

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2649-2666

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2649

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO PARA O ENSINO DO LÉXICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Bruna Sommer FARIAS¹
Elisa Marchioro STUMPF²

RESUMO

Este trabalho visa a discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Propomos articular tal campo da linguística e a linguística aplicada, procurando entender como uma determinada teoria pode iluminar a reflexão sobre a linguagem realizada pelo professor na sala de aula, em especial com relação ao léxico. Inicialmente, discutimos princípios e práticas comuns no ensino de léxico em línguas adicionais para, em seguida, explicar como a teoria da enunciação pode servir de apoio a práticas de análise que destaquem a importância do contexto para a aprendizagem dos sentidos de uma palavra. Trazemos alguns pontos da reflexão de Benveniste, como a relação entre forma e sentido, a relação entre os níveis semiótico e semântico e a apropriação da língua pelo locutor, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA por tal viés. Por fim, analisamos uma tarefa elaborada com vistas à reflexão sobre o léxico a partir de textos autênticos, procurando mostrar como incorporar os princípios na análise realizada em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; texto; ensino; enunciação; português como língua adicional.

Introdução

Com o advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais, os currículos começaram a se organizar de forma a buscar dar igual espaço às quatro

1 UA, Programa Interdisciplinar em Aquisição e Ensino de Segunda Língua; Dpto. de Espanhol e Português. 1423 E. University Blvd. Sala 545. Caixa Postal 210067. CEP: 85721. Tucson, Arizona, Estados Unidos. brunasommer@email.arizona.edu

2 UFRGS, Instituto de Letras. Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale. Caixa Postal 15002. CEP: 91501-970, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. elisa.stumpf@gmail.com

habilidades envolvidas no processo de comunicação: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Essa mesma abordagem influenciou a organização de materiais didáticos em tópicos relacionados a funções que um aprendiz de língua adicional deveria ser capaz de desempenhar em interações em uma dada língua. Comparando-se com os métodos anteriores, como o Método Direto de tradução com foco na gramática, pode-se argumentar que o ensino de vocabulário também foi influenciado por essa forma de organização, visto que o agrupamento de palavras relacionadas entre si e subordinadas a funções determinadas poderia ajudar o aprendiz a aprender novos termos na língua adicional. Apesar disso, críticas ao método comunicativo chamam a atenção para o fato de que, apesar de focalizar situações reais, muitas vezes isso se dá de maneira descontextualizada, acarretando uma nova lista: de frases com exemplos de diálogos, mas que nem sempre preparam o aluno de maneira eficiente para participar de situações reais de uso da língua. Nesse sentido, a contextualização das frases fica totalmente a cargo do professor, que nem sempre apresenta preparo suficiente para suprir as lacunas do método (Richard-Amato, 2010).

Entretanto, o ensino específico de vocabulário parece ter se perdido em meio ao ensino das habilidades. Corroboram Laufer e Nation (2012:163) ao afirmarem que: “exceto por curtos períodos de atividade, o ensino de vocabulário tem sido em grande parte negligenciado e está subordinado a outras unidades de análise no planejamento, tais como gramática, tópicos ou tarefas”³. Além disso, pesquisas na área têm se dedicado a tentar desvendar quais palavras devem ser ensinadas, baseadas em aspectos como a frequência e a utilidade de diversos itens lexicais em diferentes níveis de domínio de uma língua.

Quando voltamos nosso olhar para materiais didáticos de português como língua adicional, podemos verificar que o ensino de vocabulário geralmente se reduz a listas de palavras agrupadas tematicamente (às vezes, com a tradução para uma determinada língua) e listas de sinônimos e antônimos. Destacamos três problemas dessa abordagem: a) o contexto de uso é pouco explorado, o que leva a uma concepção estática do sentido, b) o que é sugerido ao aluno como sinônimo de uma determinada palavra acaba funcionando apenas para um uso específico da mesma e c) nem sempre há uma reflexão crítica sobre a não correspondência exata entre o léxico de duas línguas.

3 No original: “*except for some brief times of activity, vocabulary teaching has been largely neglected and has been subordinated to other units of analysis in curriculum design, such as grammar, topics, or tasks*”. Tradução de nossa responsabilidade.

Para ilustrar a limitação de tal abordagem e contribuir para nosso argumento, relatamos uma situação de sala de aula de português como língua adicional de nível intermediário. Ao começar a aula, uma aluna indagou a respeito do verbo “levar”. Após uma explicação voltada a contextos de exposição com relação a sinônimos, como “carregar” e “trazer”, a aluna demonstrou ainda não ter entendido, visto que sua questão dizia respeito ao uso de “levar” no contexto “que fim levou Maria?”. Ao trazermos esse exemplo, buscamos discutir não apenas o modo como os livros didáticos apresentam vocabulário como sendo insuficiente por não abordar uma vasta gama de situações de uso, mas também por introduzir uma concepção teórica que entende o sentido das palavras como sendo realizado dentro do enunciado. Dessa maneira, entendemos que um sinônimo só pode ser fornecido considerando-se o uso contextual da palavra. No caso da situação de sala de aula relatada, a aluna questionou apenas sobre o verbo levar sem mencionar o contexto onde ela havia testemunhado o seu uso, o que dificultou e, inclusive, afetou a eficácia da explicação por parte da professora.

