

**Da teorização enunciativa à prática de ensino-
aprendizagem de língua materna na escola: a
inversibilidade enunciativa em foco**

**From the enunciative perspective to the practice of
mother tongue teaching and learning in school:
enunciative reversibility in focus**

Carolina Knack¹

Bárbara Souza La Porta²

RESUMO: O presente trabalho propõe o deslocamento de princípios teóricos da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste a princípios metodológicos para a prática de ensino de língua materna, deslocamento ilustrado por atividades de um Projeto de Ensino. Baseando-se nos artigos “Da subjetividade na linguagem” (1958) e “O aparelho formal da enunciação” (1970) e em estudos que realizaram deslocamentos da teorização enunciativa ao contexto pedagógico, o trabalho analisa como o ensino-aprendizagem de língua materna pode ser fundamentado nessa perspectiva. A análise de atividades do Projeto revela que, via articulação teoria-prática, o docente pode auxiliar o discente a ressignificar sua relação com a língua e com o outro. Assim, o trabalho demonstra a contribuição da teorização enunciativa benvenistiana para a atuação docente na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: enunciação; intersubjetividade; inversibilidade; ensino-aprendizagem de língua.

ABSTRACT: The present study proposes the shift from theoretical principles of Émile Benveniste's enunciative perspective to methodological principles for mother tongue teaching practice, a transition illustrated by activities from a Project. Drawing on the articles “Da subjetividade na linguagem” (1958) and “O aparelho formal da enunciação” (1970), as well as studies that integrated enunciative perspectives to teaching, the study analyzes how language teaching and learning can be grounded in this approach. The analysis of the Project's activities reveals that, through theory-practice articulation, teachers can assist students in re-signifying

¹ Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carolinaknack@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8499-7087>

² Mestranda em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Licenciatura em Letras (UFRGS). E-mail: barbaralaporta@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7832-7292>

their interaction with the language and with others. Thus, the study demonstrates the contribution of Benveniste's enunciative perspective to teaching practices in basic education.

KEYWORDS: enunciation; intersubjectivity; reversibility; language teaching and learning.

1 Palavras iniciais

O percurso de formação de um professor de língua materna é, sem dúvida, complexo e multifacetado. São diversas as teorias com as quais tem contato em sua trajetória acadêmica, assim como são diversas as vivências práticas que tem. Como um tecido composto com múltiplos fios, esse percurso assume cores, tons e tramas singulares. No presente trabalho, abordamos um dos fios dessa trama: a perspectiva de estudos da linguagem ligada ao linguista sírio-francês Émile Benveniste, especificamente sua teorização enunciativa. Desfiar essa trama e mostrar como articulamos a teorização enunciativa à prática pedagógica é a proposta do presente trabalho.

De antemão, cabe frisar: Benveniste não aborda quaisquer aspectos relativos ao contexto educacional. Porém, entendemos que suas reflexões sobre linguagem, língua, discurso e enunciação, às quais subjaz o fundamento da intersubjetividade, dão forma a princípios teóricos gerais que são pertinentes para a formação do licenciando em Letras. Mais ainda: entendemos que esses princípios teóricos gerais têm potencialidade para, ao serem *deslocados* para o contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, singularizarem-se em princípios específicos a serem operacionalizados na futura prática docente.

Importa esclarecer que não se trata de levar a teoria benvenistiana em si, com seus termos e conceitos, para a sala de aula, tampouco de aplicar essa teoria na prática. Entendemos que, sob os efeitos de uma leitura singular da obra benvenistiana, produzimos “deslocamentos” (Knack, 2020) dessa teoria, ou seja, ressignificamos ou reinterpretamos certos fundamentos para produzirmos um saber, uma prática, que não estão diretamente presentes na obra de Benveniste, mas nela inscritos em potencial.

Assim, buscamos, de modo geral, explorar a relevância da teorização enunciativa benvenistiana como fundamento para a atuação docente, articulando

teoria e prática. De modo específico, buscamos explorar a maneira como um princípio teórico, o da intersubjetividade, pode converter-se em um princípio metodológico, o da inversibilidade enunciativa, que subsidia propostas de atividade em sala de aula. Demonstramos essa articulação com um recorte de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua materna na escola, proposta desenvolvida sob a forma de um Projeto de Ensino em contexto de estágio docente no Ensino Médio.

Embora tal Projeto de Ensino tenha como eixo teórico central a teorização benvenistiana, não se restringe a ela. Há elementos de outras teorias linguístico-discursivas e, ainda, fundamentos didático-pedagógicos que articulam todos esses fios na complexa relação de ensino-aprendizagem de uma língua.

Essa diversidade não é uma incoerência da proposta, mas uma exigência mesma da atuação docente. Compartilhamos com Silva (2020, p. 2) a ideia de que “[...] o professor pode, em uma ‘infidelidade teórica’, valer-se das diferentes linguísticas para lidar com a complexidade da língua em sala de aula”, ao contrário do pesquisador, que precisa ser “fiel” a uma teoria linguística nos estudos que desenvolve. Em nosso Projeto de Ensino, a “diversidade” teórica relativa à sala de aula encontra uma “unidade” na ideia comum às perspectivas mobilizadas de que lidamos com a língua em uso por falantes situados na sociedade em relação com outros.

