniste,

pontuando as teorizações apresentadas, para, assim, desenvolvermos a base de nossa tese. Os textos que usamos como referência para esta seção são: *Da subjetividade na linguagem* (BENVENISTE, 1958/2005), *Semiologia da língua* (BENVENISTE, 1969/2006), *A forma e o sentido na linguagem* (BENVENISTE, 1966/2006) e *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (BENVENISTE, 1963/2005).

Da subjetividade... é um texto publicado originalmente em 1958 (posteriormente, no PLG I) e pressupõe interlocutores estudiosos da área da psicologia, visto que foi publicado em um periódico da área. Nele, encontramos proposições acerca dos termos *linguagem* e *língua*, bem como sobre a categoria de pessoa e a possibilidade que um homem (eu) tem de interagir com outro (tu) pela língua, constituindo-se como sujeito através em um ato de apropriação dela. Discussão que nos é cara neste capítulo. Para Flores (2013), é um texto especial e dentre os mais instigantes de Benveniste.

Em *Semiologia...*, texto publicado em 1969 e acrescentado ao PLG II, Benveniste situa a língua entre os outros sistemas semióticos e, por isso, retoma noções saussureanas a respeito da língua como sistema de signos e pontua que ela é o único sistema capaz de interpretar os outros. Além disso, é nesse texto que encontramos as noções de *semiótico* e *semântico*, os quais se apresentam como dois modos diferentes de *ser língua*. Segundo Flores (2013), é um dos textos mais complexos e, de certa forma, problemáticos de Benveniste.

A forma e o sentido... talvez seja o texto mais determinante para a discussão que apresentamos nesta tese, posto que é nele que Benveniste pontua que a língua serve para viver, isto é, muito mais que apenas comunicar algo, é por meio dela, em uso, que as relações entre os seres são estabelecidas. Antes do uso, a língua, segundo esse texto de Benveniste, é apenas uma possibilidade de língua. Nesse texto, apresentado em 1967, em um congresso de filosofia, como o próprio título antecipa, Benveniste trata da forma e do sentido na linguagem.

Em *Vista d'olhos...*, publicado originalmente em 1963 e presente no PGL I, Benveniste traz um apanhado geral sobre a linguística e questiona sobre o que é a língua e qual é o objeto de estudo da linguística. As proposições realizadas nesse texto já (embora seja um texto mais antigo, se comparado a *O Aparelho...* e a *Semiologia...*, por exemplo) salientam a relação entre homem e língua e sociedade, os quais se determinam mutuamente.

Tendo situado os textos que utilizaremos nesta seção, damos continuidade à apresentação de conceitos benvenistianos.

A proximidade dos termos linguagem e língua é tão presente que, mesmo o próprio linguista, Benveniste, por vezes, em seus textos, utilizava-os como sinônimos, como termos

vizinhos, e, em outras, como conceitos totalmente diferentes. Nas palavras do autor, em *Vista d'olhos* (1963/2005, p. 20),

essa distinção, que nem sempre se faz, é necessária: a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza. É das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas. [...] essas vias diferentes se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem, pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem.

Eis o fato de semelhança e diferença, ao mesmo tempo. Tentaremos, aqui, expor, de forma separada, os termos *linguagem* e *língua*, o que auxiliará na compreensão da nossa discussão sobre o as escolhas que os professores fazem no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. É possível que, no decorrer do nosso texto, os termos também se confundam – tentaremos, sempre, pontuar as diferenças, mas sabemos que em alguns momentos os conceitos se entrecruzam devido à dependência que se estabelece entre ambos.

Com base no *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES; BARBISAN et al., 2009), fazemos uma exposição sintética sobre os dois termos, antes de darmos sequência ao desenvolvimento sobre eles, com base direta nos textos de Benveniste.

Linguagem, de acordo com o *Dicionário*, é a faculdade de simbolizar que o ser humano possui. Diferentemente dos animais, que reconhecem sinais, o homem possui essa faculdade que lhe é inerente. “O homem é homem porque tem linguagem. Opor o homem à linguagem é opô-lo à sua própria existência” (FLORES; BARBISAN et al., 2009, p. 152). Ressaltam os autores que o termo *linguagem*, no decorrer da obra benvenistiana, acaba sendo utilizado com o sentido que é atribuído aos termos *língua* ou *línguas*, ou ambos, o que reitera a dificuldade de definição do termo.

Quanto ao termo *língua*, o *Dicionário* o define como “sistema que inter-relaciona valor distintivo das formas e valor referencial relativo à situação enunciativa” (FLORES; BARBISAN et al., 2009, p. 150). Em outras palavras, a língua, como mencionado, é um sistema que, ao mesmo tempo, atua em um campo paradigmático, no qual relaciona as formas pelo seu valor distintivo; e em um campo sintagmático, no qual organiza as formas com vistas ao sentido referencial que recebem no momento da enunciação. Os autores, sobre a língua, argumentam que

1) ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar-de; 2) ela consiste formalmente de unidades distintas, e cada uma é um signo; 3) ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade; 4) ela é a única atualização da comunicação subjetiva (FLORES; BARBISAN et al., 2009, p. 150).

Entendemos que essas definições, que utilizamos para introduzir o tema, exigem o conhecimento de outros termos e conceitos que se encontram na obra de Émile Benveniste, como o próprio termo *enunciação* e o termo *referência*. Para isso, passamos agora, a apresentar o assunto com um olhar mais focado aos dizeres do próprio autor.

Benveniste, no texto *Da subjetividade...* (1958/2005), questiona se a linguagem, como de forma leiga se trata, é um instrumento de comunicação. Poder-se-ia concluir que sim, pelo simples fato de que os homens não encontraram nenhum outro meio melhor para assim realizá-la (BENVENISTE, 1958/2005). Poder-se-ia, também, dizer que a linguagem é um meio de comunicação, pois sempre há necessidade de comunicação entre os seres humanos em sociedade. Além disso, ela poderia servir de instrumento porque tem a capacidade de transmitir o que o locutor pretende, provocando no interlocutor, determinada reação, quase que uma descrição behaviorista de estímulos e respostas (BENVENISTE, 1958/2005). Pontua o autor que esse instrumento não seria a linguagem em si, mas a realização desta no mundo entre parceiros, o discurso (BENVENISTE, 1958/2005).

Dessa forma, entendemos que a linguagem não pode ser reduzida ao *status* de instrumento, pois isso implicaria uma linguagem criada pelo homem, com um ponto de partida, um marco zero. Nas palavras de Benveniste (1958/2005, p. 285),

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

Além de ratificar a natureza indissociável entre homem e linguagem, entende-se outro princípio básico: o da interação entre um locutor e um alocutário, um homem falando com outro homem. Não se trata de um monólogo inicial direcionado para o nada ou para ninguém. É, sempre, um diálogo. A esse respeito, Knack (2016, p. 56) comenta que

A relação entre tais termos é, portanto, constitutiva, e não instrumental: por estar na natureza do homem, a linguagem não pode ser concebida como instrumento, que é uma fabricação, como a roda, flecha, explica Benveniste. Logo, entendemos que a linguagem, sob o princípio de *intersubjetividade*, é a condição de existência do homem.

Entende-se, então, que a linguagem realizada na palavra/discurso permite a comunicação, sendo a própria linguagem atualizada na palavra/discurso (BENVENISTE, 1958/2005). De uma forma mais abrangente, pode-se dizer, de acordo com Benveniste, que a linguagem é atualizada ou realizada na língua, esta o meio de comunicação entre os homens em sociedade, o objeto específico de estudo da linguística.

Segundo Benveniste, em *Da subjetividade...* (1958/2005, p. 286, grifos do autor), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. Essa possibilidade, a qual o autor chama de subjetividade, é a capacidade que cada locutor tem de se tornar sujeito no mundo, pois quando fala *eu*, em um dado momento, em um dado lugar, o locutor se coloca no mundo como sujeito de seu próprio discurso, aquele capaz de representar a sua realidade para o seu alocutário. Eis outra característica da subjetividade: sempre que se emprega *eu*, dirige-se a um *tu*, inevitavelmente. Assim, é possível dizer que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286) – é a possibilidade de intersubjetividade.

Nesse sentido, é possível perceber, mais uma vez, a relação que a linguagem possui com o homem: é pela linguagem que o homem pode se constituir como sujeito de seu discurso e é por meio da língua que o faz. Vale ressaltar que se trata de linguagem e não das línguas particulares, as quais são a realização material dessa linguagem. Ainda, assim, é possível perceber o caráter subjetivo da linguagem por meio das línguas: todas elas possuem as marcas de pessoa, ou seja, os pronomes pessoais – sendo que estes não remetem a conceitos ou indivíduos específicos (BENVENISTE, 1958/2005). Afirma o linguista Benveniste (1958/2005, p. 287) que “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível”, tal é a propriedade da subjetividade da linguagem.

Retomemos uma proposição feita anteriormente: a de o locutor representar a sua realidade para um alocutário ao se colocar como sujeito em seu discurso, por meio de dizer *eu*. De acordo com o autor (BENVENISTE, 1958/2005, p. 288),

eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem uma referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. [...] A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*.²⁹

Além dos pronomes, há outros indicadores na língua, os ditos dêiticos, que colocam esse sujeito que se enuncia em um momento no mundo, isto é, signos também vinculados ao discurso que permitem delimitar o tempo e o espaço em que se encontra o sujeito: os pronomes demonstrativos, os advérbios, os adjetivos (BENVENISTE, 1958/2005).

Tendo dito isso, é necessário mencionar questões relativas ao tempo. De acordo com Benveniste (1958/2005, p. 289), “seja qual for o tipo de língua, comprova-se em toda parte certa organização linguística da noção de tempo”. Continua o linguista demonstrando que as retomadas temporais têm uma relação com o presente – este sendo simultâneo ao discurso, isto é, o presente é o tempo em que se fala -, sendo o passado algo antes do presente e o futuro algo posterior a este. Para o autor (1958/2005, p. 289), “a temporalidade humana com todo o seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem”.

Entendemos, então, e pontuamos neste trabalho, que, quando nos referimos à linguagem, dizemos sobre a capacidade do ser humano, inerente a ele, de comunicação, permitida pela subjetividade, isto é, pela possibilidade que o homem tem de se propor como sujeito em seu discurso, por meio da língua, colocando-se em um determinado momento da vida social, em um dado lugar do mundo. Benveniste, em *A forma e o sentido...* (1966/2006, p. 222), sublinha que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo,

²⁹ No que diz respeito ao apropriar-se da língua, isto é, quando um sujeito coloca a língua em uso, comentaremos mais adiante, na próxima seção, quando tratarmos da enunciação propriamente dita.

significar”. A linguagem permite a vida dos seres em sociedade por meio da língua, ou de uma língua em específico. Passemos a falar dela, então.

Acima de tudo, concordando com Saussure (2012), é preciso ter claro que a língua é um sistema organizado de signos – “isso vale para qualquer língua, qualquer que seja a cultura onde a use, em qualquer estado histórico em que a tomemos. Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 22). Mais que isso, é o sistema de signos mais importante, uma vez que é o único capaz de interpretar os outros sistemas de signos, bem como a si mesmo.

De acordo com Benveniste, em *Semiologia...* (1969/2006, p. 49), retomando Saussure,

A língua se apresenta sob todos seus aspectos como dualidade: instituição social, ela é produzida pelo indivíduo; discurso contínuo, ela se compõe de unidades fixas. É que a língua é independente dos mecanismos fono-acústicos da fala; ela consiste em “um sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Onde a língua acha sua unidade e o princípio do seu funcionamento? Em seu caráter semiótico. Por este se define sua natureza, por este também ela se integra num conjunto de sistemas de mesmo tipo³⁰.

Tanto Saussure quanto Benveniste incluem e excluem a língua do grande grupo de sistemas semióticos, os quais caberia à pretendida ciência semiologia dar conta: os sistemas, cujo signo realiza seu papel de evocar algo, substituindo-o, representando-o. São exemplos de sistemas o musical, no qual as notas são organizadas em uma determinada sequência, dentro de um esquema pré-definido (o tom da música, por exemplo), os sinais de trânsito, as cores, as formas. Nas palavras de Benveniste (1969/2006, p. 52), “nossa vida inteira está presa em redes de signos que nos condicionam a ponto de não se poder suprimir apenas um sem colocar em perigo o equilíbrio da sociedade e do indivíduo”. Isso se dá pela propriedade primeira do signo, a de significar algo.

Ressaltamos que não se usa o mesmo sistema semiótico com a mesma função. No entanto, a língua é o único sistema semiótico que pode exercer o papel de interpretante em relação aos outros, o exemplo disso seria a explicação da sensação que uma música causa em alguém por meio da expressão discursiva; outro seria a legenda de uma foto – uma imagem

³⁰ Quanto ao caráter social da língua, trataremos com mais cuidado na terceira seção deste capítulo. Deter-nos-emos, no momento, às noções de signo linguístico e da natureza semiótica da língua.

pode valer mais que mil palavras, como no dito popular, porém mil imagens não são capazes de explicar uma palavra, definindo-a.

Isso acontece pelo fato de que a música e/ou a imagem exigiriam a impressão pessoal de quem as vê e as relações psíquicas que seriam feitas. Não há muito em comum em relação às impressões de pessoas diferentes. Já a língua, aqui entendida e pensada na visão saussureana, separada da fala, é comum a todos de uma comunidade, possibilitando, assim, a compreensão entre pessoas diferentes, devido ao caráter simbólico de cada signo que a língua fornece e uma imagem não. Segundo Benveniste (1969/2006, p. 55), “os signos da sociedade podem ser integralmente interpretados pelos signos da língua, jamais o inverso. A língua será então o interpretante da sociedade”. Tal é o papel da língua, cuja significância possibilita a comunicação, inclusive a interpretação dela mesma.

Além disso, Benveniste (1969/2006, p. 63) afirma que “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Poder-se-á dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade”.

Por outro viés, é necessário compreender que há dois modos diferentes de significância. São eles o modo semiótico e o modo semântico, os quais retratamos na sequência (BENVENISTE, 1969/2006).