Disso, surge uma questão: o que sabemos quando afirmamos que sabemos uma palavra? Nation (1990, apud Scott, 2005:70) apresenta oito diferentes aspectos que estão em jogo no conhecimento de uma palavra: “conhecimento da sua forma falada e escrita, seu comportamento em frases, palavras geralmente encontradas ao seu redor, sua frequência na língua oral e escrita, seu sentido conceitual, como e quando é geralmente utilizada e sua associação com outras palavras”⁴. A partir disso, podemos questionar tanto nosso papel enquanto falantes e professores como o processo de apropriação de novas unidades lexicais pelos nossos alunos.

Nesse sentido, percebem-se as dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem de léxico. Como uma proposta de informar nossa prática pedagógica relacionada ao léxico, certamente de maneira associada a outros conhecimentos, entendemos que o professor deva conduzir sua prática de reflexão linguística em sala de aula com base em uma teoria linguística, de forma a dar conta da complexidade de sua tarefa. Tal embasamento contribui para instigar o olhar do aluno sobre a complexidade do significado das palavras, questionando a obviedade com que muitos falantes veem não apenas o uso do léxico, mas a sua relação com outros pontos gramaticais.

4 No original: “knowledge of a word's spoken form, its written form, the way it behaves in sentences, words commonly found near the word, its frequency in oral and written language, its conceptual meaning, how and when it is commonly used, and its association with other words”. Tradução de nossa responsabilidade.

De acordo com Émile Benveniste, “para o falante há, entre a língua e a realidade, adequação completa: o signo encobre e comanda a realidade; ele é essa realidade” (1966:57). Nesse sentido, o léxico conta com uma posição privilegiada dentre os fatos de língua, pois o sentido das palavras parece como algo evidente e anterior à atualização da língua em discurso, quando ele é, na realidade, construído apenas na situação particular de uso. Acreditamos ser papel do professor mostrar como o sentido é construído a partir de situações reais de uso, bem como questionar e adaptar o modo com que os livros didáticos apresentam propostas de ensino do léxico. Como ferramenta de apoio para o professor, acreditamos que a teoria da enunciação formulada por Benveniste apresenta uma possibilidade para embasar a perspectiva teórica relacionada ao léxico e informar a prática pedagógica.

Para desenvolvermos essa discussão, pretendemos seguir o seguinte caminho: a primeira seção introduz conceitos do linguista Émile Benveniste que acreditamos serem essenciais para embasar a perspectiva de língua que permeia nossa abordagem didática do léxico; a segunda seção apresenta a tarefa que focaliza o estudo do léxico ao mesmo tempo em que associa os conceitos que subjazem o seu planejamento. Por fim, tecemos nossas considerações finais relacionadas ao ensino de PAL.

1 O estudo do sentido das palavras: uma abordagem a partir da teoria de Émile Benveniste

Embora a abordagem benvenistiana da língua seja formulada em meio de conceitos complexos, os quais suscitam reflexões em diversas áreas do conhecimento, pode-se dizer que Benveniste entende a língua a partir do ato de apropriação individual realizado por um locutor, o que ele chama de enunciação. Para o autor, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1974:83-84). De acordo com Benveniste, a língua é mobilizada por causa da necessidade por parte do locutor de expressar uma relação com o mundo: “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (Benveniste, 1974:84).

Vemos que a relação entre aquele que fala e seu interlocutor, ou seja, a correlação *eu-tu*, está inscrita na própria língua e é condição para a enunciação.

A possibilidade de comunicar através da conversão da língua em discurso, entretanto, não é o caráter fundamental da língua para o linguista, pois “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (idem, p. 222). Essa é uma concepção radical de Benveniste: linguagem e homem são inseparáveis e necessários um ao outro. A comunicação é uma consequência pragmática da faculdade de linguagem e do uso da língua, a qual permite ao homem simbolizar suas experiências por meio de um sistema de signos comum a uma dada comunidade linguística.

Isto posto, afirmamos que a eleição dessa teoria auxilia a lidar com algumas das características levantadas por Nation (1990) e deixadas de lado em muitos livros didáticos, a saber: a) a palavra e seu funcionamento dentro da frase; b) seus sentidos e c) como e quando ela é empregada (situação de uso). Esses pressupostos estão ligados a um nível antropológico a que se encontra a enunciação pela perspectiva do linguista. Segundo ele, “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (Benveniste, 1966:285). Se a linguagem ensina a sua própria definição, não apenas o sistema de formas se organiza de maneira a produzir sentido e estabelecer uma referência sobre o conceito “homem”, mas o funda na linguagem, já que “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (idem). A língua, para Benveniste, nasce com o homem e, em sua estrutura, prevê a cultura. O vocabulário, foco de nossa discussão neste trabalho, apresenta um lugar privilegiado para explorar os vestígios da cultura na língua.