Essa complexa trama que relaciona teoria e prática é, portanto, o nosso tema. Para explorá-lo, além desta introdução, organizamos o presente texto em mais quatro seções: na seção 2, apresentamos uma breve contextualização a respeito de Émile Benveniste e sintetizamos princípios teóricos gerais que derivamos da leitura de conjunto de seus textos; na seção 3, exploramos o deslocamento dessa reflexão ao contexto pedagógico e apresentamos princípios teóricos específicos relativos à categoria textos e aos atos enunciativos de ler e produzir textos falados e escritos; na seção 4, apresentamos um recorte de um Projeto de Ensino desenvolvido em contexto de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, recorte este que demonstra a operacionalização de um princípio teórico, o da intersubjetividade, convertido em um princípio metodológico, o da inversibilidade enunciativa, que pauta as atividades de leitura e produção textual falada e escrita exemplificadas.

2 A reflexão enunciativa de Émile Benveniste: princípios teóricos gerais

Émile Benveniste, linguista sírio-francês, é reconhecido como uma das principais referências teóricas no âmbito dos estudos enunciativos³. Cerca de 20 artigos⁴ de sua autoria são considerados basilares de sua teorização enunciativa. Tais textos integram as obras “Problemas de Linguística Geral I” (PLG I) e “Problemas de Linguística Geral II” (PLG II), especificamente a segunda e a quinta partes dos referidos livros, intituladas “A comunicação” e “O homem na língua”.

A leitura de conjunto dos textos do linguista conduz a estabelecer um recorte em sua teorização, em vista tanto da amplitude quanto da complexidade do pensamento do autor. O recorte que operamos no presente trabalho dá-se a partir de conceitos-chave da reflexão benvenistiana, a saber, linguagem, língua, discurso, enunciação e intersubjetividade, os quais julgamos pertinentes para situarmos o leitor não tão conhecedor do pensamento do autor. Compreendemos que esses conceitos fundamentam o que chamamos de princípios teóricos gerais da reflexão enunciativa benvenistiana⁵.

Tais conceitos, articulados a tantos outros, serão apresentados a partir de dois artigos de Benveniste: “Da subjetividade na linguagem”, originalmente publicado por ele no “Journal de Psychologie”, em 1958, e depois republicado na

³ Apesar de, neste trabalho, limitarmo-nos à teorização enunciativa, não desconsideramos a amplitude do pensamento benvenistiano. Segundo Flores (2013, p. 22), “Sua obra contempla uma infinidade de temas que vão desde o estudo de aspectos da linguística geral, fenômenos diacrônicos, sintáticos, lexicais, culturais, até temas que testemunham uma verdadeira interação com áreas conexas aos estudos da linguagem.”

⁴ Para saber mais a respeito, sugerimos a consulta ao texto de Claudine Normand, publicado em 2009 na “Revista Letras de Hoje” sob o título “Leituras de Benveniste: algumas variantes sobre um itinerário demarcado”. Nesse texto, Normand situa os artigos integrantes de uma leitura enunciativa da obra de Benveniste, assim como das leituras comparatista e estruturalista.

⁵ A ideia de princípios comparece no artigo de Benveniste intitulado “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, integrante de *PLG I*, quando o autor comenta sobre as diferentes correntes teóricas que configuram a linguística moderna, das quais destacará o que julga lhes ser comum: “É claro que na prática há numerosas divergências, conflitos de escolas, mas nós nos limitamos aqui aos princípios gerais e os princípios são sempre mais interessantes que as escolas.” (Benveniste, 1963/2005, p. 25). A partir desse apontamento, também Carmem Luci da Costa Silva (2020) explora a ideia de princípios. Dada a pertinência do trabalho da autora, os princípios por ela formulados serão explorados na próxima seção deste trabalho.

quinta parte de *PLG I*; e “O aparelho formal da enunciação”, originalmente publicado pelo linguista na Revista *Langages*, em um número temático sobre enunciação em 1970, e depois republicado na segunda parte de *PLG II*.

De início, é interessante pontuar que a expressão *O homem na língua*, a qual dá título à quinta parte de *PLG I* e *II*, como já referido, pode ser considerada como uma espécie de axioma da reflexão de Benveniste: “Com o axioma *o homem está na língua*, pode-se resumir o princípio do pensamento benvenistiano: o homem está na língua – se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua – porque é fundado simbolicamente na linguagem” (Flores, 2013, p. 44, grifo do autor).

Situar a linguagem na natureza humana e concebê-la como a faculdade simbólica por excelência conduz Benveniste a afirmar, em “Da subjetividade na linguagem” (1958/2005, p. 285)⁶, que não podemos atingir o homem separado da linguagem, assim como nunca o vemos inventando-a: “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (Benveniste, 1958/2005, p. 285).

A linguagem, sob esse prisma, realiza-se nas línguas particulares. Se entendemos que língua é um sistema de signos partilhado em uma comunidade, logo compreendemos que é pela relação entre humanos que se dá a apropriação dessa língua e sua conversão em discurso.