O modo semiótico diz respeito à significação do próprio signo, àquilo que o diferencia dos outros signos dentro do mesmo sistema semiótico. Nas palavras de Benveniste (1969/2006, p. 65),

cada signo será chamado a afirmar sempre e com maior clareza sua própria significância no seio de uma constelação ou em meio ao conjunto dos signos. Tomado nele mesmo, o signo é puramente idêntico a si mesmo, pura alteridade em relação a qualquer outro, base significante da língua, material necessário da enunciação. Existe quando é reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística, e evoca para cada um, a grosso modo, as mesmas associações e as mesmas oposições. Tal é o domínio e o critério do semiótico.

Nessa linha, pode-se dizer que, para um signo existir, é necessário que uma determinada comunidade o use. Para ser usado, ele precisa ter uma significação, ou seja, para ser colocado em uso, o signo precisa existir e, ao mesmo tempo, ele existe se utilizado. Os membros dessa comunidade podem dizer se um signo existe ou não, se uma composição de sons forma uma unidade significativa (BENVENISTE, 1966/2006, p. 227). Ressalta o linguista, em *A forma e*

o sentido... (1966/2006, p. 227), que “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”.

Nesse sentido, o que caracteriza o signo como tal em uma língua é aquilo que o diferencia dos outros, um signo é o que o outro não é (SAUSSURE, 2012). Isso acontece no interior da língua – intralinguístico –, como disse Benveniste (1966/2006, p. 228). Segundo ele,

Daí resultam, de imediato, três consequências. Em primeiro lugar, em qualquer momento, em semiótica não se ocupa da relação do signo com as coisas denotadas, nem das relações entre língua e o mundo. Em segundo lugar, o signo tem sempre e somente valor genérico e conceptual. Ele não admite significado particular ou ocasional, excluindo-se tudo o que é individual, as situações de circunstâncias são como não acontecidas. Em terceiro lugar, as oposições semióticas são de tipo binário. A binaridade me parece ser a característica semiológica por excelência, na língua antes de tudo e depois em todos os sistemas de comportamento nascidos no seio da vida social e dependentes de uma análise semiológica. Enfim, deve ser entendido que os signos se dispõem sempre e somente em relação dita paradigmática.

Como dizemos em estudos sobre a linguística baseada em Saussure e Benveniste, a estrutura da língua se dá por meio de relações, que acontecem de forma paradigmática ou sintagmática, ilustradas por um eixo, cuja linha vertical corresponde à seleção dos signos por oposição, ou paradigma; e cuja linha horizontal reflete a organização dos signos escolhidos que se relacionam entre si, sintagmático, formando frases. Diante disso, reiteramos, com as palavras de Benveniste, em *Vista d’olhos...*(1963/2005, p. 23): “as unidades da língua dependem, realmente de dois planos: *sintagmático*, quando se encaram nas relações de sucessão material no seio da cadeia falada, *paradigmático* quando se propõem em razão de possível substituição, cada uma no seu nível e dentro da sua classe formal”.

A frase é, portanto, na concepção enunciativa de linguagem, a organização dos signos, uma vez selecionados por um locutor por sua significação e enunciada a um interlocutor a fim de comunicar algo. Para Flores e Barbisan et al. (2009, grifos dos autores), “o sentido da *frase* é a *ideia* e as palavras que a compõem têm *emprego*”. E aí entramos no mundo do discurso (que é “a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 293).): o modo semântico, pois “a expressão semântica por excelência é a frase. [...] Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229).

Além disso, Benveniste (1966/2006) afirma que o sentido da frase é a ideia que ela carrega consigo, não se trata do sentido das palavras, mas sim do que se pretende comunicar, e isso é materializado no agenciamento das palavras.

O modo semântico tem a ver com o discurso, a língua em ação (BENVENISTE, 1966/2006), isto é, a expressão material da língua em uma enunciação, ratificando a função da língua de produzir mensagens, produzir sentidos. Benveniste, em *Semiologia...* (1969/2006, p. 65), salienta que uma mensagem “não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz sentido, é, ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS”.

No modo semântico, a língua está em sua função de mediar as relações entre os homens e deles com a sociedade/com o mundo, isto é, possibilitando a vida através da comunicação, a qual coloca um homem falando com outro, aquele causando neste uma reação, que, por sua vez, dá continuidade à comunicação, à organização da vida dos homens (BENVENISTE, 1966/2006). Para Benveniste, em *A forma e o sentido...* (1966, p. 229), “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”. Nesse sentido, pode-se dizer que é assim que os homens possibilitam sentido no que falam uns aos outros.

Com isso, temos o sentido do discurso. Esse sentido é, basicamente, a ideia que a frase transmite, através das palavras – que já não são signos que se distinguem em oposição aos outros – agenciadas, escolhidas, que se relacionam, em uma conexão sintagmática entre si, agrupadas sintaticamente, em uma organização permitida pela língua. Esse agenciamento só é possível se determinado por um *aqui* e um *agora* (BENVENISTE, 1966/2006). Por isso, “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” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231).

Esse sentido da frase, do discurso, do qual estamos tratando, ou a mensagem a ser comunicada, é organizado, segundo Benveniste (1966/2006), por meio das palavras – instrumentos de expressão - cujo sentido é determinado no contexto em que são empregadas. As palavras são os signos semióticos materializados (BENVENISTE, 1966/2006). Em função disso, muitas vezes, os termos *signo* e *palavra* são confundidos ou tratados de forma sinonímica.

Pode-se dizer, assim, que o semiótico está para a estrutura a ser reconhecida na língua na mesma proporção em que o semântico está para o discurso e precisa ser compreendido, e isso só tem possibilidade de ocorrer no momento da enunciação, que pressupõe sempre um falante em contato com outro, falando sobre algo, no mundo. Nas palavras de Benveniste (1966/2006, p. 230),

A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, a expressão do semântico, não é *senão* particular. Com o signo, tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor.

Chegamos, assim, em outro ponto importante que é preciso definir para o desenvolvimento de nossa pesquisa: as línguas particulares (materna e estrangeiras), os idiomas. Não encontramos em Benveniste grandes definições a respeito, muito menos uma discussão sobre o processo de utilização ou ensino de uma língua estrangeira: é isso que tentaremos fazer no Capítulo 5 deste trabalho. O autor, em *Semiologia...* (1969/2006), em meio aos comentários sobre linguagem, sugere que um idioma é um sistema particular de língua dentro do sistema de signos orais, que é a língua (BENVENISTE, 1969/2006). Sobre isso, tentaremos debater com mais propriedade, também, no Capítulo 5.

Por ora, ressaltamos o que Benveniste (1966/2006, p. 233) discorre ao falar sobre o sentido em *A forma e o sentido...*:

A conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, à organização tipológica que, segundo a língua, faz predominar tanto o gramatical quanto o lexical. No entanto, falando grosseiramente, o fato de que se pode “dizer a mesma coisa” numa como noutra categoria de idiomas é a prova, por sua vez da independência relativa do pensamento e ao mesmo tempo de sua modelagem estreita na estrutura linguística. [...] pode-se transpor o semantismo de uma língua para o de outra, “salva veritate”; é a possibilidade da tradução; mas não se pode transpor o semioticismo de uma língua para o de outra; é a impossibilidade da tradução. Atinge-se aqui a diferença entre o semiótico e o semântico. [...] esse fato revela a possibilidade que temos de nos elevarmos além da língua, de abstrai-la, de contemplá-la, ainda que utilizando-a em nossos raciocínios e em nossas observações.

Parece-nos que, em um primeiro momento, ao ensinar uma língua estrangeira, munidos de uma metalíngua, o professor deve ensinar o aluno a realizar essa abstração do sentido que se pretende comunicar, aquele do pensamento, para que, então, possa ser adequado a uma frase, por meio do agenciamento das palavras que, por sua vez, pertencem a determinado sistema particular de signos.

Benveniste (1969/2006, p. 63) explica a língua, fazendo referência ao seu funcionamento semântico e a sua estrutura semiótica. Em suas palavras, esse funcionamento acontece da seguinte forma:

- 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.

Sobre isso, Rosário (2018, p. 94) pontua que é a essa conclusão que Benveniste chega, que há duas maneiras diferentes da língua significar,

pois a língua é o único sistema semiológico que apresenta uma dupla significância: a do modo semiótico (a significância dos signos, do sistema) e a do modo semântico (a significância da enunciação). Saliento, nesse sentido, que os itens 2.º e 3.º se referem ao semiótico da língua; enquanto que os itens 1.º e 4., ao semântico da língua.

Com esse entendimento de que, a partir dos signos da língua, ela serve para fazer referência a algo do qual um falante está a dizer, em uma relação entre sujeitos, no momento da enunciação, é possível perceber a dupla modalidade da língua: o sistema semiótico, na base, o qual organiza os signos de acordo com a sua significação, que é dada em oposição aos outros signos, os seus substitutos paradigmáticos; e o modo semântico, que se constrói sobre essa base semiótica, produzindo sentidos intencionados, através da sintagmatização das palavras, estas que ganham sentido, uma vez que seu sentido é dado no momento da enunciação (BENVENISTE, 1966/2006). Segundo Benveniste (1966/2006, p. 234), em *A forma e o sentido...*,

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

Passamos, assim, à próxima seção, na qual tratamos da enunciação, ponto importante da linguística de Émile Benveniste, que é perceptível ao longo de seu desenvolvimento. É necessário que se compreenda o evento da enunciação e seu funcionamento, pois tratamos de (ensinar) língua, e (ensinar) língua no seu uso.

4.2 O aparelho formal da enunciação: o funcionamento da língua

Nesta seção, abordamos a enunciação, como evento único e irrepitível, de utilização da língua, transformando-a em discurso, permitindo que haja a comunicação entre os homens no mundo. Para isso, fazemos um percurso de releitura do texto *O aparelho formal da enunciação*, de Benveniste (1970/2006). Esse é o último texto de Benveniste e abarca, de forma concisa, quase didática, a sua teoria.

Segundo Aresi (2012), apesar de ser conhecido pela publicação no PLG 2, em 1974, *O aparelho* havia sido publicado em 1970 na revista *Langages*. Aresi (2012, p. 64) ainda acrescenta que “a criação do texto de 1970 se deu, na verdade, entre os anos de 1968 e 1969, a pedido do linguista Tzvetan Todorov” para o número da revista que seria voltado aos estudos enunciativos. Como diz Toldo (2018, p. 426), foi um texto dirigido a linguistas e “a pedido de Tzvetan Todorov (apenas!!!)”. Tal é a importância desse texto.

Geralmente, em trabalhos como teses e dissertações que tratam ou utilizam a linguística da enunciação, o foco está nesse texto ou se finaliza com ele. No entanto, optamos por organizar nosso capítulo utilizando-o na construção da rede de conceitos (FLORES, 2013), a qual, entendemos, abarca os pressupostos necessários para a nossa discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras sob o viés enunciativo, dado pela experiência entre os homens, permitida pela enunciação.

É nesse texto que encontramos, mais formalmente, na obra do autor, suas ideias acerca da enunciação: pensamento perceptível ao longo dos escritos de Benveniste, ora mais explícitos,

ora apenas nuances conceituais. Há algumas conceituações claras sobre esse evento denominado *enunciação*.

A primeira definição aparece nos primeiros parágrafos do texto *O Aparelho...* (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82): “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Nesse sentido, Toldo (2018, p. 428) acrescenta que o questionamento “Utilização do quê? Do aparelho. Do aparelho da língua que, mobilizado, constrói o aparelho da enunciação”. A partir dessas citações já se tem claro que enunciação é um processo no qual um indivíduo utiliza um sistema (língua) em um momento específico, fazendo com que a realização desse processo seja única, uma vez que é um indivíduo singular, utilizando uma língua (social, como mencionado na seção anterior) e transformando-a em um ato único de utilização no momento específico (um tempo presente que não se apreende, a não ser já em forma de passado). Isso, Aresi (2012, p. 85) resume da seguinte forma: “A enunciação é um FENÔMENO que se manifesta sempre através de ATOS individuais, os quais supõem um PROCESSO de conversão da língua em discurso, facultado por MECANISMOS da própria língua”.

Para chegar a essa definição, Benveniste debate a distinção entre o emprego das formas e o emprego da língua. Enquanto o primeiro emprego está relacionado ao conjunto de regras sintáticas que determinam espécies de modelos concretos (não suficientes para conter todas as estruturas linguísticas) em que as formas da língua deveriam aparecer, sendo tais formas pertencentes a um paradigma que possibilita a seleção; o emprego da língua diz respeito a uma “coisa bem diferente” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82), pois é entendido como algo mais abrangente, isto é, a totalidade de um mecanismo que afeta a língua toda. Segundo o autor (BENVENISTE, 1970/2006), em função dessa inteireza é que reside a dificuldade de apreensão do ato individual de utilização da língua, a enunciação.

Não se pode reduzir a enunciação à fala. Ela é

o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82).

Dessa citação, sublinhamos a relação que Benveniste sugere entre homem e língua: o locutor mobiliza a língua de tal forma que lhe sirva como instrumento, selecionando os

caracteres e sintagmatizando-os de uma maneira que este próprio locutor esteja presente no resultado do processo de enunciação, o enunciado.

De acordo com *O Aparelho...* (1970/2006), a enunciação pode ser levada em consideração por alguns aspectos, dos quais, o autor cita a realização vocal da língua, a semantização e o próprio quadro formal da enunciação.

Mais perceptível e direta, a realização vocal da língua abarca todas as peculiaridades distintivas dos sons expressos por indivíduos singulares e, por isso, nunca são reproduzidos em total semelhança e isso, segundo o autor, reflete a diversidade da produção enunciativa no que diz respeito às situações em que é realizada.

Partindo da premissa de que a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso, entende-se, segundo Benveniste (1970/2006), que é a semantização da língua, isto é, como o sentido é instituído às palavras na e pela enunciação. Essa semantização é o segundo aspecto - citado em *O Aparelho...* - pelo qual se pode estudar a enunciação.