A seguir, percorremos mais detalhadamente aspectos da teoria benvenistiana que nos ajudam a refletir sobre como se formam os sentidos das palavras. Para contemplar os aspectos que propomos acima a respeito do estudo do léxico, faremos um recorte das reflexões tecidas nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* de acordo com o propósito deste trabalho, porém estamos cientes do risco de deixarmos de lado importantes fases da construção do raciocínio de Benveniste.

1.1 A palavra e a frase

Em uma crítica à linguística da época, Benveniste (1966:135) indaga: “o que não

se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam”. De fato, para o linguista, o caráter significante da língua é primordial, e a questão da significação, ou seja, de como a língua produz sentidos, perpassa toda sua obra, ainda que nem sempre de forma explícita.

A abordagem da significação começa a ser formulada em *Os níveis da análise linguística* (1964), texto que pode ser lido, de acordo com Flores (2013:128-129), como origem de uma abordagem operatória da enunciação que “privilegia as operações inter-relacionais das palavras no enunciado para expressar um sentido em uma dada situação enunciativa”. Nesse texto, Benveniste problematiza o conceito de nível nos procedimentos de análise que procuram delimitar os elementos da língua. Isso se dá por meio de duas operações: segmentação e substituição. A primeira consiste em reduzir um dado linguístico até seus elementos não decomponíveis. A segunda, por sua vez, envolve identificar tais elementos através de substituições possíveis. Exemplificando seu raciocínio com uma complexa análise de fonemas e seus constituintes, Benveniste chega à conclusão de que “o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (1966:130, grifos do autor). Isso significa que ambas as operações só podem ser realizadas tendo em vista a sua integração em um nível superior. É através desse mecanismo que se pode reconhecer uma unidade como distintiva em um determinado nível.

Na análise dos signos, que coincidem, nesse caso, com as palavras, a operação apresenta dificuldades: “a palavra [...] decompõe-se em unidades fonemáticas que são de nível inferior; por outro entra, a título de unidade significante e com outras unidades significantes, uma unidade de nível superior” (idem, p. 131). Essa relação entre os níveis permite dar conta da relação forma/sentido, que devem definir-se um pelo outro e articular-se juntos. Benveniste define a forma de uma unidade linguística como “sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” (constituente) e sentido de uma unidade linguística como a “capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (idem, p. 135-136).

Na passagem das palavras para a unidade de nível superior, as frases, há algo a mais a se considerar: as frases realizam-se em palavras, mas as palavras não são seus segmentos. A frase comporta constituintes e podemos segmentá-la, mas não se pode integrá-la em nenhuma unidade mais alta. Com a frase, entra-se em um novo domínio. Segundo Benveniste (1966:139), “a frase [...] é a própria vida da linguagem em ação.

Concluimos que se deixa com a frase o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso”.

A particularidade da frase consiste no fato de ela trazer sentido e referência, distinção que Benveniste faz ao tratar da questão do sentido quando ainda trata da discussão forma/sentido. Ao abordar a questão do sentido, Benveniste distingue dois aspectos. Primeiramente, pode-se afirmar que o sentido de uma unidade é o próprio fato de que ela tem um sentido, o que é inerente ao sistema linguístico e diz respeito à “propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos” (idem, p. 137). Por outro lado, pode-se, também, indagar sobre qual é o sentido de determinada unidade linguística, o que leva Benveniste a considerar que

a linguagem refere-se ao mundo dos objetos [...] sob a forma de frases, que se relacionam com situações concretas e específicas, e sob a forma de unidades inferiores que se relacionam com “objetos” gerais ou particulares [...]. Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*. (idem, p. 137, grifos do autor).

Percebemos que, nesse texto, Benveniste já esboça a dificuldade de se tratar do sentido quando entramos nesse outro universo, o da língua em uso, atualizada em discurso. Para aprofundar a análise a partir desse ponto, ele elabora outros conceitos, como os que discutiremos na seção a seguir.

1.2 Semiótico e semântico

O problema do sentido volta a ser abordado no texto intitulado “A forma e o sentido na linguagem” (1966), no qual Benveniste estabelece suas bases para abordar a significação, ou seja, o modo que a linguagem possui de significar, função que está na natureza da linguagem. Para tanto, o linguista chama a atenção para a afirmação saussuriana que a língua é um sistema de signos. O signo constitui, portanto, a unidade de análise de língua na ordem semiótica. Para uma determinada comunidade de falantes, existem signos que são reconhecidos como tais e são empregados por aqueles que utilizam a língua. Nessa dimensão, significar equivale a ter sentido, o que é determinado pela comunidade de falantes: “o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (Benveniste, 1974:227). Dessa forma, os signos se estabelecem em uma rede

que, ao opor um signo ao outro, delimita-os no interior da língua.

