

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

SETOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

KEDILEN DUTRA DA SILVA BOTELHO

A TERCEIRA MARGEM DA LINGUAGEM:

a experiência como chave de leitura para uma Educação linguística e literária

PORTO ALEGRE

2020

KEDILEN DUTRA DA SILVA BOTELHO

**A TERCEIRA MARGEM DA LINGUAGEM:
a experiência como chave de leitura para uma Educação linguística e literária**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa
Silva

PORTO ALEGRE

2020

KEDILEN DUTRA DA SILVA BOTELHO

A TERCEIRA MARGEM DA LINGUAGEM:

a experiência como chave de leitura para uma Educação linguística e literária

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 23 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(Orientadora/Presidente da banca)

Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Carolina Knack

Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Para a Cladia (em encantamento), minha mãe, que me ensinou a ler e a dizer o mundo — e a
teimar com ele.*

Para a Joana, minha Vó, que me lia em voz alta.

*Para o Claudio (em encantamento), meu avô, que me ensinou a ouvir as histórias do
silêncio.*

*Para o Presidente Lula e para a Presidenta Dilma, que permitiram
que eu não fosse o Ele da pesquisa e sim o Eu.*



— Joaquín Torres García (1943), *América invertida*

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

— Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho traz consigo uma história narrada por mim, mas que é, em realidade, um palimpsesto que traz marcas de outras narrações. Uma história que toma como espaço dois momentos do meu país: o de uma democracia em vertigem em que quase não se pode olhar e o de um abismo em que a única solução é pular. É em dois hiatos sociais e pessoais que este texto foi concebido e, nessa experiência social que também é definidora do humano, pude estar (e pular neste abismo) como Contadora desta história por ter tido e ter sido escuta de outros tantos Contadores que constituem esta travessia. É, portanto, uma enunciação minha que se lança ao mundo e que traz consigo a ideia de que é possível resistir e mudar realidades na e pela linguagem — e isso só pode se dar dialeticamente na presença de um “tu”. Eis os meus alocutários.

À minha vó Joana, por todo carinho, toda base e por não ter poupado “apertos” para que eu pudesse estudar e hoje me tornar, como ela, uma Professora.

À minha mãe Cladia, em encantamento, que vive na própria terceira margem do rio, por ter sido um corpo que foi resistência e teimosia desde o momento em que me trouxe ao mundo até os últimos suspiros teimando para que eu viesse a concluir a história que ora conto. Obrigada, mãe, por apesar das diferenças me ensinar a teimar com o mundo da minha maneira. Hoje, contar é teimar e quando “teimo”, como em encantamento, deixo minha mãe viver em mim em um cantinho do coração, então, ela escuta esta história. Mais da metade da coragem que tenho para dizer “eu” foi tu quem me deu.

Ao vô Cláudio, em encantamento, cuja presença teve de ser a saudade, as lágrimas e os ensinamentos dos silêncios significantes que registrei em minha memória ouvinte.

À vó Cerlena, em encantamento, por ter acreditado em mim e que o meu momento de Contadora chegaria.

À tia Ilona e aos meus familiares que “apertaram daqui e dali”, especial à dinda Clarice, que em tantas madrugadas, no início da graduação, me levou para pegar o ônibus.

À Soph, minha sobrinha, pela leveza dos dias.

Ao meu quarteto, que me legou um lugar nesta travessia vertiginosa e encantadora:

- Thiago Rodrigues, minha “dupla”, que me deu a mão para entrar em sala de aula e me constituir Professora e, além disso, ter se tornado um “tu” sem o qual o meu “eu” não existe. Agradeço por toda amizade, todas as encrencas compradas, todas as conversas no banco da portaria do IL, todos os ombros para chorar, todas as lutas divididas, todos os sorrisos para dividir e, principalmente, por estar sempre presente.

- A Camila Gutierrez, Cami, por todas as noites viradas juntas, pelos cafés no Chics e pela partilha das angústias da vida. Obrigada por ser, por estar sempre ao meu lado e por compartilhar a vida comigo, especialmente por ter me dado tanta força na reta final de escrita deste trabalho.
- À Francielle da Rosa, Franzita, por todas as vezes que foi escuta, colo e leveza nos meus dias – mesmo quando estava do outro lado do mundo.
- À Luiza Rodrigues, Luzinha, por sempre ser amparo e por “me devolver para mim” e para o que me faz sentido. Lu, a epígrafe retrata como as tuas enunciações ressoam em mim.

À Maria Eduarda dos Santos, Mariazinha, pela longa amizade e por todo companheirismo – dos mates amargos aos doces – na fase final de escrita desta história de enunciações.