Essa troca humana é possibilitada pela “condição de intersubjetividade”: trata-se da “condição de diálogo” (Benveniste, 1958/2005, p. 286) por meio da qual apenas se emprega *eu* dirigindo-se a um *tu*, que, por sua vez, pode inverter-se em *eu* e este tornar-se um *tu*. E isso se dá via “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). Assim, a intersubjetividade, um primado teórico que diz respeito à condição de

⁶ Em relação à notação dos anos das obras de Benveniste, esclarecemos que o primeiro ano diz respeito à datação da primeira publicação do artigo em questão, e o segundo diz respeito à edição de *PLG I* ou *II* em que foi republicado.

diálogo na linguagem, está ligada à inversibilidade enunciativa, ou seja, à troca de posições entre interlocutores no uso da língua.

Benveniste demonstra que a inter-relação entre um *eu* e um *tu* é inerente ao ato enunciativo que coloca a língua em funcionamento. Portanto, é, de fato, a condição de intersubjetividade que possibilita o ato de apropriação da língua e a constituição do humano como sujeito de linguagem.

Esse ato de colocar a língua em funcionamento é definido por Benveniste, em “O aparelho formal da enunciação”, como a própria enunciação: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1970/2006, p. 82) e “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (Benveniste, 1970/2006, p. 83). E a partir do momento em que o locutor se declara como tal e assume a língua, imediatamente ele implanta o *outro* diante de si, pois “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação” (Benveniste, 1970/2006, p. 84).

De fato, Benveniste (1970/2006, p. 87, grifos do autor) destaca que “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”. Essa condição intersubjetiva da linguagem é marcada pela estrutura do diálogo: “Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação” (Benveniste, 1970/2006, p. 87).

Como é possível perceber, ao tratarmos de um conceito, muitos outros são convocados e muito mais poderia ser apresentado. No entanto, considerando o viés prático de nosso trabalho, julgamos que o percurso até então apresentado fornece elementos para o leitor compreender a proposta pedagógica que elaboramos nas próximas seções a partir dos deslocamentos desses princípios teóricos gerais.

3 Dos princípios teóricos gerais aos princípios teóricos específicos: o deslocamento ao contexto pedagógico

Ao propormos um ensino-aprendizagem de língua cujo pilar teórico é sustentado por princípios da teorização enunciativa benvenistiana, é necessário estabelecer que não se trata de *aplicar* uma teoria na prática e sim de *deslocar*

um quadro teórico para o contexto que se queira – aqui, o pedagógico –, formulando um novo saber (Knack, 2020). Desse modo, o professor, em sua formação, deixa-se afetar por princípios teóricos, que, por sua vez, produzem *efeitos* em sua prática docente, conforme Knack (2020).

Assim sendo, a partir de uma reflexão acerca de linguagem, de língua, de discurso e de enunciação – conceitos implicados na compreensão acerca da intersubjetividade –, perguntamo-nos: *quais* efeitos são produzidos na formação docente e *como* o são? Como esses efeitos tomam forma em um planejamento didático? Para operarmos a transposição dos princípios teóricos gerais ao contexto pedagógico, apoiamo-nos, primeiramente, nos princípios enunciativos para o ensino-aprendizagem de língua materna elaborados por Silva (2020).

O primeiro princípio postulado pela autora está relacionado ao fato de a linguagem ser constitutivamente *simbólica*. O docente deve incentivar o discente, portanto, a produzir sentidos a partir das formas da língua, dando a ver a distinção entre o conceito (linguístico) e o objeto concreto (no mundo). A relação do discente com a língua pode ser, em alguma medida, modificada a partir da percepção de que nos constituímos em uma realidade fundada na linguagem e pela língua.

O segundo princípio centra-se na *significação*, já que o que é característico da linguagem é significar. A significação está tanto na língua-sistema como na língua-discurso; cabe ao docente trabalhar as noções de forma e sentido⁷ de maneira associada, para que o discente averigue *como* a língua significa.

O terceiro princípio trata da *enunciação* como atividade que dá vida à língua e aos interlocutores, pois é pelo ato enunciativo que a língua é convertida em discurso. Nesse sentido, o discente deve estudar a língua em uso (discurso), *vivendo pela linguagem*, como diz Silva (2020).

O quarto princípio diz respeito à enunciação possibilitar a *interlocução* e a *referência* (já que falar é falar de algo, assim como escrever é escrever sobre algo). É importante que o aluno reflita sobre como estão constituídos os

⁷ Para saber mais a respeito da dupla “forma e sentido”, sugerimos a leitura do artigo de Benveniste intitulado “A forma e o sentido na linguagem”, integrante de *PLG II*.

interlocutores de um enunciado, e como ambos produzem referência e correferência.

O quinto princípio está relacionado com a *intersubjetividade* e com a *operação de referência*. Considerando as relações entre a língua, o humano e a sociedade, o discente pode analisar os discursos presentes na cultura.

A partir das formulações de Silva (2020), percebemos que há diversos modos de deixar-se *afetar* pelo construto teórico benvenistiano e produzir uma nova prática docente de língua materna (Knack, 2020). Tais deslocamentos, acreditamos, emergem tanto no planejamento como no momento de aula.

Além disso, pensando que o texto é o eixo central da aula de Língua Portuguesa, é necessário refletir sobre como a perspectiva enunciativa se coloca em relação a essa unidade, além de analisarmos os fenômenos da leitura e da escrita⁸ com base no quadro teórico no qual nos apoiamos. Começemos, pois, pelo *texto*.

Benveniste não teoriza a respeito da categoria *texto*. Apesar disso, podemos ver potencial em sua obra para pensarmos tal categoria se a relacionarmos com enunciado, discurso e enunciação (Knack, 2012).