Entretanto, o signo não é um conceito suficiente para explicar o funcionamento da língua da forma como o vê Benveniste. Aos falantes também é perceptível o fato de que não nos comunicamos por meio de signos, mas sim, através de frases. Teria, então, a frase um lugar no semiótico? O linguista é categórico ao afirmar que não:

contrariamente à ideia de que a frase possa constituir um signo no sentido saussureano, ou que se possa por simples adição ou extensão do signo passar à proposição e depois aos diversos tipos de construções sintáticas, pensamos que o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. (idem, p. 229)

Para dar conta dessa diferença, Benveniste propõe então a outra dimensão da língua, a qual ele nomeia “semântica”. Entramos assim no universo da língua em uso, do homem comunicando-se com outro homem. De fato, para o linguista, é apenas a dimensão semântica que abre a possibilidade de integração da sociedade e é a partir dela que vemos a língua “organizando toda a vida dos homens” (idem, p. 229).

Como apontado anteriormente, o domínio semântico se expressa pela frase. Esta tem a função de ligar a língua à realidade, visto que, para descobrir o sentido da frase, é necessário levar em conta a situação de discurso que a causou e a atitude do locutor. É importante fazer a distinção entre sentido e referência: “se o ‘sentido’ da frase é a idéia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso” (idem, p. 231). Disso resulta que a frase é sempre um acontecimento diferente e imprevisível; é também efêmera, pois ela existe somente no instante que é enunciada e se esvanece logo após.

Entretanto, diferentemente do que a reflexão acima poderia fazer supor, a unidade do semântico tomada pelo autor não é a frase, mas sim a palavra. A concepção de palavra benvenistiana é radicalmente distinta da de signo: as palavras são a materialização dos signos, elas dizem respeito à língua mobilizada por um locutor e, por se realizarem na frase, perdem seu significado genérico e assumem um significado único e particular, visto que se referem a uma dada situação de discurso que provoca a frase.

Tal reflexão é o primeiro movimento para conceber esse passo além de Saussure que Benveniste julga necessário. Para dar conta da enunciação, definida como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1974:82), a linguística não pode encerrar-se no domínio do semiótico; é preciso ir além e adentrar

o semântico, um novo universo no qual se encontra o homem colocando a língua em uso para levar a cabo sua vida como ser social.

O autor aprofunda suas análises em um artigo publicado três anos depois, intitulado “Semiologia da Língua” (1969). Após uma longa explicação sobre o conceito de signo e de seus sistemas, Benveniste chega ao cerne da questão e enuncia a propriedade fundamental da língua: sua dupla significância. A língua dispõe de dois modos por meio dos quais ela pode significar, o semiótico e o semântico. Para Benveniste, “a significância da língua, ao contrário, é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda cultura” (idem, p. 60). Tais propriedades fazem com que a língua seja interpretante de todos os sistemas.

Como vimos anteriormente, o semiótico diz respeito à língua enquanto sistema de signos. Um estudo semiótico “consistirá em identificar as unidades, em descrever suas marcas distintas e em descobrir os critérios *cada vez mais sutis* da distintividade” (idem, p. 65, grifos do autor). Ou seja, para este modo de significação, o arcabouço estabelecido por Saussure é suficiente. Entretanto, Benveniste propõe um segundo modo de significação da língua, o semântico, que diz respeito à língua colocada em uso por um locutor. Aqui, não basta reconhecer e isolar as formas significantes, mas sim, compreendê-las a partir da relação estabelecida entre a enunciação e a situação de discurso.

1.3 Língua, sociedade e cultura

Segundo Flores (2013), é no texto “Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade” (1968) “que se encontra a reflexão mais elaborada da distinção pessoa/não pessoa aplicada, inclusive, a outro domínio que não o linguístico” (Flores, 2013:109). Vale destacar que optamos discutir esse artigo aqui pelo fato de justamente proporcionar uma discussão que vai além do domínio linguístico, possibilitando-nos pensar sobre a cultura e a sociedade. Vamos ao percurso singular estabelecido por Benveniste.

Já no início do artigo, o linguista assevera: “a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma das duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra” (Benveniste, 1974: 93). Pontuando que uma e outra nasceram da mesma necessidade, qual seja, atingir o outro homem, poderia se pensar que seria possível

estudar ambas em conjunto, já que em conjunto nasceram, porém, o autor elenca as similaridades e diferenças entre elas e que devem ser levadas em conta ao analisá-las. A interdependência da língua e da sociedade está em um nível constitutivo e, por isso, fundamental. A língua tem uma natureza profunda e paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que é imanente ao indivíduo, visto que aquele que fala é homem por estar fundado na faculdade de linguagem, é também transcendente à sociedade, uma vez que aquele que fala implica necessariamente a figura do outro, que está imerso em uma sociedade.