Ao Prof. Carlos que desde muito cedo alimentou minha ânsia por novas histórias e novas pesquisas.

À Iara Cecília Ribeiro, pelas inúmeras conversas, pelos colos e pela parceria. Obrigada pela constância que és em minha vida, Ceci!

À Margarida Tiburi e à Maria Aparecida Ramos Dias que com a inquietação que carregam me afetaram há muito tempo e, por isso, seguem junto a mim em todos os momentos importantes do meu percurso.

À Profa. Rosimary Radin, ao Prof. Antonio Carvalho Lima Netto e à Profa. Keli, meus professores do fundamental ao médio que hoje tenho a alegria de chamá-los de “colegas”.

À Carmem Luci da Costa Silva, minha orientadora, que me acolheu e me permitiu trilhar ao lado dela o caminho que leva às veredas da linguagem, partilhando afeto, escuta e rumações a propósito do pensamento benvenistiano. Ter um lugar de eu-tu com a Professora é sempre uma interpelação, uma provocação para uma experiência na e pela linguagem. Faltam palavras para contar a importância da minha orientadora nesta travessia.

Ao Valdir Flores, que relevou a minha ignorância e a minha arrogância, perdoável apenas pela ingenuidade que carregava meu olhar de iniciante nas veredas da linguagem. Valdir me “iniciou” na Linguística ao me estender a mão e me mostrar o Linguista que hoje me encanta e é, por isso, o Professor sempre terá um lugar de “tu” privilegiado.

À Lucia Rottava, que me revelou a beleza dos Estudos da Linguagem e me conduziu no início da trajetória do letramento acadêmico e da prática docente. Se hoje enuncio, é porque a Professora Lucia me ensinou os modos de enunciação e os meios de como constituir-me na e pela linguagem.

À minha primeira orientadora, Profa. Silvana Silva, por todos os ensinamentos.

Aos professores desta casa:

- à Luiza Milano, ser instigante e instigado, que tenho a felicidade de ter como referência de pessoa, saussuriana e professora visceral e apaixonada que é (quando eu crescer, quero ser como tu, Luiza!);
- ao Antonio Sanseverino, Sansa, por me mostrar a beleza dos caminhos benjaminianos e por me devolver o amor pela Literatura;
- à Lia Schulz pelo afeto, pelo pé no chão, pela utopia, pelos longos almoços e pelos desabafos na sala 203: Liazita, a tua importância é tanta que faltam palavras;
- à Luciene Simões, Margarete Schlatter e Gabriela Bulla pelas interlocuções em diversos espaços acadêmicos que fazem parte da Professora que venho me constituindo;
- à Sabrina Abreu, pela paixão pela docência que tanto me cativou e que é sempre a minha Professora que eu mais penso — agora que eu mesmo sou a Professora.

À direção do IL, Menuzzi e a Bea, que em tempos de hiatos fizeram do Instituto de Letras um lugar de pertença.

Ao meu querido grupo “IC Benvenistiana” por todas as reuniões, Salões e encontros que partilhamos dúvidas, alegrias e perguntas.

Ao amigo e colega Giovane Fernandes Oliveira, pela interlocução desde o início da minha trajetória acadêmica.

Ao querido grupo de Satolep — onde “tudo é sonho, tudo é real” — que tive a felicidade de encontrar ao fim da graduação, mas que a identificação foi tanta que parecem anos deste “encontro-acontecimento”. Agradeço por todas as trocas: André da Silva, Aroldo dos Anjos e, em especial à Daiane Neumann, pela coragem, pela doçura e pela inspiração que contagia, bem como pelas interlocuções sempre instigantes e generosas. Impossível “cansar de viver em Satolep Fields” na companhia de vocês.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, por me permitir me constituir professora.

À banca examinadora, pela generosidade de aceitarem ser os primeiros interlocutores esta história.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação que me legou.

À população brasileira por manter a Universidade Pública e por me permitir usufruir deste patrimônio.

Aos Companheiros e aos Professores que estiveram na Ocupa Letras, na luta em defesa da Universidade, que tanto me ensinaram e que me oportunizaram as condições para ter a consciência que hoje me é constitutiva.

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva, à presidenta Dilma e ao Professor Fernando Haddad, cujos papéis na educação, na ampliação da Universidade e nas cotas me permitem fazer esta travessia como “eu” e não o “ele” desta história.