Se a enunciação, como um *fenômeno geral*⁹, é um ato individual de utilização da língua e dela resulta um enunciado, entendido como discurso, podemos considerar *texto*, de modo geral, como “*resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado em formas*” (Knack, 2012, p. 148, grifos da autora).

Dada essa concepção de texto, Knack (2012) aponta a especificidade dos textos falados e escritos, considerados *fenômenos específicos da enunciação*. O

⁸ Evidentemente, também a produção falada e a escuta podem ser exploradas a partir de uma concepção enunciativa de texto falado. Porém, neste trabalho, exploramos com mais detalhes a produção escrita e a leitura do escrito.

⁹ Essa terminologia que relaciona *fenômeno geral da enunciação* a seus *fenômenos específicos* advém da proposta de Knack (2012). A autora destaca que Benveniste, ao tratar do aspecto vocal da enunciação em “O aparelho formal da enunciação”, utiliza o sintagma “fenômeno geral da enunciação” (Benveniste, 1970/2006, p.82) para, após, adentrar na realização vocal da língua. Knack (2012) compreende que a realização vocal seria um *fenômeno específico da enunciação*. No final do artigo de Benveniste, este ressalta a necessidade de distinguir a enunciação falada da enunciação escrita, o que corrobora o entendimento dessas duas modalidades de enunciação como *fenômenos específicos* proposta por Knack (2012).

texto falado está vinculado à realização vocal da língua e concretiza-se em tempo e espaço partilhados por locutor e alocutário, que alternam em suas posições de *eu* e *tu* para construir o(s) sentido(s) de suas falas. Já o texto escrito está vinculado à realização gráfica da língua e concretiza-se em um duplo tempo e espaço (o da escrita em si e o da leitura) a serem partilhados por um locutor-escritor e um alocutário-leitor. Detalharemos, para fins deste trabalho, o texto escrito.

Para Benveniste, também a escrita é um ato enunciativo: é o que se pode depreender do trecho final de “O aparelho formal da enunciação”, em que o linguista afirma que a enunciação escrita se “situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 1970/2006, p. 90). Podemos compreender esses dois planos como a escrita e a leitura, fato que, segundo Knack (2012), advém de o locutor e o alocutário não compartilharem o aqui-agora (tempo-espaço) da escrita.

Portanto, podemos definir o *texto escrito* como o *resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor* (Knack, 2012, p. 159, grifos da autora).

Sendo assim, o docente que leciona sob os efeitos de uma teorização enunciativa encontra subsídio para trabalhar o eixo central da aula de Língua Portuguesa – o texto – por essa perspectiva. Ainda que tenhamos nos limitado ao texto escrito, frisamos que também o texto falado e a escuta podem ser considerados enunciativamente. Podemos, assim, perceber que alguns elementos são relevantes para atividades em torno do texto: a ideia de processo de colocar a língua em uso; o texto como materialidade desse ato; a intersubjetividade como princípio de uso da língua; a relação forma-sentido; e a re-constituição de sentidos.

Passemos à *leitura*. Sob uma perspectiva enunciativa, podemos pensar que o leitor tem, com o texto, um diálogo. De um ponto de vista inicial, o texto pode ser o *eu* que enuncia ao *tu*, o leitor. Contudo, podemos, também, abordar a leitura

por outro ângulo, ainda considerando tais posições da formulação benvenistiana. Naujorks (2011), por exemplo, afirma que *ler é enunciar*. Desse modo, para a autora, o leitor é o *eu*, enquanto o texto é o *tu* na comunicação linguística. Há, portanto, a interlocução entre o leitor e o texto.

Considerando a leitura como um ato enunciativo, há, por meio dela, a passagem de locutor a sujeito. Pela leitura, o *locutor-leitor* se constitui como *sujeito-leitor* – conforme a terminologia utilizada por Naujorks (2011). Tal abordagem considera que a leitura é o processo de “compreensão e interpretação” que o leitor faz do texto, assim se apropriando da língua e (re)construindo o(s) sentido(s) do texto de modo singular (Naujorks, 2011, p. 90).

Deslocando essa reflexão ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, a leitura não deve ser (apenas) uma decodificação, mas uma possibilidade de apropriação da língua pelo leitor-aluno, a fim de que ele possa produzir seus sentidos. Tal concepção não significa dizer que qualquer sentido possa ser construído, mas que, pela análise da relação entre forma e sentido no texto, o leitor pode estabelecer sua leitura singular. O que se torna essencial para o docente, ao pensar a leitura por um ponto de vista enunciativo, é ilustrar ao aluno que há um diálogo entre ele e o texto, aproximando, então, esse objeto às vezes percebido pelo discente como intocável, mas que, na verdade, pode ser interpretado, comentado, questionado. O aluno tem a oportunidade de realizar tal percurso, na e pela língua, através das mais variadas atividades de leitura que o docente pode propor.