Considerando o ponto de vista do artigo, a língua é o meio de análise da sociedade. O ponto alto da definição operada por Benveniste é tomar tal relação como sendo semiológica, pois “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (idem, p. 97). Essa dependência se confirma ao pensarmos que “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta” (idem, p. 98). Assim, quem fornece a base “constante e necessária” para se operar a diferenciação entre indivíduo e sociedade é a própria língua, por conta de seu caráter semiológico e seu funcionamento significativo.

Desse modo, Benveniste já refere princípios semiológicos que ancoram a teorização sobre a língua como interpretante da sociedade e de outros sistemas semiológicos, antevendo o que será também referido no artigo “Semiologia da Língua” (1969). Um deles considera que, se os sistemas são de naturezas diferentes, como é o caso da língua e da sociedade, há a impossibilidade de eles poderem coexistir em condição de homologia, ou seja, “eles não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser conversíveis um no outro” (1974:98). Isso significa que as mudanças da sociedade não são diretamente refletidas na língua; o sistema da língua muda segundo uma dinâmica mais lenta e gradual, dado o peso da coletividade, dado o seu caráter de “instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros de uma sociedade”. A língua, desse modo, “pode acolher e nomear todas as novidades que a vida social e as condições técnicas produzem, mas nenhuma destas mudanças reage diretamente sobre sua própria estrutura” (Benveniste, 1974:98). Porém, essas mudanças são percebidas apenas em sociedades que “conservam os testemunhos dos estados linguísticos mais antigos” ou em “sociedades dotadas de escrita”, pois os falantes não se dão conta dessa mudança.

Esse fenômeno pode ser ilustrado com as próprias palavras “língua” e “sociedade”, pois ambas admitem muitas referências possíveis. Isso parece ser o

fundamento da polissemia, que é definida por Benveniste como o resultado “desta capacidade que a língua possui de *subsumir* em um termo constante uma grande variedade de tipos e em seguida admitir a variação da referência na estabilidade da significação” (idem, p. 100, grifos do autor).

Um exemplo mais detalhado desse mecanismo aparece na entrevista dada à Pierre Daix, intitulada “Estruturalismo e linguística”, publicada em 1968, em que Benveniste compara a língua à cultura pelo fato de ambas distinguirem o que tem ou não valor. “No fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura” (idem, p. 25). O linguista complementa dizendo, “tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas e valores. Da articulação entre os valores” (idem, p. 22). Entretanto, o alcance dessas considerações é iluminado de forma mais clara por Benveniste quando afirma que os valores da cultura se imprimem na língua e que, embora seja difícil recuperá-los, é por essa via que a língua pode revelar a cultura. Além disso, é justamente esse “acúmulo” de valores que constitui o que ele denomina de “leque semântico”. Para ilustrar isso, Benveniste usa o exemplo da palavra *homem*, mostrando como ele pode se referir a um aspecto da cultura francesa clássica, como na expressão “homem honesto”; bem como remontar à época feudal na expressão “eu sou seu homem”. A língua, por não se modificar tão rapidamente quanto a sociedade, vai imprimindo valores e deixando traços, que compõem, por sua vez, as possibilidades de sentido de uma determinada palavra⁵.

1.4 Encaminhamento

Do exposto nos três tópicos em que se divide esta seção, podemos destacar os seguintes princípios para se abordar o léxico no ensino de línguas adicionais a partir de uma perspectiva enunciativa:

- 1) o signo, enquanto unidade dentro de um sistema, tem seu sentido dado a partir do reconhecimento de sua forma por uma comunidade de falantes. Ter

⁵ Encontramos, todavia, uma advertência em Déssons (2006:52) a respeito da relação entre a sociedade e o vocabulário, pois não se trata de um simples registro: “le lexique n’a que de valeur que s’il est rapporté à l’historicité des discours que se l’approprient, qui médiatisent la relation sémiologique de la langue à la réalité sociale désignée”.

sentido, no nível semiótico, equivale a ser opositivo e diferencial em relação aos demais signos desse sistema;

2) a partir da integração do signo na frase, entramos em um outro domínio, o do semântico (relação integrativa). Aqui, encontramos a língua em uso, mobilizada por um locutor para se comunicar com outros. Por meio de mecanismos específicos, a língua assegura ao locutor sua passagem para sujeito e a enunciação estabelece um centro de referência interna. Ou seja, para interpretar um enunciado, é necessário remetê-lo à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço.

3) além da subjetividade inerente ao ato de enunciação, deparamo-nos com a referência ao mundo dos objetos, realizada de forma cada vez única e singular. Essa relação com o referente se dá por meio da referência realizada via discurso.

4) as palavras, unidade da dimensão semântica, devem ser compreendidas em relação à situação de discurso. Por isso, seu significado é cada vez único e deve ser interpretado como tal.