Nesse sentido, sobre a sintagmatização e a semantização, trazemos as palavras de Toldo e Flores (2015, p. 42), pois sintetizam os conceitos:

Essa noção de sintagmatização coloca em relevo as conexões entre as palavras, conexões estas que estão a serviço de uma ideia a ser expressa, que é relativa, por sua vez, à atitude do locutor e à situação enunciativa.

A semantização é um processo concernente ao uso da língua para atribuição de referência à atitude do locutor e à situação enunciativa.

Assim, embora o uso da língua seja descrito no conceito de enunciação como um ato/processo que compreende apropriação e atualização, sintagmatização e semantização são, na verdade, dois aspectos inerentes à conversão da língua em discurso.

Dando continuidade ao texto de Benveniste, o terceiro aspecto é o próprio quadro formal da enunciação, ao qual o autor se detém. Esse quadro diz respeito a um esboço dos caracteres formais da enunciação no interior da língua através de sua realização em uma manifestação individual. Segundo Benveniste, há dois tipos de formas ligadas à enunciação: os caracteres necessários e permanentes; e os incidentais, que têm relação com um determinado idioma.

Tem-se, então, os elementos considerados na enunciação: o ato, as situações e os instrumentos.

Esse ato é individual, como mencionado anteriormente, e é uma utilização da língua, que introduz um locutor. Nas palavras de Toldo (2015, p. 179), “quanto ao ato, podemos dizer que é através dele que o locutor passa a ser elemento indispensável à enunciação, pois é ele [o

locutor] quem realiza o ato individual de utilização da língua”. Nesse momento já se pode perceber que há um processo de apropriação da língua (antes da enunciação, apenas possibilidade de língua) pelo locutor, que a transforma em uma instância de discurso, dirigindo-se a um ouvinte, que, por sua vez, é convidado a uma nova enunciação. Nas palavras do autor (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, grifo do autor),

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

Se há um locutor, que se afirma como tal e que se enuncia a um alocutário, isto é, “implanta o *outro* diante de si” (BENVENISTE 1970/2006, p. 84, grifo do autor), então a enunciação é uma alocação, que pode ser explícita ou implícita. Ainda sobre a presença do locutor, Aresi (2012, p. 113, grifos do autor) pontua que

É o locutor a condição primeira da enunciação. Este é um dado fundamental, uma vez que é ele que orienta toda a abordagem delineada por Benveniste. Ora, para que haja enunciação, é necessário que haja, em primeiro lugar, um locutor que faça operar a língua por sua conta, efetuando-a em uma instância de discurso. Antes deste ato, a língua é mera virtualidade, ou, nas palavras de Benveniste, ‘antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua’ (idem). Assumir o locutor como o primeiro parâmetro nas condições necessárias da enunciação significa assumir, de forma definitiva, a *subjetividade na linguagem* como um *princípio de base* da teoria, tomando-a não só como inerente a toda e qualquer manifestação da linguagem, mas como o próprio fundamento desta manifestação.

O autor (2012) ainda salienta, em nota de rodapé, que é isso que permite Flores tratar do pensamento benvenistiano sob o axioma de que o homem está na língua.

A respeito disso, reiteramos que a enunciação é um processo de apropriação e uma alocação, e acrescentamos, de acordo com Benveniste (1970/2006), que ela é uma expressão de certa relação com o mundo. Em outras palavras, a referência está integrando a enunciação na mobilização e apropriação da língua pelo locutor, que coloca essa relação e a si mesmo no discurso, pois o ato de apropriação, que é individual, introduz o falante na sua própria fala (BENVENISTE, 1970/2006).

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 situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Esse jogo de formas específicas parte da apresentação dos índices de pessoa, ou seja, a relação eu-tu, que é realizada na e pela enunciação: o termo *eu* representa o locutor (quem profere a enunciação) e o termo *tu* representa o alocutário (implantado pelo locutor). Para Toldo (2015, p. 180), a situação que compõe o quadro formal da enunciação é manifestada pelo uso dessas formas: “a situação vai se manifestar por um ‘jogo de formas específicas’. São elas: índices de pessoa (eu/tu); índices de ostensão (função dêitica da língua) e índices de tempo”. Sendo assim, é na situação que temos um *eu* e um *tu*, em um tempo presente, vivenciando o mundo e fazendo referência a ele.

É interessante mencionar uma parte de grande valor na teoria que se desenha nos textos do autor: a categoria linguística de pessoa, explicitada por Benveniste. Ela abriga três pessoas, de acordo com o texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo*: a que fala (primeira pessoa), a que com quem se fala (segunda pessoa) e aquela de quem se fala, ou seja, o ausente (terceira pessoa): “*Eu* e *tu* designam um novo ser a cada enunciação e são reversíveis: “o que ‘eu’ define como ‘tu’ se pensa e pode inverter-se em ‘eu’, e ‘eu’ se torna um ‘tu’” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 253). No momento em que o locutor se apropria da língua e se enuncia como *eu* no seu discurso, ele implanta, automaticamente, um *tu* diante de si, isto é, o funcionamento da língua se dá nessa relação entre sujeitos. Não é possível compreender o *eu* sem a presença de um *tu*, eles são constitutivos um do outro e reversíveis entre si. Em outras palavras, é essa intersubjetividade que possibilita a subjetividade: para que o locutor possa passar a sujeito no/pelo discurso, ele tem de estar necessariamente constituído pelo outro.

Retomando *O Aparelho...*, além dos índices de pessoa, Benveniste menciona outros termos, os índices de ostensão (aqui, agora, etc.), que são termos “que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 85).

Deparamo-nos, então, com os “indivíduos linguísticos”: termos que englobam os pronomes pessoais e os demonstrativos que se referem sempre a “indivíduos” (pessoas, momentos, lugares) e não a conceitos. Esses “indivíduos linguísticos” são produzidos na e pela

enunciação exatamente ao mesmo tempo (o autor utiliza a expressão *semel-natif*), renovando-se a cada enunciação, pois esta se trata de um ato individual e único.

Em relação a isso, concordamos Flores, Silva et al. (2013, p. 53), quando afirmam que “por meio da compreensão de que *eu-tu* são sempre únicos, infere-se que a enunciação também o é. O ato enunciativo cria a noção de pessoa, que se renova a cada ato. Cada ato é responsável, também, pela instauração da noção de *espaço-tempo*, o espaço-tempo da enunciação”.

O terceiro grupo de termos sugerido por Benveniste (1970/2006) diz respeito às formas temporais que são determinadas na enunciação em função de seu centro, EGO. Segundo o autor essa temporalidade pode ser suposta como inata ao pensamento.

Ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torna-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo (BENVENISTE, 1970/2006).

Partindo disso, percebe-se a importância das formas temporais à enunciação, pois o tempo (presente) é sempre renovado a cada enunciação, delimitando o que é o agora e o que já passou, no momento em que o alocutário passa a ser locutor e se apropria do aparelho da língua para se propor como um novo sujeito, numa nova enunciação, num novo presente.

Com base no exposto nos parágrafos anteriores, pode-se dizer que a enunciação é responsável por transformar signos em discurso, imputando-lhes sentidos únicos, a partir do ato individual de sua realização em um dado aqui e agora.

Além das formas, a enunciação possibilita funções que servem ao enunciador, através da língua, para influenciar, de certa forma, o seu alocutário. São citadas, pelo autor, três: a interrogação (que naturalmente suscita resposta), a intimação (ordens e apelos, sempre em referência ao tempo da enunciação) e a asserção (que visa a comunicar uma certeza e marca a presença do locutor na enunciação). Assim, fica perceptível a relação discursiva do *eu* com o *tu*, pois sempre há a presença destes dois, mesmo que o *tu* seja imaginário ou coletivo. Essa relação é o que se tem como quadro figurativo da enunciação: “como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, a origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87). Nesse sentido, Aresi (2012, p. 89) ressalta

que “olhar para a língua desde a enunciação, isto é, a partir da língua enquanto “ato individual de utilização”, implica necessariamente em concebê-la na relação com o locutor que dela faz uso”.

É nesse quadro que baseamos a reflexão sobre a relação entre *eu-tu* e a apropriação destes sujeitos-alocutários da língua, na forma de língua estrangeira, com vistas aos índices formais que a enunciação revela nos atos individuais realizados, entendendo que a enunciação acontece no mundo e que a língua deve ser estudada com relação à sociedade. Na próxima seção, discorreremos sobre essa relação entre homem, língua, sociedade e cultura, possibilitada pela linguagem.

4.3 Língua, homem, sociedade e cultura: a experiência humana

Expusemos, até o momento, discussões a respeito da linguagem, que é parte e, ao mesmo tempo, constitui o ser humano. Essa linguagem se realiza em uma língua, a qual é um sistema organizado de signos que, por sua vez, significam. Uma vez agenciados, em um momento único de enunciação, por um locutor, este se propõe como sujeito e direciona sua enunciação a um alocutário, que compreende o sentido carregado pela materialidade linguística expressa, reagindo a ela de alguma forma. Nesta seção, trataremos da relação do processo de enunciação e seus participantes dela em relação ao mundo, à sociedade e à cultura. Para tanto, retomaremos alguns conceitos para sustentar a discussão a ser realizada. Os textos de Benveniste que fundamentam a discussão desta seção são: *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968b/2006) e *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006).

Estruturalismo... é um texto de 1968 e compõe o PLG 2. Trata-se, na verdade, de uma entrevista de Pierre Daix com Émile Benveniste, o qual responde a questões a cerca da língua, pontuando sobre noções de semiótico e semântico, bem como considerando sobre a possibilidade que se tem de compreender a sociedade, a cultura e a língua, por meio desta última. Esse é um dos tópicos principais que discorreremos na sequência.

Estrutura da língua..., também publicado em 1968 e presente no PLG 2, como destaca Flores (2013, p. 109), apresenta a “reflexão mais elaborada da distinção pessoa/não pessoa, inclusive, a outro domínio que não o linguístico”. No entanto, embora esta seja uma das reflexões mais marcantes de Benveniste, damos mais atenção às relações entre linguagem e

sociedade, e entre linguagem e cultura, uma vez que servem de embasamento para a discussão que apresentamos neste trabalho.

A *linguagem...* foi apresentado em 1965 em um congresso da UNESCO e, posteriormente, passou a compor o PLG 2. Nesse texto, o autor trata de questões relativas à língua, à categoria de pessoa e em relação ao tempo, isto é, no tempo e no espaço, na relação por meio da língua, que há a experiência humana. Como destaca Flores (2013), nesse texto, percebemos proposições de Benveniste no que diz respeito da possibilidade que as línguas permitem aos locutores de se singularizarem nelas.

Em uma espécie de volta no tempo nos trabalhos do autor, após a discussão sobre enunciação, com base no texto de 1970, tratamos de salientar os escritos de Benveniste sobre a relação que língua possui com os homens, com a sociedade e com a cultura, pois entendemos que, na enunciação, essa relação não pode ser destruída, muito menos entendida com seus termos separadamente. Da mesma forma, como já delineamos, desenvolvemos um estudo sobre o ensino de línguas que vai além do ensino das formas ou da repetição de frases pré-montadas, isto é, percebemos uma língua que leve em consideração os sujeitos que a utilizam, o mundo que os envolve e o mundo que transmitem: a si mesmos, por se proporem como sujeitos; ao mundo das coisas a que fazem referência; aos valores culturais e sociais que a língua carrega consigo e, ao mesmo tempo, é capaz de explicar e transmitir – na relação entre as pessoas, na experiência humana.

A linguagem é a possibilidade que um homem tem de atingir outro homem, transmitindo-lhe uma mensagem e, dessa forma, como já dissemos, a linguagem pressupõe o outro (BENVENISTE, 1968b/2006). É o diálogo. Por isso, Benveniste, em *Estrutura da língua...* (1968b/2006, p. 93), afirma que a “sociedade é dada com a linguagem” e, por sua vez, a “linguagem é dada pela sociedade”, uma implicando a outra, mutuamente. O autor explica que a sociedade tem sustentação na linguagem, em função da utilização comum dos signos. Essa ideia de comum (comunidade), pode-se dizer, tem relação com a língua abordada por Saussure (2012), aquela que é conhecida e reconhecida pelos membros de uma determinada comunidade. Uma língua que não é comum perderia sua função de representação e de compreensão e não seria língua. Para Benveniste (1968a/2006, p. 20-21), em *Estruturalismo...*,

qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas ela não existe, no sentido mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos. Uma língua é primeiro um consenso coletivo. Como ele se dá? A criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende,

na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem, A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite. É algo de fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite inventar novos conceitos e por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo.

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem de uma língua, nada mais é que o aprendizado de um mundo, que se dá na experiência do ser humano. Não discutiremos aqui, ainda, mas salientamos que compreendemos o ensino de língua estrangeira dessa forma: se dá na experiência entre os seres, no mundo, sobre o mundo, na linguagem e pela linguagem, isto é, pelo uso da língua (comum) é que se pode explicar o próprio uso de outra língua (comum) e isso, em nenhum momento, pode se afastar do conceito de experiência. Tentaremos explicitar isso no Capítulo 5 deste trabalho.

Esse caráter de implicabilidade mútua pode ser entendido pelo simples fato de que sempre vemos a linguagem na sociedade, na cultura, nunca a origem isolada de uma ou de outra, ou ainda alguém criando alguma delas. Benveniste, em *Estruturalismo...* (1968a/2006), vai além e diz que a criança não nasce na natureza, mas na cultura, pois nenhuma língua pode ser separada de sua função cultural. Para ele, a cultura, assim como a língua, é “um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 22). Ele explica que determinadas cores têm determinados sentidos, como o luto na China sendo representado pela cor branca, que, no ocidente, tem sentido de paz. Acrescenta o autor que “tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas de valores. Da articulação entre os valores. Muito bem! Estes valores são os que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24).

Esses valores, expressos através da língua e presentes nela, fazem com que a criança que aprende a falar interaja com o mundo que a própria língua a oferece. Segundo Benveniste, “é o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24). Tal é a relação língua-cultura, como a encontramos em *Vista d’olhos...*:

pela língua o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual a sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32).