Pensando nos princípios teóricos benvenistianos deslocados ao âmbito de ensino-aprendizagem de língua materna, averiguamos também como a *escrita* de textos pode ser encaminhada pelo viés enunciativo. Juchem (2012) trata a escrita como um ato de enunciação. Há, na escrita, um diálogo entre *eu* e *tu*: *eu* escreve para um *tu*, e esse *tu* se estabelece a partir da escrita do *eu*. A autora diz que é a partir do *tu* que o locutor se constitui como sujeito (*eu*) em um texto. Para o aluno, pensamos, muitas vezes essa “presença do outro” precisa ser concreta, não apenas hipotética, para que ele se constitua como sujeito. Dito isso, compreendemos a importância de discutir sobre a interlocução no processo de escrita: o docente pode auxiliar o discente na percepção dos distintos “graus” de presença do alocutário, pois este pode ser real, imaginado, individual ou coletivo, “qualquer

que seja o grau de presença que ele atribua a este outro”, como diz Benveniste (1970/2006, p. 84).

Juchem (2012, p. 100) considera “[...] a escrita como ação, como atividade e como processo que se faz na e pela relação com o outro e com a língua”. É importante que, nas atividades de leitura e produção textual, o discente analise os modos pelos quais pode se constituir como sujeito em seu texto, além de como pode postular o outro em sua escrita – movimentos interdependentes. Dessa forma, estará mobilizando a língua para constituir um diálogo com o outro. Percebemos, então, a inversibilidade enunciativa permeando as práticas de leitura e escrita.

Como já tratado anteriormente, o *deslocamento* de princípios teóricos para princípios metodológicos não implica levar as nomenclaturas benvenistianas para a sala de aula da educação básica. Ao contrário: diz respeito a tais formulações produzirem efeito na prática docente, de modo que o ensino-aprendizagem como um todo possa ser respaldado por uma teorização enunciativa.

4 Dos princípios teóricos aos princípios metodológicos: uma proposta para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola

Nas seções anteriores, abordamos alguns princípios gerais da teorização enunciativa benvenistiana e averiguamos como esses convertem-se em princípios específicos, relacionados ao âmbito pedagógico. Tais discussões dão subsídio para que façamos, agora, uma passagem dos princípios teóricos aos princípios metodológicos, os quais permitem desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Consideramos pertinente o deslocamento já sinalizado por Silva e Knack (2023): as autoras propõem um

deslocamento do *princípio teórico de intersubjetividade*, que pressupõe a *inversibilidade enunciativa*, para um princípio metodológico, qual seja: a inversibilidade enunciativa como fundamental para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita na Universidade (Silva; Knack, 2023, p. 15-16, grifos das autoras).

Sendo assim, como princípio metodológico, a inversibilidade enunciativa permeia o planejamento e a prática de atividades de estudo do texto em sala de aula. As autoras explicam como a inversibilidade enunciativa se dá nesse contexto:

[...] ora o discente situa-se como eu-escrevente em direção a um tu-leitor; ora como um eu-leitor em direção a um tu – anteriormente um eu inscrito no texto escrito; ora um eu-falante em direção a um tu-ouvinte; ora um eu-ouvinte em direção a um tu – anteriormente eu inscrito no texto falado (Silva; Knack, 2023, p. 16).

Ao pensar em uma prática de ensino-aprendizagem de língua materna constituída pela inversibilidade enunciativa, é necessário propor atividades que possibilitem que os discentes se enunciem pela fala e pela escrita, a fim de que eles possam ocupar as posições de *eu* e *tu* no diálogo, ora ocupando o lugar de *eu*, ora o lugar de *tu*. É o que buscamos ao desenvolver a proposta a ser apresentada na sequência.

Tal proposta é um recorte de um Projeto de Ensino desenvolvido em contexto de prática de Estágio de Docência em Língua Portuguesa com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio (La Porta, 2024). O projeto teve como temática a *transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e reflexões pessoais acerca dessa nova fase*, visto a etapa escolar em que a turma estava. O planejamento buscava situar os estudantes como protagonistas na abordagem temática, dando voz às suas percepções, experiências vividas e expectativas acerca desse novo momento.

O fragmento a ser abordado aqui trata do processo de concepção do produto final do projeto: uma *reportagem* sobre a temática, elaborada a partir de *entrevistas* realizadas com alunos do 3º ano, em que os estudantes mais experientes compartilham suas vivências e dicas com os alunos do 1º ano. Esse processo ocorreu da seguinte maneira: os alunos (1) elaboraram perguntas para a entrevista com os colegas do 3º ano e realizaram essa entrevista de forma falada; (2) transcreveram a entrevista, já selecionando os trechos mais relevantes para a escrita da reportagem; (3) e, por fim, escreveram a reportagem (primeira e segunda versões). É bom salientar que, antes dos momentos de entrevista e de

escrita da reportagem, a turma estudou ambos os gêneros textuais, lendo textos e averiguando seus sentidos e suas características.

No quadro abaixo, vemos o planejamento das atividades para a elaboração da entrevista.

Quadro 1 - Atividades para a elaboração da entrevista.