5) a capacidade de comportar dois níveis, semiótico e semântico, coloca a língua em uma posição privilegiada dentre os demais sistemas de signos; disso decorre que ela apenas pode interpretar os demais.

6) essa relação de interpretância é a chave para entender o funcionamento da relação entre língua e sociedade. A língua, através das suas unidades significantes, fornece o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade.

7) através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo.

2 Analisando uma tarefa didática: o lugar do léxico na enunciação e no ensino de língua

Para pensar como esses conceitos podem informar uma abordagem de ensino de português como língua adicional, nesta seção iremos descrever uma tarefa didática⁶

6 É possível acessar a tarefa didática no link público <https://docs.google.com/document/d/1flpODMmEhUY9UjFuleDv2eTQzjMw89wOzjwr9PtI4M/edit?usp=sharing>

elaborada para alunos de nível intermediário de Português como Língua Adicional aplicada em contexto de ensino de português para estrangeiros no Brasil. Devido à especificidade do público a quem os textos do linguista Émile Benveniste se dirigem - linguistas, filósofos, psicólogos, entre outros leitores - pode parecer que as noções que ele desenvolve não se relacionam ao ensino de língua. De fato, as pesquisas de Benveniste não mencionam o ensino, portanto, a leitura que propomos aqui se trata do produto da interação de nossos papéis enquanto pesquisadoras de linguística com foco em abordagens discursivas e professoras de língua adicional. Assim, elaboramos a tarefa a seguir levando em conta a imbricação desse conhecimento e estabelecendo um diálogo de nossa reflexão com a formação de professores.

Os objetivos da tarefa são: a) expandir vocabulário em língua portuguesa através da leitura de textos autênticos; b) explorar as situações de uso e os aspectos culturais relacionados ao léxico estudado; c) discutir sobre diferentes possibilidades de sentidos atribuídos; d) refletir sobre o processo de apropriação de determinadas estruturas linguísticas por parte do aluno.

Para tanto, buscamos prover atividades que promovam a reflexão linguística em processos de *scaffolding* (Vygotsky, 1978). Para preparar os alunos para a leitura de uma crônica de Luis Fernando Verissimo (entitulada *Pá Pá Pá*, o texto consiste em um diálogo entre um brasileiro e uma americana sobre expressões em português), a pré-tarefa apresenta aos alunos algumas palavras que aparecerão posteriormente no texto para que teçam hipóteses sobre o seu uso. A atividade prevê que, ao criarem um diálogo com as palavras, os alunos tenham a oportunidade de reconhecer os signos que se encontram no nível semiótico e transpô-los para o nível semântico conforme julguem apropriado. Além disso, o exercício é uma oportunidade para discutir sobre a arbitrariedade dos signos e, desse modo, não apenas os alunos são convidados a reconhecê-los, mas também a colocá-los em uso e estabelecer referências entre eles. É importante frisar que o conceito de arbitrariedade do signo subjaz a explicação do professor, e não é o fim das discussões. Em meio a esse processo, mesmo que os alunos não saibam o significado da palavra em uso no texto, já que lhes foram apresentadas separadamente do contexto, eles podem fazer inferências e discutir como se dá o sentido das palavras com relação ao diálogo construído por eles. Tais princípios teóricos estão elencados em 1, 2 e 3 na seção anterior. Ou seja, focaliza-se a integração do signo na frase e entramos no domínio chamado semântico. Ao nascer, a enunciação estabelece um centro de referência interna e, para interpretar a palavra na frase, faz-se necessário

remetê-la à situação específica de enunciação, considerando-se os interlocutores, o tempo e o espaço. Os alunos, assim, podem criar situações específicas de enunciações para as palavras e verificar como o sentido muda de acordo com as escolhas que fazem sobre o sentido no discurso.

Em seguida, para que os alunos possam refletir sobre sua condição de falantes e aprendizes, propomos uma discussão sobre expressões que eles já tiveram dificuldade de entender nas situações vividas por eles em língua portuguesa e sobre como se deu o esclarecimento da palavra ou expressão no processo de aprendizado. Assim, introduzimos uma conversa sobre estratégias para entender os sentidos não só nos textos, mas também em interações cotidianas. Em seguida, tocando mais especificamente a relação entre língua e cultura, conforme discutidas nos pontos 6 e 7 da seção anterior, propomos uma discussão sobre que expressões eles acreditam que seriam mais complicadas para um estrangeiro entender, e se o contexto de uso da palavra ou expressão estaria ligado a um evento cultural específico. Assim, por meio da língua e suas unidades significantes temos o meio através do qual o homem pode interpretar a sociedade. Os alunos, por sua vez, buscam interpretar os sentidos da experiência na linguagem em sua língua adicional e materna.