Sobre a questão da cultura, nos textos de Benveniste, Knack (2016, p. 58) recupera o estudo elaborado por Flores e Severo (2015), que discutem o termo a partir de um levantamento quantitativo. A autora recupera as constatações desse trabalho da seguinte forma:

a) cultura pode ser apreendida como fundamento (sistema de valores que produz significação) e como fato histórico (a cultura de um povo), tal como Benveniste assinala para a relação língua e sociedade em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968c), artigo ao qual voltaremos; b) cultura é um sistema semiológico de valores, pois também ela distingue o que tem sentido e o que não tem; c) cultura e língua têm entre si uma relação de homologia, pois apresentam caráter simbólico e semelhante funcionamento (dupla significância); d) cultura e língua relacionam-se a um sistema de significação maior, do qual são expressão, pertencendo à linguagem; e e) cultura é um fato humano porque constitui o homem, estabelecendo-se como uma intersecção nas “ciências do homem”, já que as relações entre os homens são também relações entre línguas e culturas.

Apesar de, necessariamente, implicarem uma a outra, língua e sociedade não possuem a mesma natureza ou mesma organização estrutural. Enquanto que a língua é composta por unidades hierarquizadas de quantidade finita, porém combináveis entre si, criando estruturas infinitas; a sociedade não possui elementos significantes, ou agrupamentos de elementos comparáveis à língua. Uma e outra não evoluem ou se modificam simultaneamente, necessariamente.

Nesse sentido, é preciso delimitar, como em *Estrutura da língua...*, que

existe de uma parte a sociedade como dado empírico, histórico. Fala-se da sociedade chinesa, da sociedade francesa, da sociedade assíria; existe de outra parte a sociedade como coletividade humana, base da condição primeira da existência dos homens. Da mesma maneira existe a língua como idioma empírico, histórico, a língua chinesa, a língua francesa, a língua assíria; e existe a língua como sistema de formas significantes, condição primeira da comunicação (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 96).

A esse respeito, apresentamos o Quadro 3, elaborado por Knack (2016, p. 66), o qual resume a comparação feita por Benveniste:

Quadro 3: Língua e Sociedade

	Língua	Sociedade
Nível histórico	Idioma empírico, histórico: chinês, francês.	Dado empírico, histórico: sociedade chinesa, sociedade francesa.
Nível fundamental	Sistema de formas significantes. Condição primeira da comunicação.	Coletividade humana. Base e condição primeira da existência dos homens.

Fonte: Knack (2016)

Com isso, é possível compreender que existem duas formas de se compreender a língua: em um nível fundamental e em um nível histórico. Cabe a nós, aqui, pontuar que a língua se elabora na sociedade, em função da mesma necessidade que a sociedade, a de permitir a sobrevivência dos seres em comunidade. Daí depreendemos a relação, já mencionada na primeira seção deste capítulo, de interpretância, isto é, a língua é o interpretante (aquele transforma o interpretado em algo compreensível, aquele que o traz à existência) da sociedade e, ao mesmo tempo, a língua já contém a sociedade, por isso tem a capacidade de interpretá-la (BENVENISTE, 1968b/2006).

É por conter a sociedade em si mesma que a língua não pode ser isolada ou estudada fora do seu uso na sociedade, não referindo as normas e representações culturais presentes na sociedade. É impossível descrever a sociedade e a cultura sem a língua. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta”. Essa relação nos permite explicar o ensino de uma língua estrangeira: seguindo o pressuposto que falar (ensinar) é falar de (ensinar sobre), a língua permite que se fale dela mesma, e, ao falar dela mesma, fala da cultura e da sociedade que ela contém. Dizemos, então, que a propriedade de interpretante da sociedade que a língua possui é que permite o seu ensino, aqui entendendo a língua e a sociedade em seu aspecto histórico, especificamente.

Dessa forma, é com a noção de interpretante que retornamos à discussão de que a língua possui uma estrutura que a organiza e a torna comum e um funcionamento, que a singulariza e a coloca em contato com o mundo (*Estrutura da língua...*):

É que a língua é – como é sabido – o instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade. Se a língua é um instrumento de comunicação ou o instrumento da comunicação, é porque ela está investida de propriedades semânticas e porque ela funciona como uma máquina de produzir sentido, em virtude de sua própria estrutura. E aqui estamos no âmago do problema.

A língua permite a produção indefinida de mensagens em variedades ilimitadas. Esta propriedade única deve-se à estrutura da língua que é composta de signos, de unidades de sentido, numerosas mas sempre em número finito, que entram em combinações regidas por um código e que permitem um número de enunciações que ultrapassa qualquer cálculo, e que ultrapassa necessariamente cada vez mais, uma vez que o efetivo dos signos vai sempre aumentando e que as possibilidades de utilização dos signos e de combinação destes signos aumentam em consequência (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 99).

Pode parecer repetição do que fora dito na primeira parte deste capítulo, no entanto, apenas ressaltamos o caráter único que a língua apresenta. Em outras palavras, a língua deve ser sempre compreendida com olhos à sua estrutura, ao seu funcionamento e às relações (por vezes mútuas) que estabelece com os homens, com a sociedade, com a cultura, ultrapassando qualquer definição simplista de que a língua é apenas um instrumento de comunicação, por exemplo.

Pela possibilidade de arranjo infinito, da combinação (determinada por certas regras de consecução ou organização) de suas unidades e da sua capacidade de produzir sentido, que Benveniste conclui que se algo não puder ser reduzido à língua ou manifestado por ela, esse algo não poderá ser compreendido. Por isso, “a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 99). A natureza das coisas e a experiência vivida compõem a sociedade. Fazer com que as coisas e as experiências expliquem a língua ou a elas mesmas é impossível. Eis a razão da frase de Benveniste (1968b/2006, p. 100): “há uma metalinguagem, não há metassociedade”.

Se tratamos como esse grande instrumento que possibilita a sociedade, é necessário reiterar que ela se realiza na enunciação. A enunciação pressupõe um *eu* e um *tu*. Esse eu, o locutor que se apropria do sistema da língua e se enuncia como sujeito, sempre fala a partir de si em direção ao outro que, como num movimento circular ininterrupto, torna-se sujeito de sua enunciação e, assim por diante, o que significa transcender o pensamento próprio e estendê-lo à coletividade. Nas palavras de Benveniste (1968b/2006, p. 101),

a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu, operada por índices especiais que são constantes na língua e que só servem a este uso, as formas chamadas em gramática de pronomes, que realizam uma dupla oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele”.

A relação subjetiva entre *eu* e *tu* é a revelada no diálogo, sendo que *eu* é o locutor e *tu* o alocutário, até que este se posicione como sujeito em uma nova enunciação, propondo-se como sujeito. Retornamos à premissa de que falar é *falar de* e reiteramos que sempre que um locutor usa a língua, ele fala de algo, fala de ele, em uma operação de referência. Nesse sentido, trazemos o que pontua Silva (2013, p. 118):

se a linguagem tem a faculdade de simbolizar, a língua tem a estrutura específica de uma sociedade particular, a relação eu-tu apresenta a dupla função de representar/recriar a realidade humana; a cultura é a própria *representação* de uma sociedade particular expressa em leis, códigos, artes pertinentes a um dado ‘diálogo’.

Com vistas a isso, pode-se dizer que a língua, ou as línguas, ao propiciar essas relações, constitui-se como prática humana, pois permite a cada sujeito referir(-se) (a)o mundo. Retomando o texto de Benveniste (1965/2006), *A Linguagem...*, entendemos que essa prática de exercício da linguagem, com a produção de discursos, revela e propicia “a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem”. Quanto isso, Knack (2018, p. 401) questiona em seu texto: “o que está em jogo quando se considera a língua como prática humana?” e pontua que

o linguista [Benveniste] explica que *a língua como prática humana* mostra o ‘uso particular’ que os falantes dela falam e ilustra isso com o fenômeno da apropriação de termos pelas classes ou grupos sociais, os quais relacionam termos à sua esfera de interesse, a eles atribuindo ‘referências específicas’, de tal modo que esses termos passam a carregar ‘valores novos’, introduzindo na ‘língua comum’ diferenciações lexicais (BENVENISTE 2006, p. 102).

Nesse sentido, *eu* e *tu* são colocados no mundo numa relação entre si, sempre em oposição a *ele* (BENVENISTE, 1965/2006). Assim como mencionado anteriormente, ressaltamos que é nessa relação, de um locutor que se propõe como sujeito em seu discurso, com um alocutário (que, por sua vez, se tornará sujeito ao enunciar-se), com o mundo.

Assim, em toda a língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este eu que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a

qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda. [...] Quando alguém os pronuncia [os pronomes], este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa (BENVENISTE, 1965/2006, p 68-69).

Essa é a experiência humana na linguagem. Por mais claro que a expressão possa parecer, uma experiência entre/de seres humanos necessita ser compreendida na relação explicitada pela atualização da língua em discurso, por meio de uma língua específica, aquela que, em função do pré-estabelecido alocutário, o locutor decide utilizar. Dessa língua, o locutor se pronuncia como *eu*, como *I* (em inglês), *Ich* (em alemão), e assim por diante. A cada momento que essas formas da língua são atualizadas, elas recebem o seu novo significado, como um frasco que recebe um novo conteúdo.

Dessa forma, é possível compreender que não só *eu* se torna novo a cada enunciação, como, também, *tu*. Além dos pronomes pessoais, salienta Benveniste, em *A linguagem...* (1965/2006), os pronomes demonstrativos, que organizam o espaço (perto e longe) e as formas que exprimem o tempo (verbos, advérbios), sendo elas as mais ricas formas reveladoras da experiência entre os sujeitos no mundo, segundo o autor.

O tempo, na teoria benvenistiana, tem lugar de destaque na discussão realizada pelo linguista. Divide ele o tempo em: físico, crônico e linguístico. Para a nossa proposta, discutiremos, no capítulo 5, o tempo linguístico e sua relação com o tempo crônico, pois percebemos que, quando se trata de ensino de uma língua estrangeira, a noção de tempo é de suma importância, uma vez que se faz necessário compreender que há um tempo da fala, aquele em que o locutor se enuncia, e há um tempo do mundo, ao qual esse locutor se refere ao se enunciar.

Daí depreendemos que o tempo crônico “é o tempo dos acontecimentos, que engloba também a nossa própria vida enquanto sequência de acontecimentos” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 71). Esses acontecimentos podem ser retratados e separados em unidades, passíveis de organização antes-depois. É um tempo comum aos seres humanos. Assim como as formas da língua, esse tempo e suas demarcações devem ser reconhecidos pelos falantes, a fim de que a comunicação possa ocorrer de forma compreensível.

O tempo linguístico está ligado à enunciação, ao momento único, presente e irrepitível da história, à experiência que ocorre por meio da língua. Se o tempo linguístico é compreendido

no âmago da língua em ação, mediando a experiência humana, não se pode separá-lo da relação intersubjetiva entre os seres. Benveniste (1965/2006) explica que o presente do *eu*, no momento da enunciação, representado por um *agora*, por exemplo, é reconhecido pelo alocutário, pelo *tu*, o qual toma para si e compreende tal presente linguístico. Essa possibilidade de intersubjetividade é o que permite a existência da comunicação linguística (BENVENISTE, 1965/2006), logo possibilita a experiência humana, a vida.

No que diz respeito ao tempo e à relação entre *eu* e *tu*, Benveniste no texto *A linguagem...* (1965/2006, p. 80) sublinha que

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem.

Dessa forma, retornaríamos à linguagem, comentada na primeira seção deste capítulo, uma vez que a experiência humana está inscrita na sua própria capacidade de realizar uma experiência. Essa capacidade é possível por sua realização na língua, a qual permite que um ser humano se coloque em seu próprio discurso, o qual pressupõe a existência de outro ser humano, tornando, possível, assim, a experiência. É a partir desse entendimento de experiência humana por meio da língua, na enunciação, possível pelos estudos de Émile Benveniste, que fundamentamos nossa proposta de abordagem para o ensino de língua estrangeira.

Finalizamos esta seção, bem como este capítulo, inspirados nas palavras de Benveniste em *Estrutura da língua...* (1968b/2006, p. 104): “é na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos, pois o homem é ainda e cada vez mais um objeto para ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele”.

Assim, tentamos definir os conceitos pertinentes a nossa pesquisa, os quais dizem respeito à linguística da enunciação, com base em alguns textos de Émile Benveniste - *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005); *Semiologia da língua* (1969/2006); *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006); *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006); *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005); *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006); *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968b/2006); *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006). Entendemos que é impossível separar em sua totalidade os

conceitos, uma vez que estão relacionados, porém, com as discussões realizadas, pretendemos fundamentar nossa proposta quanto ao ensino de línguas estrangeiras.

Na sequência, apresentamos a discussão sobre a língua estrangeira, como a percebemos a partir da leitura dos textos de Benveniste e a relacionamos com os métodos de ensino expostos no Capítulo 2 deste trabalho. Com a discussão apresentada até aqui, parece-nos que fica evidente o olhar que teremos em relação aos métodos de ensino de língua e às abordagens que lhes dão suporte.

5 ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA É ENSINAR A VIVER

É tempo de prosseguirmos e detalharmos nosso pensamento sobre língua estrangeira sob as ideias de Émile Benveniste e apresentarmos de forma direta a tese que desenvolvemos neste trabalho a respeito de como os pressupostos da Teoria da Enunciação podem amparar o trabalho dos professores de língua estrangeira (inglês).

Começamos, após a introdução, este trabalho, com um capítulo informativo que apresenta um relato histórico sobre o ensino de línguas no Brasil até os dias de hoje e as dificuldades encontradas pelos professores. Na sequência, foram apresentados métodos de ensino de língua inglesa, suas premissas e principais características. Para finalizar o capítulo, levantamos a problemática de que os professores de língua estrangeira, embora disponham de boas intenções, acabam realizando escolhas metodológicas e procedimentais a partir de sua própria intuição, ora por falta de conhecimento teórico, ora por opção crítica acerca do conhecimento sobre os métodos existentes. Com isso, ressaltamos, não pretendemos criar um método, mas salientar a possibilidade de escolhas mais fundamentadas com base na linguística da enunciação. Motivamo-nos a escrever sobre isso, porque não encontramos uma grande quantidade de trabalhos a esse respeito e, por meio de discussões acadêmicas, consideramos pertinente tratar do assunto, tentando, de alguma forma, trazer o tema para as discussões nos círculos benvenistianos e auxiliar os professores de língua estrangeira na árdua tarefa de ensinar a língua.