Elaboração da entrevista
1. Durante a aula, os alunos deverão, em grupos, realizar uma entrevista com um aluno do terceiro ano e gravar o áudio da entrevista para, posteriormente, fazer sua transcrição. A entrevista deve ter no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos, e deve ser conduzida em horário de aula. As professoras ainda enfatizarão que a entrevista fará parte da avaliação processual, já que é crucial para o andamento da aula seguinte, em que os alunos precisarão desse material para transcrevê-lo no laboratório. 2. Os alunos, em duplas, deverão formular duas outras perguntas que acharem pertinentes, além das formuladas em conjunto como turma na aula anterior. As professoras destacarão que é possível adicionar, ao longo da entrevista, perguntas que inicialmente não foram previstas, caso julguem ser necessário. 3. Os alunos entrevistarão os colegas do 3º ano. Em parceria com as professoras estagiárias que estarão lecionando no mesmo horário com a turma de 3º ano, alguns alunos da outra turma virão até a sala de aula para, então, um grupo de quatro a seis alunos (duas ou três duplas) o entrevistarem, de preferência no corredor do colégio, para evitar grandes ruídos na gravação. Como nem todos os alunos farão as entrevistas ao mesmo tempo, os que ainda não tiverem elaborado as duas perguntas extras trabalharão nisso enquanto aguardam o momento da sua entrevista. Os alunos que forem finalizando a atividade seguirão para a próxima atividade (item 4). 4. As professoras perguntarão aos alunos, oralmente, ao final da aula: a. “Como foi o processo de realização da entrevista? b. Para conduzir a entrevista da melhor maneira, foi necessário alguma adaptação às perguntas previamente elaboradas? Se sim, qual foi essa adaptação? c. O que foi mais tranquilo e o que foi mais desafiador ao fazer a entrevista?”

Fonte: elaborado pelas autoras.

No primeiro momento da tarefa, as professoras explicaram como a entrevista seria realizada. Além disso, na aula anterior, a turma elaborou por escrito algumas perguntas para fazerem aos colegas do 3º ano. Em um segundo momento, os alunos se juntaram em duplas – as mesmas duplas iriam escrever em conjunto a reportagem posteriormente –, a fim de elaborarem mais duas perguntas para suas entrevistas. Assim, eles puderam se singularizar como protagonistas de suas enunciações de maneira mais significativa, visto que as outras perguntas foram pensadas em conjunto com a turma. Depois, os discentes realizaram as entrevistas com os colegas da outra turma, utilizando as perguntas

que haviam preparado, mas também com liberdade na condução da tarefa. Por fim, refletiram, em conjunto, sobre o processo de realização da entrevista. Dessa maneira, os discentes puderam expressar suas inquietações e se situaram singularmente tanto na entrevista quanto, posteriormente, na reportagem.

Consideramos que o momento da entrevista ilustra a passagem do princípio teórico da intersubjetividade ao princípio metodológico da inversibilidade enunciativa, pois, em um primeiro momento, *eu* está enunciando – entrevistando – com vistas a um *tu*; depois, no diálogo, esse *tu* se inverte em *eu* – agora, o entrevistado enunciando, respondendo à pergunta. Essa operação enunciativa ocorre em todo o momento da entrevista, demonstrando aos alunos que, em um momento, são eles – *eu* – que estarão com a palavra, sempre em direção a outro(s) no mundo – *tu*; e, em momento posterior, esse *tu* estará com a palavra, convertendo-se em *eu* e enunciando em retorno. Tornam-se assim mais nítidas as posições de protagonistas da enunciação, visto que, nessa entrevista, estavam em uma situação de interlocução face a face.

A inversibilidade enunciativa, na entrevista, dá-se entre dois falantes distintos; por meio da concretude da atividade proposta, o aluno pode perceber a importância da alternância de posições. Pensamos que essa atividade auxilia o discente a assumir tal alternância em textos em que ele ocupa os dois lugares (*eu-tu*), nos quais pode haver um desdobramento de *eu* – por exemplo, quando ele ocupa os papéis de produtor e leitor do seu próprio texto.

A entrevista com os colegas do 3º ano (e as atividades que a antecederam e a sucederam) ilustra, em certa medida, como uma sala de aula respaldada ou afetada pela teorização enunciativa benvenistiana pode funcionar: pautada no diálogo, com a análise da língua em uso, em que os alunos se apropriam da língua com determinado propósito e enunciam, assim vivendo na linguagem (SILVA, 2020).

A seguir, temos o quadro de planejamento da atividade de transcrição da entrevista.

Quadro 2 - Atividades para a elaboração da transcrição.

Elaboração da transcrição
1. Nesta aula, os alunos serão conduzidos ao laboratório de informática e farão uma transcrição do áudio da gravação da entrevista. Antes de ir ao laboratório, os alunos receberão a seguinte instrução: “Vocês realizaram, antes das férias escolares, uma entrevista com alunos do terceiro ano sobre a temática da etapa de Ensino Médio. Hoje, vocês irão transcrever o áudio dessa entrevista. Para resumir o conteúdo abordado na entrevista, caso a transcrição exceda três páginas, vocês deverão sintetizar o texto, cortando trechos que consideram não ser tão importantes para a produção da reportagem. A reportagem terá como temática ‘Experiências do Ensino Médio’”. 2. Ao concluir a tarefa, os alunos deverão enviar o arquivo da transcrição por e-mail para as professoras, para que o arquivo fique salvo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para facilitar a escrita da reportagem – que teria a entrevista como base –, os alunos foram orientados a transcreverem a entrevista, através de um *site* que converte arquivos de áudio em texto. Essa atividade foi realizada no laboratório de informática, e os alunos receberam as devidas instruções sobre como realizá-la (cf. Quadro 2).

Ao escutarem a gravação de suas entrevistas e ao lerem a transcrição, os discentes conseguiram reconstituir a relação intersubjetiva: eram *eu* na entrevista, em diálogo com um *tu*, o entrevistado; agora são *eu* analisando a entrevista, em que o enunciado deles é o *tu*; essa inversão possibilita que reflitam sobre o que eles enunciaram e os modos de sua enunciação; relembramos, nesse sentido, a inversibilidade enunciativa.