Após essa etapa, segue-se a leitura do texto e o trabalho em dupla para responder questões de interpretação de texto, como quais são os participantes do diálogo e qual é o tom e a imagem construída por cada um deles. Para tanto, um quadro traz possibilidades de adjetivos para que os alunos associem com a descrição que fazem da narrativa e dos personagens, de maneira a contextualizar seu uso de acordo com sua descrição. Exploram-se também os argumentos utilizados pelos personagens com relação língua falada por cada um deles: inglês e português.

Ao reler o texto, os alunos são solicitados a preencher uma tabela com as expressões que já haviam conhecido na pré-tarefa, porém agora são convidados a relacionar o significado no texto com as situações possíveis de uso que lá são descritas. Ao refletir sobre esse processo de confirmar hipóteses ao ler o texto e construir outras a partir da interpretação, focaliza-se também na diferença na compreensão da palavra ao lê-la separadamente e ao fazer as conexões de seu sentido dentro das frases no texto. Com esse movimento, buscamos refletir sobre o ponto 2, que diz respeito ao caráter de distribuição e integração dos signos nas frases e sobre o seu caráter relacional para dar vida ao sentido.

Continuamos: "Essas expressões podem ser empregadas com diferentes propósitos dependendo da situação. Escolha uma expressão e empregue-a em diferentes situações com diferentes propósitos". A partir dessa questão, refletimos sobre a atitude do locutor, as dimensões do semiótico e do semântico e a própria enunciação que adquire sentido apenas no aqui-agora do locutor. Tendo como base a situação de uso, pedimos aos alunos que pensem em outras palavras que poderiam ser usadas nesses contextos, bem como verifiquem qual seria a diferença de efeito de sentido ao usar uma ou outra palavra.

A última atividade relacionada a esse texto busca expandir a reflexão também para pensar sobre como as especificidades das modalidades oral e escrita contribuem para a formação do sentido e seus efeitos. Ao observar como a entonação, a voz e o ritmo são interpretados em um vídeo que reproduz o diálogo da crônica, o exercício que segue objetiva discutir se as pessoas no vídeo empregam as mesmas palavras da mesma maneira encontrada no texto.

Para expandir a análise para outros textos de Luis Fernando Verissimo, selecionamos outras crônicas que tratam do sentido das palavras no cotidiano. Seguindo o mesmo processo, estruturamos um exercício de pré-tarefa com as palavras que serão importantes nos textos a serem discutidos em seguida. Para tanto, pesquisamos em diversos sites frases com usos das palavras *fornida*, *lascívia*, *tim tim*, *triz* e *trilhão* e sugerimos que os alunos, a partir das frases, relacionem o seu emprego. A partir da discussão sobre os sentidos, os alunos criam um diálogo empregando três das palavras discutidas no exercício anterior. Por fim, fornecemos trechos das crônicas de Luis Fernando Verissimo onde as palavras são usadas para refletir sobre diversos aspectos enunciativos.

A crônica *Palavreado* versa sobre mulheres e utiliza diversas palavras para descrevê-las. Com relação a essa crônica, sugerimos que os alunos pesquisem no dicionário, na internet ou conversem com outros falantes sobre as diferenças de emprego em possíveis situações de uso das palavras *gorda*, *cheia*, *roliça*, *carnuda*, *quente*, *fornida*. Além disso, propomos que os alunos infiram o significado de *lascívia* a partir da situação descrita pelo autor. Tais questões buscam informar principalmente o ponto 7 discutido na seção anterior: através do uso da língua, os falantes imprimem valores culturais ao seu discurso e a língua guarda vestígios desses empregos realizados ao longo do tempo. Cada palavra estabelece referências distintas dentro do texto, e os alunos precisam estar cientes do alcance de cada efeito de sentido provocado por elas.

O trecho da crônica *Pudor* traz sinônimos e discute situações de uso da palavra *trilhão*. Após a interpretação de como o autor descreve a variação dos sentidos das palavras na crônica, instigamos os alunos a pensarem sobre quais outros sinônimos além de *numeroso* e *incalculável* podem estar relacionados à palavra *trilhão*. Por fim, retornamos à discussão à qual subjaz o conceito de arbitrariedade do signo. Na crônica *Tintim*, o autor explora diversas onomatopeias. A partir disso, questionamos os alunos: "O que é uma onomatopeia? Que outras palavras onomatopaicas você conhece? Que sons elas imitam?". Para encaminhar a discussão, seguimos com: "Você sabe como reproduzir esses sons em português? Eles mudam ou permanecem iguais? Como você diria "tintim por tintim" na sua língua materna?".

Ao fim, buscamos concluir a discussão com as seguintes questões: "Durante sua aprendizagem de português, houve palavras que você empregou de maneira diferente e cujo sentido não foi reconhecido pelo interlocutor? Quais?". Acreditamos que esse movimento língua adicional - língua materna é importante para que os alunos possam desenvolver uma consciência crítica sobre o seu lugar de falante. Não apenas enquanto falantes de outra língua, mas muitas vezes em nossa própria língua ocorrem empregos que não são reconhecidos pelos falantes, dependendo da variante. Para explorar o contexto, detalhamos a conversa: "em que situação você ouviu/leu essa palavra empregada pela primeira vez? O que levou você a deduzir o sentido que você atribuiu a ela? Como você descobriu o(s) sentido(s) atribuídos pelos falantes?".