RESUMO

O presente trabalho interessa-se pela Educação linguística e literária, com base nas reflexões de Émile Benveniste e Walter Benjamin. Para orientar o diálogo entre os estudos linguísticos, literários e educacionais, esta pesquisa entrelaça experiências na linguagem a partir de uma história de leituras com dois campos — o da Linguística e o da Literatura — para constituir uma *práxis* ligada ao Ensino-aprendizagem de língua e Literatura. Dessa história, surgiu a seguinte questão a ser respondida neste estudo: *como a trajetória nos estudos linguísticos e literários podem se relacionar e, por meio dessa relação, constituírem efeitos nas propostas de Ensino-aprendizagem de língua e Literatura para amarrar a relação da Professora com a Pesquisadora?* A essa pergunta central se aliaram outros questionamentos que fazem parte da reflexão a ser empreendida: a) *como a linguagem poética e a linguagem ordinária significam?* b) *Como tal entendimento pode contribuir, em termos de abordagem sobre tais modos de enunciação, para a Educação linguística e literária de forma que ambas estejam associadas?* Sendo assim, o objetivo geral do estudo é mostrar, por meio da reflexão sobre a relação entre enunciação poética e enunciação ordinária, como a trajetória nos estudos linguísticos – perspectiva benvenistiana – e literários – perspectiva benjaminiana – podem se relacionar e, por meio dessa relação, constituírem efeitos nas propostas de Ensino-aprendizagem de língua e Literatura para amarrar a relação da Professora com a Pesquisadora em uma proposta de Educação linguística e literária. Para tanto, em um primeiro momento, reconstruímos a história de enunciações que tecemos com a teoria e com a prática docente, que são constitutivas deste estudo. Em um segundo momento, a partir de um recorte de leitura nas obras **Problemas de Linguística Geral I** e **Problemas de Linguística Geral II**, revisitamos as proposições da teoria da linguagem de Émile Benveniste (1995 [1966]; 2006 [1974]) acerca de noções específicas, a saber, *linguagem* enquanto uma capacidade simbólica, *língua* em seus dois modos de ser e significar — *semiótico* e *semântico* —, *enunciação* como um ato de apropriação da língua por um locutor, *discurso* e *formas complexas do discurso ordinário e poético*. Em um terceiro momento, a partir dos textos *O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov* (2018 [1936]) e *Experiência e pobreza* (2018 [1933]), debruçamo-nos sobre as reflexões de Walter Benjamin sobre a *narração* e a *experiência* para, na sequência, em um movimento teórico-prático, apresentarmos propostas de tarefas com vistas na Educação linguística e literária. Os resultados sugerem que a leitura de textos de ordem ordinária e poética, quando realizada à luz da noção de modos de enunciação e do narrar pela reversibilidade eu-tu, pode efetivar a experiência na e pela linguagem em contexto de Ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho espera contribuir com: a) os estudos da linguagem desenvolvidos a partir da teoria da linguagem benvenistiana, que propõem uma interlocução com os estudos literários e o Ensino-aprendizagem de língua materna; b) a promoção da Educação linguística e literária em contexto escolar por meio da leitura como experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos benvenistianos. Estudos benjaminianos. Educação linguística e literária. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Experiência.