Os alunos foram orientados a sintetizarem a entrevista transcrita, selecionando os trechos que lhes pareciam mais relevantes. Esse processo coloca em jogo a leitura enunciativa (Naujorks, 2011), já que, lendo a transcrição, os discentes se enunciam como sujeitos: averiguam o que é importante para eles a partir dessa leitura e produzem um novo texto-síntese que a materializa.

Esses processos foram feitos em duplas ou trios, possibilitando que os discentes trabalhassem em conjunto; tal tarefa, assim como outras do Projeto, é subsidiada pela inversibilidade enunciativa como princípio metodológico.

No quadro abaixo, encontra-se o planejamento das etapas de escrita da reportagem.

Quadro 3 - Atividades para a elaboração da reportagem.

Elaboração da reportagem	
1ª versão	1. Encaminhar proposta de produção textual de reportagem e exibir grade avaliativa (a proposta será encaminhada antes da tarefa no laboratório de informática, a fim de que os alunos possam tirar suas dúvidas sobre a tarefa na sala de aula). Enunciado da proposta de produção textual a ser exibida aos alunos e explicada pelas professoras: “Com base nas discussões realizadas até o momento, em duplas ou trios, escrevam uma reportagem sobre a temática “Experiências do Ensino Médio” a partir das entrevistas que foram realizadas com alunos do 3º ano. Lembrem de, primeiramente, dar um panorama sobre o assunto, além de, posteriormente, trazer o que os entrevistados compartilharam sobre suas vivências e as dicas que deram, a fim de que suas opiniões e as reflexões do entrevistado compareçam na reportagem. O texto será compartilhado com a comunidade escolar, podendo auxiliar também os estudantes que futuramente ingressarão no Ensino Médio. A extensão da reportagem deve ser de, no mínimo, 30 linhas.” 2. Perguntar aos alunos, oralmente, ao final da aula: “Como foi o momento de escrita em duplas? Como vocês combinaram a opinião de cada pessoa da dupla ou do trio para escrever um só texto?” - Como foi o processo de síntese da entrevista? Foi fácil selecionar as informações pertinentes à reportagem e excluir aquelas que não seriam tão interessantes? De que maneira vocês inseriram as vozes dos entrevistados (com citação direta, parafraseando)? Quais recursos linguísticos foram utilizados? - Qual foi a parte mais fácil na escrita da reportagem? E qual foi a mais desafiadora?”
2ª versão	1. Orientar os alunos que reescrevam suas reportagens com base nos bilhetes orientadores das professoras, salientando que o momento de reescrita não é uma “punição”, mas sim uma oportunidade de melhorar o texto, para que o leitor melhor o compreenda. Orientar que os alunos estejam atentos aos bilhetes orientadores, e que, se necessário, tirem dúvidas com as professoras. 2. Perguntar aos alunos, ao decorrer da aula: “Como foi o processo de reescrita do texto com base nos bilhetes orientadores?” - Quais mecanismos/recursos da língua vocês utilizaram para reescrever (sintetizar mais de uma frase em uma só, substituir uma palavra por outra, procurar um sinônimo de uma palavra para evitar repetição)? - Qual vocês consideram o maior desafio no momento de reescrita de um texto? O que podemos fazer para lidar com esse desafio de uma melhor maneira?”

Fonte: elaborado pelas autoras.

A escrita da reportagem foi organizada em dois momentos: primeira e segunda versões do texto. Os discentes escreveram a primeira versão com base na proposta de produção textual e no que foi discutido ao longo do Projeto. Após, as professoras avaliaram o texto e o devolveram aos autores, para que o

reescrevessem. Depois da reescrita, as professoras avaliaram a segunda versão e a turma compartilhou os textos com a comunidade escolar.

Pensamos, junto com Knack (2012), que a escrita é um ato enunciativo; sendo assim, a proposta de produção textual possibilita que o aluno se aproprie da língua e constitua sua relação com o outro por meio dessa prática social.

Na proposta de produção textual, há explicitação do alocutário e do meio de circulação, dada a importância de se postular um *tu* para *eu* se enunciar. Ademais, na reportagem, as professoras pediram que os alunos demarcassem a voz do entrevistado; nesse sentido, há a presença de, pelo menos, duas vozes no texto (a dos alunos e a do colega do 3º ano), o que oportuniza, na escrita, que os discentes diferenciem as vozes desses interlocutores.

A leitura do escrito conduziu à reescrita. Para que os alunos compreendessem a avaliação de seu texto e as possíveis alterações a serem feitas (e o motivo delas), foram utilizados bilhetes orientadores para a reescrita. Nesses bilhetes, as professoras consideraram os critérios avaliativos e questões linguísticas que poderiam não estar previstas nos critérios.

As professoras salientaram aos alunos que a reescrita não é um momento para (apenas) reverem desvios linguísticos, mas um momento de retorno e ressignificação do dizer, a fim de que esse fique alinhado aos sentidos desejados. Como cada enunciação é um novo ato, os discentes realizaram novas enunciações através da reescrita. Cabe lembrar que esse tipo de avaliação processual de produções textuais feito entre pares é guiado pelo princípio da intersubjetividade (Knack; Oliveira, 2017), convertido no princípio da inversibilidade enunciativa, visto que há um diálogo entre *aluno-professor-texto-colegas: eu e tu* (professoras e alunos) que se invertem em suas posições na escrita e na leitura dialogam a respeito de *ele* (o texto).