Por meio dessa tarefa, buscamos mostrar como o momento de reflexão linguística pode ser conduzido pelo professor de forma conjunta com o aluno, oferecendo possibilidades para que aluno se aproprie de novas formas linguísticas, reflita sobre os contextos de uso e, por fim, sobre seu processo de apropriação da língua adicional.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos discutir as contribuições da teoria da enunciação proposta pelo linguista Émile Benveniste para o ensino de reflexão linguística nas aulas de português como língua adicional (PLA). Nos guiamos também pela afirmação de Flores & Nunes (2012), que apontam que a abordagem gramatical em sala de aula pela

ótica enunciativa é menos explorada pela literatura da área. Assim, buscamos expor algumas noções-chave da reflexão de Benveniste, como a relação entre língua e cultura, que julgamos pertinentes para contribuir com a prática de reflexão linguística em aula de PLA. Nesse ponto, defendemos a ideia de que a prática do professor em sala de aula deve estar embasada em teorias linguísticas para que a reflexão seja conduzida de forma intencional (como todo ato pedagógico) a fim de instigar o aluno a olhar para a língua de maneira crítica. Tal aspecto está diretamente relacionado ao modo como entendemos o sentido de uma forma linguística, ou seja, definido "pela totalidade dos seus empregos, pela sua distribuição e pelos tipos de ligações resultantes" (Benveniste, 1995:320). Tal definição afeta diretamente o modo como se trabalha com os recursos linguísticos em sala de aula, não apenas o léxico.

À guisa de fechamento, chamamos a atenção para a relação dialógica das experiências do aluno e do professor na língua adicional. Se nos ancoramos em Benveniste, os elementos da categoria de pessoa são fundamentais: a oposição *eu-tu* é uma "estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente interhumana" (Benveniste, 1974:101). Nessas palavras, o autor invoca a universalidade da oposição, ligando a categoria de pessoa presente na língua ao meio humano. Assim, é a partir da oposição *eu-tu/ele* que é efetuada a operação de referência e há a fundamentação da possibilidade do discurso "sobre o mundo, sobre o que não é alocação". Nesse meio interhumano se encontram o aluno e o professor, com suas experiências próprias na linguagem. Isso afeta o trabalho do professor, colocando-o em uma posição de "reconhecer o domínio semiótico da língua e sistematizá-lo para o aluno, porém em concomitância com a explicitação dos sentidos que precisam ser compreendidos para que as formas existam dentro do sistema e em uso, ou seja, no domínio do discurso, o semântico" (Farias, 2014:158).

Acreditamos que a abordagem de vocabulário por meio das estratégias discutidas na análise focalizam uma prática que se ancora no nível antropológico da enunciação, ou seja, que se apoia na experiência tanto do aluno quanto do professor enquanto falantes para instigar um olhar analítico sobre a língua. Nos ancoramos em Farias (2014) para afirmar que não apenas o aluno é convidado a pensar sobre sua própria língua como falante e como analista, mas também o professor se encontra na posição de refletir sobre os momentos em que, neste caso, faz uso de determinados termos para explicar ao aluno o sentido. Tal abordagem se justifica ao entendermos que o sentido da palavra emerge da relação de sentidos com as outras palavras presentes na

frase. Porém, estamos cientes de que a tarefa discutida e o modo de abordagem estão intimamente ligados ao contexto para o qual foram criados, isto é, um programa de português para estrangeiros estudando no Brasil. Isso exige que cada professor faça adaptações de estratégias e conteúdo da tarefa quando necessário.

Por fim, buscamos elucidar com este trabalho que a teoria da enunciação e a visão de língua e de linguagem proposta por Benveniste podem contribuir para se repensar a aprendizagem e a relação entre aluno e professor, entendidos como sujeitos que se constituem mutuamente na língua e na cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benveniste, Émile. 2005 [1966]. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2006 [1974]. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Farias, B. S. 2014. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado - Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS.

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

Flores, V. do N.; Nunes, P. A. 2012. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? *Mátraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p.61-73, jan/jun.

Laufer, B.; Nation, I. S. P. In: Gass, S.; Macky, A. 2012. *Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Scott, J. A. 2005. Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings from Text. In: Hiebert, E. H.; Kamil, M. L. (Eds.) *Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vygotsky, L. S. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Dessons, Gérard. 2006. *Émile Benveniste: l'invention du discours*. Paris: Limoges.

Richard-Amato, P. A. 2010. *Making it happen: From interactive to participatory language teaching: Evolving theory and practice*. Boston, MA: Pearson Education.