RÉSUMÉ

Le présent travail a pour intérêt l'Éducation linguistique et littéraire, sur la base des réflexions d'Émile Benveniste et Walter Benjamin. Pour orienter le dialogue entre les études linguistiques, littéraires et éducationnelles, cette recherche combine les expériences du langage à partir d'une histoire de lectures appartenant à deux champs distingués – celui de la Linguistique et celui de la Littérature – pour constituer une praxis liée à l'enseignement-apprentissage de langue et littérature. À partir de ce panorama, la question suivante est proposée : Comment les parcours dans les études linguistiques et littéraires peuvent se relier et, à travers cette relation, faire effet dans les projets d'enseignement-apprentissage de langue et littérature pour rapprocher la relation de l'enseignant avec le chercheur ? Autour de cette question principale on y rencontre d'autres, qui font partie du cadre de la réflexion à entreprendre : comment le langage poétique et le langage ordinaire signifient ? Comment telle compréhension peut contribuer, en termes d'approche sur tels moyens d'énonciation, pour l'Éducation linguistique et littéraire de manière que les deux soient associées ? De cette façon, l'objectif général de cette étude est de montrer, à travers une réflexion sur la relation entre énonciation poétique et énonciation ordinaire, comme la trajectoire dans les études linguistiques – la perspective benvenistienne – et la perspective littéraire – benjaminienne – peuvent relier et, à travers cette relation, constituer des effets dans les propositions d'enseignement-apprentissage de la langue et de la littérature pour lier la relation entre l'enseignant et le chercheur dans une proposition d'éducation linguistique et littéraire. Pour ce faire, dans un premier moment, on reconstruit l'histoire des énonciations, qu'on présente à partir de la théorie et de la pratique des enseignants, les deux constitutives de cette étude. Dans un deuxième moment, depuis une lecture des œuvres **Problèmes de Linguistique Générale I** et **Problèmes de Linguistique Générale II**, on revoit les propositions de la théorie du langage d'Émile Benveniste (1955 [1966] ; 2006 [1974]) à propos des notions spécifiques, comme *le langage* en tant qu'une capacité symbolique, *la langue* dans ses deux modes de signification – *sémiotique et sémantique* –, *l'énonciation* comme un acte d'appropriation de la langue par un énonciateur, *le discours* et *les formes complexes du discours ordinaire et poétique*. Dans un troisième moment, à partir des textes *O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov* (2018 [1936]) et *Experiência e pobreza* (2018 [1933]), on s'est plongé sur les réflexions de Walter Benjamin à propos de *la narration* et de *l'expérience* pour ensuite, dans une approche théorique-pratique, présenter des propositions de tâches qu'ont pour objectif effectuer une Éducation linguistique et littéraire. Les résultats démontrent que la lecture de textes ordinaires et poétiques faite à l'égard de la notion des modes d'énonciation et de la narration à travers la réversibilité moi-toi peut rendre réelle l'expérience « dans et par le langage » dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi, ce travail cherche à contribuer avec : a) les études du langage développés à partir de la théorie du langage benvenistienne, lesquels proposent une interlocution avec les études littéraires et l'Enseignement-apprentissage de langue maternelle ; b) la promotion de l'Éducation linguistique et littéraire dans le contexte scolaire à travers la lecture comme expérience.

MOTS-CLÉS : Études benvenistiennes. Études benjaminienne. Éducation linguistique et littéraire. Enseignement-apprentissage de Langue Portugaise et Littérature. Expérience.

SUMÁRIO

PARA ATRAVESSAR A MARGEM.....	13
primeiras palavras	13
CAPÍTULO UM.....	22
Proêmio ou “do entre-lugar”: teoria e prática em diálogo	22
1. 1 Uma história de enunciações com a teoria	22
1.2 Uma história de enunciações com a prática.....	24
1.3 Da pesquisa à sala de aula: ou sobre a tentativa de chegar à terceira margem	28
CAPÍTULO DOIS:	32
UM PONTO DE VISTA SOB AS PALAVRAS ALADAS DE HOMERO: A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE	32
2.1 Do corpus benvenistiano a um ponto de vista: uma visada para o diálogo entre Linguística e Literatura.....	33
2. 1. 1 A Linguagem e a língua nos dois modos de significação: universo do signo e universo do discurso	35
2. 1. 2 O ponto de vista é que cria o objeto: o problema da unidade no semiótico e no semântico.....	39
2. 1. 3 “Nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione”: Enunciação e discurso ...	41
2. 1. 4 “A voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio”: formas complexas do discurso ordinário e poético	44
CAPÍTULO TRÊS.....	49
DA TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE AO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN: O ENTRE-LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO HOMEM QUE NARRA EM LPL OU POR UMA PROPOSIÇÃO PRÁTICA	49
3.1 Narrar, Contar e Experienciar: vista d'olhos sobre o pensamento benjaminiano	50
3. 2 O homem que narra: a experiência do contar pela reversibilidade eu-tu	54
3. 2. 1 O homem que narra em Língua Portuguesa e Literatura: os modos de enunciação e a experiência na e pela linguagem	56
3. 2. 2 Aula 1: meu ouvido escuta o mesmo que o olho lê?	57
3. 2. 3: Aula 2: Informar, contar e relatar.....	64
3. 2. 4 Aula 3: Poema em uma notícia de jornal.....	71
DAS ENUNCIÇÕES FUTURAS	79

ou sobre tentar chegar à terceira margem ou onde começa a linguagem e como se delimita o homem	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE A – Projeto de Ensino	13
APÊNDICE B – Materiais didáticos	17

PARA ATRAVESSAR A MARGEM

primeiras palavras

*Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
poético do olhar.
Assim aquele dia eu vi a tarde desaberta
nas margens do rio.
Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra
na beira do rio.
Depois eu quisera também que a minha palavra
fosse desaberta na margem do rio.
Eu queria mesmo que as minhas palavras
fizessem parte do chão como os lagartos
fazem.
Eu queria que minhas palavras de joelhos
no chão pudessem ouvir as origens da terra.*