No Capítulo 3, fazemos considerações iniciais acerca de Benveniste, autor sírio erradicado na França que, com maestria, em meio a turbulências da vida, desenvolveu o que chamamos hoje de Teoria ou Linguística da Enunciação, uma vez que ele colocou em pauta o assunto e trouxe para as discussões o homem na língua, o homem no discurso, a sociedade possível pela enunciação. Com isso, encontramos uma concepção de língua que abrange o seu funcionamento e sua utilidade. Eis o fato que nos fez optar por trazer Benveniste ao diálogo com o tema ensino de língua estrangeira.

No Capítulo 4, ampliamos a apresentação sobre as ideias de Benveniste, pontuando ao nosso leitor não familiar com o pensamento do autor, e lembrando o leitor da linguística da enunciação, alguns conceitos que julgamos pertinentes para a construção da discussão no nosso trabalho. Reiteramos que não é possível fragmentar o pensamento benvenistiano: a linguística da enunciação pode ser compreendida na rede de conceitos mutuamente imbricados da teoria,

como afirma Flores (2012). O que fazemos é um recorte consciente de itens imprescindíveis para o entendimento da proposta.

Sendo assim, é tempo de apresentar, de forma apropriada a tese que apontamos neste trabalho. Retomando o exposto na introdução, propomo-nos, neste trabalho, a dedicar atenção ao ensino de línguas sob um viés enunciativo, isto é, tentamos mostrar que a teoria da enunciação comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e o seu próprio fazer docente.

Para dar conta disso, então, organizamos, metodologicamente, o capítulo da seguinte forma:

- na primeira seção, retomamos o problema definido na tese, bem como os métodos de ensino explorados no Capítulo 2. Além disso, destacamos a hipótese que delimitamos acerca da Teoria da Enunciação;
- na segunda seção, partimos dos conceitos benvenistianos sobre língua e os deslocamos para responder a três perguntas básicas, as quais entendemos serem a base de uma concepção de língua estrangeira para o ensino, que são: 1) O que é língua? 2) Como funciona essa língua? E 3) Para que serve essa língua? A partir do que expusermos, salientaremos proposições que emanam dessa discussão, as quais servirão de suporte para a conclusão.
- Por fim, na última seção do capítulo, reiteramos a hipótese e a discussão em forma de síntese para concluir o trabalho.

Tendo explicado a organização metodológica do capítulo, passemos a relembrar o problema encontrado e à exploração dos conceitos caros à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, deslocando-os para o nosso debate sobre como tais conceitos dão sustento às decisões dos professores de língua estrangeira ao escolherem métodos e técnicas para suas aulas.

5.1 O problema delineado

Nesta seção, reiteramos o problema que delimitamos no Capítulo 2, bem como as premissas dos métodos de ensino que nos conduziram a essa delimitação. Finalizamos a seção com a hipótese que sugerimos. Para tanto, começamos trazendo os métodos apresentados no

Capítulo 2, mostrando como percebemos a concepção de língua que eles transmitem, dando ênfase à língua, seu funcionamento e sua funcionalidade.

O Método da Gramática e Tradução prevê o ensino de língua estrangeira por meio da tradução e das regras gramaticais. Com isso, a concepção de língua pode ser resumida em: a língua seria um conjunto de regras e de valores nas suas formas, cujo funcionamento se dá na organização. As formas/palavras em questão poderiam ser conversíveis em outras formas, em outras línguas. De acordo com a proposta do método, a língua estrangeira serve para traduzir textos clássicos e, com isso, conhecer mais da cultura literária de uma determinada comunidade.

O Método Direto percebe a língua, basicamente, como fala e seu foco é a expressão oral. O funcionamento dessa língua se dá com o “pensar na língua” e, por isso, não há relação com a língua materna. É a língua pela língua. Por meio de repetições, o aprendiz acaba compreendendo o uso da língua. Quanto à utilidade da língua, com base nas propostas desse método, diríamos que se trata de uma língua para comunicação, no entanto, essa comunicação seria de uma via falante-ouvinte.

O Método de Leitura, assim como o próprio nome popularizado, entende que não se ensina língua, ensina-se leitura. Dessa forma, não foca em um conceito de língua, ou de funcionamento dela. A língua serve para ler, apenas.

O Método Audiolingual, conhecido como método do exército, de base behaviorista, concebe a língua como instrumento de comunicação. Seu aprendizado se dá a partir de estímulos e respostas, bem como o seu funcionamento. Por perceber a língua como instrumento de comunicação, essa é a sua finalidade: comunicar algo. No entanto, essa comunicação acontece, também, basicamente em uma via falante-ouvinte. Pontuamos *basicamente* porque, mesmo quando há duas vias, o interesse não está na conversação em si, mas na informação passada e compreendida.

A Abordagem Natural, de Krashen, concebe a língua como o meio natural de interação entre os seres. Assim como o Método Direto, o funcionamento da língua se dá por ela mesma, visto que seu ensino está baseado na exposição à língua e, de alguma forma, o aprendiz compreenderá a língua e suas nuances. A língua serve para comunicação.

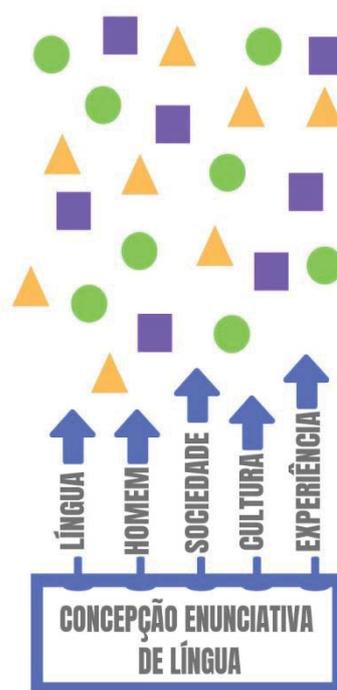
A Abordagem Comunicativa, talvez o método mais próximo do nosso ponto de vista, compreende a língua como meio de comunicação entre os seres humanos. Dessa forma, o seu funcionamento se dá na premissa de um locutor que se dirige a um interlocutor. Essa ação é reversível, é o diálogo. Além disso, a comunicação acontece em situações determinadas do dia a dia, com vistas a utilizar a língua para situações de necessidade. No entanto, ressaltamos, que

ainda não percebemos um envolvimento grande, na abordagem comunicativa, da língua com o homem e a cultura.

Tendo apresentado os métodos e suas premissas principais, pontuamos que, segundo o que delineamos como problema, por si só, os métodos não são suficientes para um ensino de língua estrangeira produtivo, de acordo com o que percebemos com um olhar sob os preceitos da linguística da enunciação. Contudo, é necessário mencionar que, sim, os métodos funcionaram/funcionam. Embora obtenham resultados, entendemos que isso acontece em função daquele que os utiliza: a concepção de linguagem do professor é que determina as suas ações e como usa o método e, por vezes, é apenas intuitiva. Dessa forma, pontuamos que a concepção de linguagem do professor está diretamente relacionada com a sua concepção de ensino.

Em função desse problema que destacamos, sugerimos nossa hipótese: a linguística da enunciação apresenta proposições teóricas que podem ser mobilizadas para formar uma base de sustento formal para as decisões dos professores de língua estrangeira. Essa base, representamos na Figura 8, a qual rerepresentamos aqui:

Figura 8: Concepção enunciativa de língua como base



Fonte: próprio autor (2019)

Entendemos que essa base, que justifica as decisões e aponta para as escolhas dos professores, é formada pela concepção de linguagem que o professor possui. Essa concepção, tentamos definir a partir de três questionamentos simples: 1) O que é língua; 2) Como funciona essa língua; e 3) Para que serve essa língua. No Capítulo 4, apresentamos as noções da teoria de Émile Benveniste e deslocamos os conceitos enunciativos tratados para realizar proposições acerca da língua estrangeira e seu ensino. Fundados nos conceitos benvenistianos, desenvolvemos tal discussão na próxima seção.

5.2 Concepção enunciativa de linguagem para o ensino de Língua Estrangeira (inglês)

Nesta seção, esboçamos a concepção de língua estrangeira tal qual a percebemos a partir de nossas leituras dos textos de Émile Benveniste, deslocando os conceitos por ele tratados e apontando para resultados possíveis do nosso estudo. Salientamos que entendemos que a concepção de linguagem do professor é que sustenta o seu fazer docente, o que implica pontuarmos que a concepção de língua é, também, uma concepção de ensino, quando se trata de língua ou língua estrangeira.

Para fins de organizar a seção, dividimo-la em três partes, cujos títulos são: 5.2.1 O que é língua?; 5.2.2 Como funciona essa língua?; e 5.2.3 Para que serve essa língua?. Partimos dos conceitos apresentados no Capítulo 4 e, julgamos que, dessa forma, conseguiremos explicar nossa hipótese.

5.2.1 O QUE É LÍNGUA?

Nesta seção, na tentativa de responder a questão *O que é língua?* e situar a língua estrangeira nesse contexto, retomaremos as premissas benvenistianas relativas à linguagem e à língua e sua distinção, o que abarca as noções de subjetividade, sistema de signos, língua como interpretante, semiótico, semântico e, por fim, idioma.

Para iniciarmos, lembramos, como já discutido, que linguagem e língua estão, nos textos de Benveniste, ora com o mesmo sentido, ora com sentidos diferentes. Nas palavras do autor, no texto *Vista d'olhos...* (1963/2005, p. 20), “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza. É das línguas que se ocupa o linguista”. Mantemos, aqui, então,

a noção de que a linguagem é a capacidade natural inerente ao ser humano que o habilita a interagir com o mundo e com aqueles que nele habitam. Isso não varia na nossa discussão, é um princípio básico na teoria.

Ressaltamos que não vamos tratar de aspectos cognitivos da aprendizagem ou analisá-los pelo viés da neurociência, primeiro porque não nos cabe tal tarefa e segundo porque pretendemos aproximar a linguística da enunciação da linguística aplicada, destacando seus preceitos, os quais entendemos serem úteis para a formação de professores de língua estrangeira, uma vez que, por meio de tais preceitos, podemos definir o que é a língua que ensinamos.

Para a nossa discussão, dessa forma, linguagem é tida como a capacidade do ser humano. A partir daí, discutimos a língua, que é a sua realização. É o ensino dessa realização que colocamos em pauta neste trabalho. Tendo dito isso, podemos afirmar que a língua estrangeira é língua! Pode parecer óbvio tal afirmação, no entanto, quando tratamos de ensino de língua estrangeira, por vezes, parece que é algo diferente, mecânico, à parte. Prossigamos na conceituação de língua, o que ajudará nessa percepção.

Retomando o que pontuam Flores e Barbisan (2009), a língua é manifestada pela enunciação que sempre faz referência à situação que a envolve. Além disso, ainda segundo os autores, a língua é formada por signos (unidades distintas), os quais apresentam os mesmos valores de referência dentro de uma comunidade.

Nesse sentido, situamos a língua estrangeira: ela é manifestada pela enunciação e faz referência a uma situação. Ela é formada de signos reconhecidos por uma comunidade. A diferença é que, por ser estrangeira, esses signos não fazem parte do repertório acumulado pelo homem, como é o da língua materna. Sendo assim, para fazer referência a uma situação, o falante de uma língua estrangeira precisa adentrar essa comunidade, a qual compreende tais valores. Ensinar uma língua estrangeira seria, então, ensinar a compreender valores de uma comunidade contidos nos signos linguísticos que compõem a língua.

A língua, não a linguagem, como aponta Benveniste em *Da subjetividade...* (1958/2005), é o meio de comunicação entre os homens, em sociedade, e que tem a capacidade de transmitir o pensamento do locutor. A língua estrangeira, então, é instrumento de comunicação entre homens pertencentes a comunidades linguísticas diferentes e, da mesma forma, tem a capacidade de transmitir o pensamento e a intenção do locutor.

Ao tratar disso, de homem e sociedade, pontuamos que, na visão enunciativa de língua, há sempre um homem. Esse homem está sempre falando com outro homem (BENVENISTE, 1958/2005). Isso só acontece porque a capacidade de linguagem inerente ao homem permite a

subjetividade, isto é, a possibilidade que o homem tem de se colocar em seu discurso para interagir com o mundo. Embora a subjetividade seja característica da linguagem, nas línguas – e Benveniste afirma que em todas elas – há marcas de pessoa, os pronomes pessoais, os quais revelam essa subjetividade. Em outras palavras, ao dizer *eu*, o locutor se torna sujeito de sua fala, de seu discurso no momento da enunciação. Qualquer pessoa pode se tornar *eu*. Em língua inglesa, isso não seria diferente: ao dizer *I*, o locutor, seja ele nativo de uma comunidade que tem por idioma o Inglês, ou qualquer outro que utilize tal forma, pode se propor como sujeito de sua fala para um *tu*, um *you*.

Aqui, ressaltamos outro ponto fundamental: ninguém fala, apenas. Quem fala, fala para alguém, para um *tu*. É a possibilidade da intersubjetividade. Entendemos, com isso, que é o *tu* que determina o uso de uma língua ou outra, pois ao enunciar *eu* ou *I*, o locutor já prevê a que comunidade linguística seu alocutário pertence e, dessa forma, o pronome será utilizado na língua em questão, preenchendo-se de sentido no momento da enunciação. Prova esta de que, ao se enunciar como *eu*, involuntariamente, este locutor já prevê e instaura um alocutário diante de si. Ensinar uma língua estrangeira é ensinar que o uso da língua permite a subjetividade, isto é, ensinar ao aprendiz que ele pode, por meio da língua estrangeira, colocar-se em sua fala para um alocutário de uma comunidade linguística diferente da sua. É a estrutura do diálogo, é uma das bases da Teoria, deve ser uma base para a prática de ensino.