Além disso, nessa tarefa, percebemos o próprio aluno e seu texto alternando nas posições *eu-tu*. O discente, ao ler seu texto, situa-se como *eu em relação* a um *tu* (o texto, o enunciado) – era *eu-escritor*, agora é *eu-leitor*. Observamos, nesse processo, o princípio metodológico da inversibilidade enunciativa: *eu* e *tu* se invertem – e nesse caso, as posições das duas pessoas do discurso são ocupadas pelo discente, em um movimento de autoavaliação de seu texto:

A ocupação simultânea desses dois lugares de enunciação exige dele um deslocamento da posição de interlocutor do ato de avaliação para a de protagonista desse ato e, ao mesmo tempo, a manutenção da posição de interlocutor para poder avaliar o seu próprio texto (Knack; Oliveira, 2017, p. 715).

Acreditamos que tomar consciência dessa alternância na situação discursiva contribua para que os alunos analisem seus dizeres do ponto de vista de leitores, escritores e analistas da língua, tal como defendem Knack e Oliveira (2017).

Com a apresentação e a análise de tal recorte do Projeto de Ensino, esperamos ter dado a ver que o planejamento está respaldado por princípios enunciativos, mais especificamente pelo princípio teórico da intersubjetividade convertido no princípio metodológico da inversibilidade enunciativa, visto que a interlocução entre *eu* e *tu* permeia todas as atividades propostas.

4 Palavras finais

No presente trabalho, articulamos a teorização enunciativa benvenistiana à prática pedagógica. Nosso objetivo geral consistiu em explorar a relevância dessa perspectiva como fundamento para a atuação docente na educação básica, entrelaçando teoria e prática. Defendemos que, no percurso de formação docente, o estudante de Letras tenha contato com diferentes teorias e escolas linguísticas, para, em alguma medida, poder escolher os fios com que quer tramar o tecido de sua futura prática pedagógica.

Como reiteramos ao longo de nosso trabalho, não estamos defendendo a “aplicação” dessas teorias em sala de aula. Pelo contrário: entendemos que somos afetados por elas em alguma medida e, a partir disso, produzimos saberes via deslocamentos dessas perspectivas teóricas.

Neste estudo, apresentamos conceitos basilares da teorização enunciativa derivada da leitura dos textos de Émile Benveniste, perspectiva que, em nosso entendimento, tem potencial para ser deslocada ao contexto educacional. Nosso objetivo específico consistiu em demonstrar modos de um princípio teórico, o da intersubjetividade, ser convertido em um princípio metodológico, o da

inversibilidade enunciativa, e o fizemos por meio da apresentação de parte de um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa.

Com a análise de algumas atividades desse Projeto de Ensino, percebemos efeitos tanto nos discentes quanto nas docentes. Por meio das propostas de produção textual, os alunos se apropriaram da língua e se situaram no mundo via enunciação, posicionando-se em suas produções (faladas e escritas) e percebendo a troca de posições em uma situação de interlocução – por meio do princípio metodológico da inversibilidade enunciativa.

A respeito dos efeitos nas docentes, estas puderam elaborar, com subsídio teórico, atividades que mobilizam a língua em uma situação real de uso. Além disso, ao darem espaço para as enunciações dos alunos, as professoras puderam observá-los como falantes que têm algo a dizer sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade.

Dessa forma, ilustramos uma proposta de articulação entre teoria e prática com embasamento benvenistiano. Acreditamos que há muitas outras maneiras de mobilizar o construto teórico estudado aqui no ensino de língua materna, já que a teorização enunciativa pode ser examinada por diversos ângulos, além de cada docente e turma terem suas características únicas. Por fim, esperamos ter incentivado os colegas professores-pesquisadores a refletirem sobre como podem se deixar afetar por fundamentos teóricos em suas práticas de ensino.

Referências

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem [1958]. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística [1963]. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação [1970]. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

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

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 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.

KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/universo-benvenistiano/> Acesso em: 20 out. 2024.

KNACK, Carolina. Os efeitos de uma linguística como reflexão antropológica no ensino e na pesquisa: o texto autoavaliativo em análise. *Letras*, p. 56–66, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/84620> Acesso em: 20 out. 2024.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 13 - n. 3 - p. 706-732 - set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7407> Acesso em: 20 out. 2024

LA PORTA, Bárbara Souza. *O aluno falando sobre si e sobre a língua: Uma proposta à luz da enunciação benvenistiana e da antropologia da enunciação*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/282475> Acesso em: 08 jan. 2025.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? *ReVEL*, v. 18, n. 34, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/6a95e72ec1376d9c28c65c12637fd4f9.pdf> Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Carmem Luci da Costa; KNACK, Carolina. A inversibilidade de protagonistas da enunciação na abordagem de textos na Universidade. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. Disponível em:

<https://www.revel.inf.br/files/b7b5f0cc7731e20b2aee13b2eb42dec.d.pdf> Acesso em: 25 out. 2024.

Artigo recebido em 10/01/2025 e aceito em 24/05/2025.