É essa capacidade intersubjetiva que permite a existência de uma sociedade, pois esta só pode ser constituída por meio da interação entre os homens em comunidade, uma vez que, cada pessoa tem a possibilidade de se colocar em seu próprio discurso diante do outro, num dado lugar, num dado momento, através de formas específicas (os pronomes e os dêiticos), as quais existem em todas as línguas. Ainda, assim, fica claro que o conceito de linguagem não altera de acordo com a língua em questão, seja ela materna ou estrangeira: ela é inseparável do homem.

Mas, enfim, o que é a língua?

Como abordado no Capítulo 4 deste trabalho, a língua é um arranjo sistemático de partes. Tais partes, para Saussure (2012) – e isso, como diz Benveniste (1963/2005) em *Vista d'olhos...*, vale para qualquer língua, em qualquer cultura e qualquer momento-, são os signos, os quais são carregados de significado e comuns a certa comunidade linguística. Isso explicita a natureza semiótica da língua. Diz-se, então, que a língua é o maior dentre os sistemas de signos, pois tem a capacidade de interpretar a si mesma e aos outros sistemas, isto é, é único sistema cujas formas têm a possibilidade de explicarem a si mesmas. É o que Benveniste chama de metalinguagem: temos a possibilidade de falar a língua e sobre a língua. Ensinar a língua

estrangeira é uma possibilidade por esse mesmo motivo: podemos ensinar a língua inglesa, falando inglês, interpretando em inglês ou, ainda, utilizando português, podemos explicar a língua inglesa e suas formas, seus sentidos. Ensinar língua estrangeira é ensinar a língua e sobre a língua.

Para poder tratar de formas e sentidos, retomamos os expostos no Capítulo 4, para explicitar a noção de que a língua significa. São os dois modos de ser língua, o modo semiótico e o modo semântico.

O modo semiótico diz respeito à significação intrínseca do signo, isto é, o valor que este possui em uma dada comunidade e o que o diferencia de todos os outros signos. Como afirma Saussure (2012), “um signo é o que o outro não é”. Benveniste ressalta que um signo só existe se for utilizado por uma comunidade linguística, a qual pode reconhecer sua existência. Se tal reconhecimento não acontece, o signo não existe. Enfatiza-se, assim, a língua em uso. No entanto, essa significação é um conceito geral que diferencia um signo do outro, porém não dá margem à singularização que a língua em uso permite. Em língua inglesa, os signos possuem seu valor, dado pelas comunidades que o utilizam. Em língua portuguesa, também. No entanto, nem sempre possuem equivalentes em uma língua e outra, como *house* e *casa*. Por isso, nesse sentido, ensinar língua estrangeira é ensinar o valor dos signos, mas não apenas.

Passamos, assim, ao modo semântico de ser língua. Os signos são mobilizados por um locutor que os enuncia, ao produzir um discurso, organizando-os em frases, cada vez únicas. Para Barbisan e Flores (2009), essa frase é a ideia que o locutor pretende transmitir. Por ideia, não entendemos que se trate de informação, mas sim de reação. Cada locutor pretende causar uma certa reação em seu interlocutor. Por isso, os signos organizados sintaticamente de forma permitida pela estrutura organizacional de uma dada língua, ganham seu sentido único ao serem semantizados e ao se referirem a algo exterior à língua. Portanto, ensinar língua estrangeira é ensinar o valor dos signos, mas ir além disso: ensinar língua estrangeira é ensinar a semantizar os signos, é ensinar o discurso.

Benveniste atenta para este duplo modo de ser língua e ressalta sua ocorrência a todo momento, mostrando o poder significante da língua: um locutor que se enuncia e converte o seu pensamento em discurso, assim o faz de acordo com a estrutura formal de um idioma, de uma língua, materna ou estrangeira, isto é, sua estrutura gramatical. Para o autor, essa é a possibilidade de tradução que a língua permite: transmitir um sentido em línguas diferentes. No entanto, como sublinha o autor, é preciso ter claro que o que pode ser traduzido é o sentido semântico e não os signos semióticos, através de uma abstração da mensagem a ser comunicada. Nesse sentido, elucidamos que ensinar uma língua estrangeira é ensinar a abstrair um sentido e

proferi-lo nos moldes semióticos dessa língua, por exemplo: em português, diz-se *sinto saudades de você!*; o sentido dessa frase pode ser abstraído e proferido como *I miss you!* em inglês.

Para encerrar essa seção e passar ao funcionamento da língua, a enunciação, reiteramos a noção benvenistiana de que a língua consiste em signos (formas) distintos e reconhecidos por uma comunidade linguística. Além disso, é a atualização da comunicação intersubjetiva manifestada pela enunciação que contém referência a uma situação. Utilizar a língua significa fazer referência a algo. Ensinar uma língua estrangeira, é ensinar a referenciar, a significar.

Passamos, assim, a tratar do funcionamento dessa língua, como a compreendemos, na enunciação.

5.2.2 COMO FUNCIONA ESSA LÍNGUA?

Nesta seção, pretendemos retomar os conceitos presentes no texto *O aparelho...*, de Benveniste (1970/2006), principalmente, e demonstrar nossa compreensão acerca do funcionamento da língua e, por consequência, da língua estrangeira (inglês), apontando para proposições relativas ao ensino desta.

Na leitura do texto de Benveniste (1970/2006), entendemos que o autor compreende o funcionamento da língua como *enunciação*, isto é, a utilização singular da língua em um dado momento, na qual um locutor agencia os signos do sistema da língua e os semantiza. O autor salienta que essa utilização da língua é irrepitível, num tempo presente que jamais será vivido novamente.

Para chegar a tal definição, o autor discorre sobre o emprego das formas e o emprego da língua e afirma que são coisas diferentes. O emprego das formas reside nos signos linguísticos assim como os encontramos nas comunidades, os quais podem ser selecionados/agenciados. Já o emprego da língua abrange limites maiores, ou seja, é um movimentar e utilizar a língua toda no discurso. Antes da utilização, a língua e suas formas são apenas uma possibilidade de língua. Entendemos que a enunciação não é diferente em uma língua ou em outra: é sempre um locutor que mobiliza a língua a seu favor para interagir com outro e fazer referência a algo. Disso, dizemos, então, que ensinar língua estrangeira é ensinar a enunciar ou, em outras palavras, mobilizar as formas da língua e atribuir-lhes sentido em um momento único de enunciação.

Relembramos que a língua não pode ser reduzida à fala (BENVENISTE, 1970), apenas, embora seja um dos aspectos pelos quais se pode abordar o estudo da enunciação. A fala é o meio vocal pelo qual o homem pode materializar a língua. Ela é um processo que engloba o homem, a língua e o meio social/cultural. Não podemos desvincular essa tríade do processo de enunciação.

A partir daí, é preciso considerar que o processo/ato de enunciação é um momento único de conversão da língua em discurso. Isso está posto. Deve-se considerar, também, que essa conversão se dá com o sujeito se apropriando do aparelho da língua, isto é, os valores semióticos que suas partes possuem, atualizando-o em discurso e, dessa forma, implantando-lhe sentidos únicos. Parece-nos que esse conceito de enunciação nos permite dizer que ensinar uma língua estrangeira significa ensinar o aluno a mobilizar o sistema da língua e, para isso, precisa conhecer as suas formas particulares.

Tendo dito isso, é necessário destacar o que compõe o aparelho da enunciação, além do sistema da língua: fazemos isso a partir do quadro formal da enunciação, explicado por Benveniste (1970/2006): o ato, as situações e os instrumentos.

Assim como o autor, começamos pelo ato. Como já mencionado, ele é individual, pois acontece no momento em que um locutor se apropria da língua e a exterioriza. Nota-se, mais uma vez, que a presença de um locutor é irrevogável, isto é, a língua precisa ser mobilizada por alguém. Para Benveniste (1970/2006), essa mobilização, que ocorre no ato de enunciação, é um processo de apropriação do sistema da língua.

Fazendo conexões com a seção anterior, reiteramos que, ao se propor como sujeito de sua enunciação, o locutor instaura diante de si o outro, seu parceiro de diálogo, e isso caracteriza uma alocação (direta ou indireta). Por isso, podemos dizer que o funcionamento da língua se dá na relação entre *eu* e *tu*. Além de ser uma alocação, a enunciação sempre faz uma referência ao mundo. Em outras palavras, a enunciação comporta o locutor que se propõe como sujeito, o alocutário e a referência contida na língua mobilizada e expressa. Da mesma forma na língua estrangeira: ensiná-la é ensinar o aluno a enunciar, isto é, proporcionar oportunidades de ensino para que o aluno possa experienciar a própria língua, colocando-se em seu discurso, instaurando um alocutário diante de si e referindo-se a algo.

O ato de enunciação ocorre, então, em uma situação. Essa situação é manifesta por um jogo de formas específicas que são, de acordo com Toldo (2015), os índices de pessoa (na estrutura do diálogo *eu-tu*); os índices de ostensão (advérbios, pronomes demonstrativos e outras palavras que possuem função dêitica) e as marcas de tempo. Lembrando: essas formas específicas pertencem à enunciação, uma vez que a cada discurso proferido elas são atualizadas,

por exemplo, *eu* e *tu* não se referem às mesmas pessoas em enunciações diferentes e o mesmo acontece com *aqui* e *agora*.

Em outras palavras, é na situação que podemos encontrar um *eu* conversando com um *tu*, em um momento presente, no qual ambos podem vivenciar o mundo e o tempo e fazer a eles. Em língua estrangeira não seria diferente e, por isso, ensinar língua estrangeira é ensinar a referenciar o mundo e (se) compreender no discurso, nas formas da língua atualizada.

Com isso, podemos retomar o dito por Benveniste (1970/2006) em *O aparelho...*, que o homem não dispõe de outra forma que não a enunciação para viver o tempo presente. Tal é o envolvimento do tempo na enunciação. O centro é sempre o *eu*. E o *eu* está sempre no presente. Todas as referências temporais que são realizadas por meio da enunciação decorrem da referência ao presente. Continuamos, dessa forma, a entender que enunciar é referenciar e isso quer dizer *referenciar-a-partir-de eu-presente*. Essa é uma das proposições mais marcantes e específicas para o ensino de língua estrangeira: ensinar inglês não é fácil e tampouco aprender inglês o é. Não só o inglês. Mas o fato de que as relações temporais são diferentes em línguas diferentes intensifica essa dificuldade. Exemplifiquemos: não há um tempo correlato direto do português que compreenda o tempo *Present Perfect* do inglês. A solução para isso é ensinar que qualquer relação temporal, independente da língua, seja feita em relação ao presente (que é sempre novo), e não em comparação à língua materna. Dessa forma, situamos que ensinar uma língua estrangeira é ensinar que há um ponto de referência temporal no presente. Conseguimos pensar isso a partir do conceito de enunciação.

Tendo dito isso, reiteramos que, em todos os conceitos e discussões feitos sobre a Teoria da Enunciação de Benveniste, a noção de enunciação está presente: é a língua em uso por sujeitos no mundo. A língua funciona porque há a necessidade de interação entre esses sujeitos e, por isso, enfatizamos, como diz Benveniste (1966), que a língua serve para viver e é isso que trataremos na próxima seção, tentando responder a pergunta *Para que serve essa língua?*.

5.2.3 PARA QUE SERVE ESSA LÍNGUA?

Nesta seção, esboçamos a última parte apontada no Capítulo 4 e tem por objetivo deslocar os conceitos de sociedade e cultura para o ensino de língua estrangeira, a fim de salientar a utilidade da língua para os homens.

A linguagem, realizada por meio da língua materializada no diálogo, permite que haja interação entre os homens e, por isso, Benveniste, em *Estrutura da língua...*(1968b/2006),

sublinha que linguagem e sociedade são dadas uma pela outra. A partir desse princípio, entende-se que há sociedade porque há interação e há linguagem porque há necessidade de sociedade. Segundo o autor, a criança nasce em uma comunidade e apreende a língua que se usa, não pelo simples fato de aprender a utilizá-la, mas por sua capacidade de representar as coisas do mundo que a cercam. Da mesma forma, compreendemos a apreensão de uma língua estrangeira: muito mais que conhecer suas formas, trata-se de poder representar o mundo através delas. Neste trabalho, pensamos em um contexto de ensino formal. Mesmo assim, entendemos que ensinar uma língua estrangeira é mostrar a possibilidade de representar o mundo e a si mesmo por meio dessa língua, bem como compreender a sociedade.

Além disso, a criança em fase de desenvolvimento da língua materna aprende, também, o mundo que a rodeia e seus aspectos culturais concessivos e restritivos por meio da língua. Benveniste é enfático e diz que a criança não nasce na natureza, mas sim na cultura. Na visão do autor, é impossível separar língua e cultura, uma vez que ambas são determinantes do sentido, isto é, a língua pode expressar valores culturais de uma comunidade e, ao mesmo tempo, a cultura (valores culturais) vai determinar o que a língua pode expressar. Os valores, além de poderem ser expressos pela língua, já estão impressos nela. Nas palavras de Benveniste em *Vista d'olhos...* (1963/2005, p. 32), “pela língua o homem assimila a cultura, a perpetua e a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual a sociedade se identifica”. Assim também acontece com a língua estrangeira e é um ponto importante a ser destacado. Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor está ensinando um mundo novo para seus alunos. Esse mundo compreende uma sociedade com nuances diferentes e aspectos/valores culturais diferentes. É preciso ter atenção e cuidado, pois a língua mesma transmite esses valores por sua organização. O que tranquiliza tal ação é a função de interpretante que a língua apresenta: os valores culturais podem ser explicados pela língua. Eis a possibilidade de se ensinar além das formas: ensinar uma língua estrangeira é ensinar cultura e sociedade, que são inseparáveis da língua.

Retomando a noção de diálogo instaurada pela enunciação, pontuamos que a sociedade se dá, também, por essa relação entre *eu* e *tu*: por meio da língua, um locutor tem possibilidade de exteriorizar seu pensamento, seus valores, sua visão de mundo, à coletividade da comunidade. Isso acontece porque, na base, a língua é um sistema comunitário, isto é, compreensível aos membros da comunidade em questão. Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor está sugerindo a seus alunos que essa exteriorização do pensamento e dos valores entre membros de comunidades diferentes é possível. Em palavras atuais, podemos dizer que a

globalização se dá por meio da língua. O inglês, nesse caso, ou o *World English*³¹, serve como mediador dos diálogos. Nesse sentido, não podemos mais falar de cultura ou de sociedade no singular, é preciso tratar de culturas e sociedades. Se, em um primeiro momento, a língua carrega consigo os valores culturais e os pilares sociais de uma comunidade, hoje, pode-se dizer que a língua inglesa pode carregar, também, os valores culturais do *eu*, isto é, do locutor. Por isso, sublinhamos que ensinar uma língua estrangeira é ensinar a possibilidade de trocas culturais entre membros de comunidades/sociedades diferentes. E isso é o que constituímos como experiência humana. Tratemos mais a esse respeito.

Em *A linguagem...*, Benveniste (1965/2006) salienta que, a cada vez que um locutor se apropria da língua, projetando-se como *eu* em seu discurso e, dessa forma, implanta um *tu* diante de si, isto é, no evento da enunciação, há uma experiência trocada por eles. Se falar é sempre falar de alguma coisa, é impossível que se compreenda uma experiência sem troca de conteúdo. Essa troca se dá no espaço e no tempo, linguisticamente delimitados pelos pronomes, verbos e advérbios. E cada situação é nova, pois o presente se renova a cada instante, tornando cada enunciação irrepitível. Assim, por sua vez, cada experiência é nova. Entendemos, assim, que a experiência que se dá através da língua sempre será entre parceiros e, por isso, compreendemos que ensinar uma língua estrangeira significa ensinar a experimentar o mundo por meio das trocas linguísticas no momento presente.

O que seria a experiência humana senão o próprio viver? Para finalizar essa seção, refletimos que as noções de linguagem e língua desenvolvidas, bem como a conceituação de enunciação e funcionamento da língua, compreendem, de fato, a sua funcionalidade: a língua serve para viver. É somente por meio da língua que atingimos uns aos outros e (nos) referenciamos (a)o mundo. É somente pela língua que vivenciamos o agora, tão fugaz. É somente pela língua que podemos nos referir a tudo isso que foi dito sobre ela mesma. Nas palavras de Benveniste, em *A forma e o sentido...* (1966/2006, p. 222), “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”. Concluimos, dessa forma, que ensinar uma língua estrangeira é ensinar a viver: na relação do *eu* com os outros, com o mundo, com a língua e consigo mesmo. Essa é noção de língua que trazemos por meio dela. Da mesma forma, essa é a noção que sustenta o ensino de línguas que propomos.

Nessa seção, discorreremos sobre os conceitos benvenistianos apresentados no Capítulo 4 deste trabalho e tentamos mobilizá-los a fim de levantar um diálogo sobre o ensino de línguas estrangeiras, no que tange às decisões dos professores. Na próxima seção, retomamos as

³¹ Entendemos por *World English* a língua inglesa utilizada por falantes não nativos da língua.

proposições levantadas e sintetizamos os conceitos que, para nós, compõem uma concepção enunciativa de língua e de ensino.

5.3 Esboçando uma reflexão (nunca) final

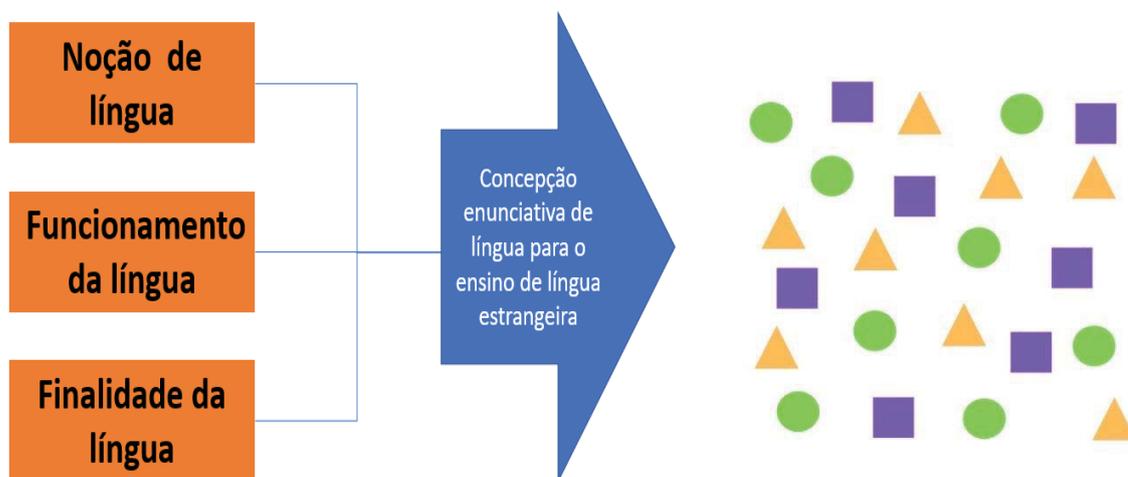
Nas duas seções anteriores, retomamos os métodos trabalhados no Capítulo 2 e a concepção enunciativa de linguagem de Benveniste. Além disso, deslocamos os conceitos tratados, a fim de justificar a proposta de solução para o problema que delineamos. Nesta seção, reiteramos o que foi dito de forma sintética para, assim, encerrar a discussão apresentada no trabalho.

Entendemos que há um problema no que diz respeito às escolhas dos professores: frente aos muitos métodos e abordagens e técnicas, o professor de língua estrangeira precisa fazer escolhas e, em função de os métodos existentes não apresentarem uma concepção de língua que englobe todos os fatores que envolvem a língua, o professor acaba, intuitivamente e baseado em discussões durante sua formação acadêmica, criando sua própria metodologia. Por isso, pontuamos que o que define o uso de um método é a concepção de língua do professor ao fazer sua escolha para ensinar.

Uma concepção de língua mais completa, como a compreendemos, não encontramos nos métodos, mas na Teoria da Enunciação, pois entendemos que nela podemos definir a língua no conjunto de fatores que a ela estão atrelados, isto é: a noção de subjetividade (a possibilidade que o locutor tem de se colocar em seu discurso); a noção de intersubjetividade (sempre que alguém fala, tal pessoa fala para alguém, um alocutário); a noção de que sem a língua não haveria sociedade e que é através da língua que se pode compreender a sociedade; a noção de que língua e cultura não podem ser concebidas separadamente, pois ao mesmo tempo que a língua transmite valores culturais, tais valores já estão impressos na língua; a noção de referência no tempo e no espaço (falar é falar de; sempre falamos de algo em um dado lugar em um dado momento do tempo); e, disso tudo, compreendemos que a concepção enunciativa de linguagem sugere que é pela língua que se pode viver (aqui como verbo transitivo direto), o mundo, as coisas, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com essa percepção da concepção de linguagem, definimos o seguinte como base para a tomada de posição do professor frente suas ações, na Figura 9:

Figura 9: Base enunciativa para o ensino de línguas estrangeiras



Fonte: próprio autor (2019)

Entendemos assim, que as noções de língua, seu funcionamento e finalidade, compõem uma concepção enunciativa de linguagem para o ensino de línguas, o que permite que o professor escolha, então, ancorado em premissas teóricas, quais abordagens, métodos ou técnicas, irá utilizar, bem como desenvolver sua prática docente a partir delas.

Para nós, a concepção de linguagem e a concepção de ensino estão intimamente ligadas e, por isso, recebem sustento teórico pelas mesmas proposições, que reiteramos nas linhas que seguem.

Definimos, então, a língua estrangeira como meio da comunicação intersubjetiva entre os homens, a qual é permitida pela capacidade de linguagem inata ao ser humano. Além disso, a língua estrangeira é um sistema de signos cujo valor conceitual pode ser preenchido de intenções do locutor pela possibilidade da semantização da língua em uso.

Desses conceitos e dos apontamentos que realizamos, reiteramos que ensinar uma língua estrangeira:

- é ensinar a compreender valores de uma comunidade contidos nos signos linguísticos que compõem a língua;
- é ensinar que o uso da língua permite subjetividade, isto é, ensinar ao aprendiz que ele pode, por meio da língua estrangeira, colocar-se em sua fala para um alocutário de uma comunidade linguística diferente da sua;

- é ensinar a língua e sobre a língua;
- é ensinar o valor dos signos, mas ir além disso: ensinar língua estrangeira é ensinar a semantizar os signos, é ensinar o discurso;
- é ensinar a abstrair um sentido e proferi-lo nos moldes semióticos dessa língua;
- é ensinar a referenciar, a significar.

Nesse sentido, podemos dizer que a língua estrangeira funciona *na e pela* enunciação, isto é, o ato em que um locutor se apropria da língua, mobilizando suas formas, e se enuncia, com intenções, transmitindo seu pensamento a um alocutário, em um dado momento do tempo, em um determinado lugar do espaço, fazendo referência a algo no mundo.

Desse pensamento, deslocamos o conceito de enunciação e suas peculiaridades para o ensino de línguas estrangeiras e pontuamos que ensinar língua estrangeira, no nosso caso o inglês:

- é ensinar a enunciar ou, em outras palavras, a mobilizar as formas da língua e atribuir-lhes sentido em um momento único de enunciação;
- significa ensinar o aluno a mobilizar o sistema da língua e, para isso, precisa conhecer as suas formas particulares;
- proporcionar oportunidades de ensino para que o aluno possa experimentar a própria língua, colocando-se em seu discurso, instaurando um alocutário diante de si e referindo a algo;
- é ensinar língua estrangeira é ensinar a referenciar o mundo e (se) compreender no discurso, nas formas da língua atualizada;
- é ensinar que há um ponto de referência temporal no presente.

Para retornar à última proposição, dizemos que a língua serve para viver. Mesmo de forma ampla, é possível compreender que é por meio da língua que o homem se insere na sociedade e na cultura, podendo, também, por meio dela, falar sobre essa sociedade e essa cultura. Quando tratamos de língua estrangeira, esse deve ser o foco principal de qualquer ensino. Tratamos de um homem que se enuncia no mundo e, com essa língua estrangeira, pontuamos que esse homem se enuncia no mundo todo e tem a necessidade de conceber a língua sob seu aspecto cultural e social.

Lembramos que deslocamos os conceitos dos textos de Benveniste sobre língua, cultura e sociedade, e selecionamos como proposições, as seguintes:

- ensinar uma língua estrangeira é mostrar a possibilidade de representar o mundo e a si mesmo por meio desta língua, bem como compreender a sociedade;
- ensinar uma língua estrangeira é ensinar cultura em sociedade, isto é, tornar possível reconhecer e compreender aspectos culturais e sociais, que são inseparáveis da língua;
- ensinar uma língua estrangeira é ensinar a possibilidade de trocas culturais entre membros de comunidades/sociedades diferentes;
- ensinar uma língua estrangeira significa ensinar a experimentar o mundo por meio das trocas linguísticas no momento presente;
- ensinar uma língua estrangeira é ensinar uma possibilidade outra de viver: na relação do *eu* com os outros, com o mundo, com a língua e consigo mesmo.

Com vistas ao término do texto, façamos uma analogia com a própria Teoria da Enunciação: imaginemos que os métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira são signos, reconhecidos por uma comunidade, a de estudantes de letras, professores de língua. Em sua base, possuem um significado, que é o que permite a escolha, a partir de suas proposições e convicções. Apropriando-se deles, em cada escolha, o professor agencia aquele que lhe convém – os métodos estão entre si em uma relação de oposição - para determinada situação. Dizemos, então, que, quem determina o uso do método, é o professor. No momento em que falamos em uso, assim como quando falamos da língua em uso, estamos inserindo sentido novo aos signos previamente selecionados. Dessa forma, pontuamos a hipótese que lançamos no início desse trabalho: a concepção de língua presente na Teoria da Enunciação de Benveniste dá sustentação para as escolhas que os professores de língua estrangeira fazem ao decidirem pelos métodos de ensino e, ainda mais, de certa forma, dão um novo sentido a esses métodos, pois, nessa linha, cada método será tomado por um viés enunciativo.

Para encerrar este capítulo, bem como esta tese, retomamos o que foi tratado no início do Capítulo 2: o ensino de Inglês no Brasil.

A educação brasileira como um todo tem mudado, evoluído em alguns pontos e regredido em outros, mas tem mudado. Da mesma forma acontece com o Ensino de Línguas Estrangeiras. Entra método, sai método, usa método, não usa método. No fim das contas, como salientamos, a decisão sobre como lecionar acaba recaindo sobre o professor, o qual recebe, geralmente, apenas o ônus em função de más escolhas.

Infelizmente, a realidade do ensino de línguas é afetada por fatores externos à educação em si: estruturas materiais, envolvimento do aluno, tempo etc. Não podemos resolver tudo e,

muito menos, em uma tese, abranger toda a questão. Como professores, podemos continuar acreditando que há solução para a educação e lutar para que mudanças positivas aconteçam, nas esferas política, social, educacional. O que nos cabe, no entanto, é tentar, de alguma forma, auxiliar os professores no que tange ao ensino propriamente dito e é isso que tentamos fazer neste trabalho.

Com o estudo sobre as bases que a Teoria da Enunciação de Benveniste propicia ao professor de língua estrangeira no que tange à língua, seu funcionamento e finalidade, buscamos fornecer um aparato teórico que sustente as decisões dos professores. Não nos propomos a criar uma nova abordagem, ou um novo método ou, ainda, sugerir tarefas específicas. O mundo da linguística já está cheio deles. Esperamos que o professor que tenha contato com este trabalho perceba que pode usar o que já foi desenvolvido pela Linguística Aplicada, dando novos sentidos para o seu uso. Esse novo sentido, para nós, é baseado nos pressupostos da Teoria da Enunciação.

Que se ensine língua estrangeira. Que se tenha ciência de que língua é essa. Que seja entendida sempre na relação entre parceiros no mundo, *na e pela* enunciação. E, em primeira e última instância, que se ensine uma língua estrangeira que serve para viver!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido nesta tese teve como foco principal pensar o ensino de língua estrangeira, mais especificamente o ensino de língua inglesa, sob a ótica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, isto é, propomos um diálogo entre estudos concernentes a métodos de ensino de língua estrangeira e proposições que levantamos a partir da leitura de textos de Benveniste, nos quais, o autor discute a linguagem e a língua, bem como sua relação com o homem, a sociedade e a cultura.

Partimos de um problema que delineamos: frente aos muitos métodos, abordagens e técnicas que norteiam o ensino de línguas, os professores acabam por realizar suas decisões acerca do seu fazer docente de forma intuitiva ou, tentam, de certa forma, criar um método para o seu trabalho. Entendemos que isso ocorre porque os métodos de ensino, apesar de funcionarem (em certo nível), por si só não fornecem uma base teórica consistente sobre a língua que ancore tais decisões por parte dos professores. Compreendemos que o fazer docente de um professor de língua estrangeira recai sobre sua concepção de língua e, por isso, exprimimos a necessidade de uma base linguística que molde essa concepção, a fim de que os professores possam fazer escolhas teórico-metodológicas, quando se propõem a ensinar língua estrangeira.

A partir do problema, sugerimos a hipótese de que a Teoria da Enunciação, tal como a percebemos pelas leituras dos textos de Benveniste, comporta noções basilares que contribuem como aparato teórico para as escolhas que os professores fazem ao optarem por abordagens, métodos e técnicas, no que tange ao ensino de língua estrangeira como prática humana e o seu próprio fazer docente.

Para dar sustentação para a discussão que propomos, organizamos o trabalho a fim de contemplar noções fundamentais, tanto sobre o ensino de línguas (com foco na língua inglesa) como conceitos relativos à Teoria da Enunciação. Realizamos um estudo teórico que visa a interlocuções entre teoria e prática, estudiosos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e da Linguística da Enunciação, mas, principalmente, entre professores de língua estrangeira que buscam fundamentar suas ações no que tange ao ensino de língua.

Essa organização se deu em 4 Capítulos, além da Introdução e dessas Considerações Finais. Apresentamos, de forma sucinta, o que esboçamos em cada um deles nas linhas que seguem.

No Capítulo 2, intitulado *O Ensino de Língua Estrangeira: história, métodos e o fazer docente*, apresentamos um relato histórico acerca do Ensino de Língua Estrangeira no Brasil, considerações a respeito do contexto atual na rede pública de ensino; exploramos, também, métodos de ensino de línguas estrangeiras, os quais são estudados nos cursos de graduação e, de alguma forma, marcam/marcaram o processo de ensino e as ações dos professores; e, por fim, mostramos, de forma mais detalhada, o problema que encontramos, a respeito da falta de noção clara/suficiente de língua apresentada pelos métodos e como isso influencia nas decisões dos professores; e apresentamos nossa hipótese de como a Teoria da Enunciação pode dar suporte teórico para tais decisões.

Uma vez que não encontramos um número considerável de trabalhos que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras em diálogo com a Teoria da Enunciação, no Capítulo 3, apresentamos ao leitor o que é a Linguística da Enunciação, quem foi Émile Benveniste e por que optamos por apresentar esse diálogo como fundamento teórico para a nossa tese. Dessa forma, alguns conceitos já foram levantados, porém necessitavam ser apresentados de forma mais detalhada para que a construção do pensamento que propomos pudesse ser realizada de forma bem sucedida. Além disso, justificamos a escolha do tema ao declarar nossas motivações enquanto professores de língua.

No capítulo 4, então, de forma mais focada, trazemos os textos de Émile Benveniste: *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005); *Semiologia da língua* (1969/2006); *A forma e o sentido na linguagem* (1966/2006); *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006); *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005); *Estruturalismo e linguística* (1968a/2006); *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968b/2006); *A linguagem e a experiência humana* (1965/2006); e deles destacamos conceitos referentes à linguagem, língua e sua relação com o homem, com a sociedade e com a cultura na e pela enunciação. Tais conceitos nos permitiram levantar as proposições sobre o ensino de língua estrangeira, posto que o autor não trata do ensino de línguas diretamente, mas nos permite tal deslocamento.

Para finalizar a discussão, no Capítulo 5, apresentamos proposições que julgamos adequadas para dar sustentação teórica às decisões dos professores de língua estrangeira, a partir de três noções basilares, a saber: a noção de língua, de funcionamento da língua e da utilidade dessa língua.

Entendemos que essas três noções compõem uma concepção de língua suficiente para nortear as escolhas dos professores, uma vez que podem compreender: a língua, ou seja, o objeto que ensinam, sendo este o meio pelo qual os alunos podem interagir com o mundo, colocando-se como sujeitos em seus discursos e simbolizando tudo aquilo que os cerca; que o

funcionamento da língua se dá na enunciação, isto é, quando o aluno se apropria do aparelho da língua e o singulariza em um momento único e irrepitível, através de formas específicas da língua estrangeira (no caso, inglês); e que a língua serve para viver e, dessa forma, a língua estrangeira permite que o aluno viva por meio de outra língua, interagindo com outras culturas, outras sociedades, conhecendo suas particularidades e, ainda, por meio dela, inserir-se em outro mundo, mundo este presente na língua estrangeira.

Assim, compreendemos ter alcançado os nossos objetivos, geral e específicos, com este trabalho. No que tange ao objetivo geral, a partir das leituras dos escritos de Benveniste, delineamos as bases de uma concepção enunciativa de língua para o ensino de língua estrangeira e, com isso, mostramos como seus pressupostos sustentam e norteiam as escolhas dos professores de língua estrangeira quanto às abordagens, aos métodos e às técnicas que utilizam em sua prática de sala de aula, sua prática docente, isto é, como uma concepção enunciativa de língua está diretamente relacionada ao ensino que o professor desenvolve. Assim, pontuamos que é a partir da sua concepção de língua que o professor trabalha, uma vez que percebemos que os métodos de ensino, em si, não dão conta disso em suas propostas. Essa concepção, acreditamos ter destacado, pode ser beneficiada por uma concepção enunciativa de língua.

Quanto aos objetivos específicos, como pretendido, apresentamos conceitos caros à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste; expomos as características principais de métodos e abordagens que prescrevem o ensino de línguas estrangeiras, cada um ao seu modo; e, de certa forma, foi possível contribuir para os dois campos de estudo, ao propor o diálogo entre eles.

Entendemos que há fragilidades em um estudo teórico que abrange um assunto como o ensino de línguas, visto que, como mencionado anteriormente, há muitos problemas a serem enfrentados pelos professores de língua. Dessa forma, necessitamos fazer um recorte e escolhemos tratar daquilo que nos cabe: a língua e o seu ensino construído sobre uma base linguística. Além disso, é preciso ressaltar que a discussão não se esgota nesse trabalho: acreditamos que outros estudos possam ser realizados acerca do ensino de línguas estrangeiras em diálogo com a Teoria da Enunciação. Um exemplo que podemos citar é a possível contribuição do pensamento benvenistianiano às discussões sobre o Ensino de Línguas por meio de Gêneros Textuais, o qual recebe, atualmente, grande atenção por parte dos linguistas e dos professores e que, em função de um recorte necessário, não foi possível abordar nesta tese. Este é só um exemplo dentre tantos que podem ser realizados e temos esperança de que realmente sejam.

Para encerrar, digo que este trabalho foi uma pesquisa e uma discussão com um fundo pessoal e sincero: um professor de língua estrangeira que, ao longo de sua experiência como

docente, buscava compreender melhor o seu trabalho e encontrou em Benveniste uma base forte que sustenta suas decisões no tocante à elaboração e condução de suas aulas. Como bem pontua Toldo (2016, p. 184): “Os professores de língua portuguesa (e acredito que todos os outros) devem ter presente de que a teoria justifica o que fazemos quando temos de fazer”.

Enfim, temos, ainda, muito a fazer. Que os estudos, os diálogos e as descobertas continuem!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. **ELT Journal**, v. XVII, n. 2, p. 63-67, 1963.

ARESI, F. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste**: uma exegese de O Aparelho Formal da Enunciação. 2012. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BARBISAN, L.B.; FLORES, V.N. A enunciação em perspectiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 5-8, 2009.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **The rustle of language**. University of California Press: Los Angeles, 1989.

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

_____. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 220-244.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 68-80.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 284-293.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 93-104.

_____. Estruturalismo e linguística. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 11-28.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 81-92.

_____. Semiologia da língua. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 43-67.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 19-33.

BERLITZ. **The Berlitz Method**. Disponível em:

<http://www.berlitz.de/en/berlitz_company/tradition/berlitz_method/>. Acesso em: 29 set. 2017.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisaco_mpleta.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BROOKS, N. **Language and language learning: Theory and practice**. 2 ed. New York: Harcourt Brace, 1964.

BROWN, H. D. **A first language**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1973.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CAYSER, E.R.; DIEDRICH, M.S.; VALÉRIO, P.S. Pensando o ensino de língua a partir da enunciação. In: CAYSER, E.R.; DIEDRICH, M.S.; VALÉRIO, P.S. **Ensino de língua e enunciação**. Passo Fundo: Méritos, p. 15-29, 2014.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

_____. **Linguistic theory**. London: Oxford University Press, 1966.

_____. **Language and Responsibility and Reflections on Language**. New York: The New Press, 1998.

COLEMAN, A. **The teaching of Modern Foreign Languages in The United States**. New York: Macmillan, 1929.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: _____, QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Teorias de Aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 8-24

FLORES, V.N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Por que gosto de Benveniste? **Desenredo**, v. 1, n. 2, p. 127-138, 2005.

_____. **Saussure e Benveniste no Brasil**: quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. Sujeito da enunciação: singularidade que advém da sintaxe da enunciação. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 95-120, 2013.

_____; BARBISAN, L.B.; FINATTO, M.J.B.; TEIXEIRA, M. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; ENDRUWEIT, M.L. Émile Benveniste. In: FLORES, V.N.; BARBISAN, L.B.; FINATTO, M.J.B.; TEIXEIRA, M. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 243-244.

_____; SILVA, S.; LICHTENBERG, S.; WEIGERT, T. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GATTEGNO, C. **Teaching Foreign Languages in Schools The Silent Way**. Toronto: Educational Solutions Inc., 2010.

GOUIN, F. **The Art of Teaching and Studying Languages**. Tradução de Howard Swan e Victor Bétis. London: George Philip and Son, 1892.

HALLIDAY, M.A.K. Language structure and language function. In: LYONS, J (ed.). **New Horizons in Linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970. p. 140-165.

HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. **A history of English language teaching**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. New York: Yale University Press, 2004.

KELLY, L.G. **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1969.

KNACK, C. A língua como prática humana: desdobramentos das relações entre língua e sociedade. **Desenredo**, v. 14, n. 3, p. 394-403, 2018.

_____. **Por uma dimensão antropológica do discurso**: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017.

KRASHEN, S.D. **Second language acquisition**: Theory, applications and some conjectures. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

_____; TERRELL, D. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

KRISTEVA, J. Prefácio. Émile Benveniste, um linguista que não diz nem oculta, mas significa. In: BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: Ed. Unesp, p.29-66, 2012.

LAKOFF, R. Transformational grammar and language teaching. In ALLEN, H.; CAMPBELL, R.N. (Orgs.). **Teaching English as a second language**: a book of readings. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p. 60-80.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEPSCHY, G. C. **A linguística estrutural**. 2. ed. Tradução de Nites Therezinha Feres. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEROY, M. **As grandes correntes da linguística moderna**. 2. ed. Tradução de Isidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

LOZANOV, G. **Intro to Suggestopedia**: Pocket Therapist's Guide. North Charleston: CreateSpace, 2010.

MACHADO, R.; CAMPOS, T.R. de; SAUNDERS, M.C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, 2007. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

MEIDINGER, J.B. **Praktische Französische Grammatik**: wodurch man diese Sprache auf eine leichte und einfache Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Frankfurt, 1934. Disponível em: <<http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/goToPage/bsb10702638.html?pageNo=3>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MULIK, K.B. O ensino da língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crático**, v. 5, n. 1, p. 14-22, 2012.

NORMAND, C. Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 1, p. 12-19, 2009.

REDARD, G. Bibliografia de Émile Benveniste. In: BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: Ed. Unesp, p.199-234, 2012.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RIVERS, W. **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.

ROSÁRIO, H.M. **Um périplo benvenistiano**: o semiólogo e a semiologia da língua. 2018. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIEFERT, T.R. 2013. **Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar – Translation Method**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado) – Department of Germanic Languages and Literatures, Harvard University, Cambridge, 2013. Disponível em: <<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10952296>>. Acesso em: 7 out. 2017.

SKINNER, B.F. **Verbal Behaviour**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957

SILVA, S. **O homem na língua**: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TEIXEIRA, M.; FLORES, V.N. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **ReVEL**, v.9, n.16, p. 406-425, 2011.

TIMMERMANN, R.S. Youtubers e o ensino de língua inglesa. In: 10º Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES) e 6º Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), 2017. No prelo.

TODOROV, T. Posfácio. Émile Benveniste, o destino de um erudito. In: BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: Ed. Unesp, p.243-263, 2012.

TOLDO, C. Aulas de língua portuguesa: um fazer enunciativo. In: TOLDO, C.; STURM, L. **Enunciação e produção de sentidos**: o texto em questão – uma homenagem ao Prof. José Gaston Hilgert. Campinas: Pontes, p. 171-184, 2016.

_____. O aparelho formal da enunciação: que aparelho é este? **Desenredo**, v. 14, n. 3, p. 424-434, 2018.

_____; FLORES, V.N. Esboço de uma abordagem enunciativa do texto. In: TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento**: práticas de leitura e escrita – Vol. 1. Campinas: Pontes, p. 37-49, 2015.

WEST, M. **Learning to read a foreign language** – an experimental study. London: Longmans Green and CO., LTD, 1926.