— Manoel de Barros

*

*Os livros praticamente não existem, mas as palavras dizem mais. Quando eu era pequena, a falta de mundos possíveis e de outros mundos inenarráveis me faziam falta. “E se a vó se chamasse Maria e não Joana e não fosse minha vó? E se agora eu **era** um pássaro?” ia eu inventando, na espera de que alguém contasse uma história qualquer para que o meu faz de conta acontecesse. Range a cadeira de balanço e, sobre ela, debruçam-se joelhos que não leem palavras, mas que contam histórias. “Tu queria uma história? Pois então eu vou te contar um caso”, dizia a minha bisá. E ali começava a contação de casos e a cantoria “Serra, comadre! Serra, compadre! Um pau de canela para fazer uma gamela”. Mas eu não parava: “mas quem é o compadre? Onde que ele tá? Ele canta a música do ‘serra compadre’ também?”*

Isso não é uma história, música é outra coisa!”, argumentava eu, e lá ia novamente a mesma figura de cabelos brancos arrumar a criança no colo e inventar uma história possível da comadre e do compadre. E da outra vez de novo. “Conta a história da comadre!”, eu pedia, e a bisã contava. “Mas não é igualzinha a história que tu contou da primeira vez! Então tá mentindo!” e a bisã rebatia: “não, mas em cabeça de velho que conta causos, os compadres mudam... não são sempre iguaizinhos”¹.

*

Ranger a cadeira de balanço para ouvir causos. Fazer os próprios livros com recortes de tirinhas de jornal. Criar a própria Biblioteca em uma geladeira azul-piscina. Brincar de Professora. Imaginar um mundo em que a palavra contada fosse o mundo. Imaginar um mundo em que a palavra contada criasse um mundo em que todas as crianças tivessem livros que não fossem imaginados, nem recortes de jornal: fossem livros iguais aos da televisão.

Paulo Freire (1989) propõe que a casa é o primeiro mundo que temos contato, um mundo imediato, um mundo dos mais velhos; foi a experiência da oralidade e das narrativas, conforme Benjamin (2012), por vezes sedentárias, por vezes viajantes, tecidas por figuras analfabetas, semianalfabetas e raras Professoras, que fez o curso de minha vereda descer até o curso de Letras. Cheguei às margens da Linguagem com o desejo de estudar Marcel Proust e aprender Gramática — quem sabe assim, um outro mundo, pelo menos o da frase, o da sala de aula ou o da Literatura seria possível para além do mundo dos mais velhos que eu conhecia.

Lembro-me da primeira aula na graduação, na disciplina de Leitura e Produção Textual, em que a Professora Lucia Rottava perguntou-me o que eu estava fazendo ali naquela sala de aula; eu então respondi, sabendo só ler o meu mundo, que queria levar a Educação para quem era como eu e mais algumas palavras sobre encanto com a sala de aula. Foram nas tardes de quinta-feira, na leitura em voz alta dos textos produzidos na disciplina, quando eu experimentava uma nova experiência com a linguagem, o letramento acadêmico, que vi a

¹ O texto que abre essa introdução é de minha autoria e foi escrito para a disciplina Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino, a quem agradeço não só por despertar meu interesse para a Literatura e, posteriormente, seu ensino, mas também por apresentar-me um dos pilares dessa reflexão: Walter Benjamin.

cadeira da minha bisavó que me contava causos ranger novamente entre reescritas e interlocuções, e foi ali que descobri duas palavras que eu não conhecia: *Linguística* e *Linguista*. Linguística... e o que ela tem a ver com a Literatura? E o que faz um(a) Linguista? Na ingenuidade do olhar de quem começa uma trajetória e de quem se permite formular perguntas simplórias, vi nascer um sentido para a vereda em que eu cheguei: *a Linguística*. Meu desafio era averiguar qual seria o estatuto da Literatura e do Ensino – outras duas fascinações minhas – nesse encontro.

Concomitantemente à nova relação com a linguagem que eu experienciava, no primeiro semestre, nas aulas de Conceitos Básicos de Linguística ministradas pelo Prof. Gabriel de Ávila Othero, conheci Ferdinand de Saussure por intermédio do **Curso de Linguística Geral** (SAUSSURE, 2012). Ouvi que Saussure era um *Linguista* — talvez o mais importante deles — e era esse Linguista, entre muitos outros estudiosos da linguagem que me eram apresentados, que me fazia ouvir inquietações.

A elucidação das “ruminações”² que o mestre genebrino me provocava aconteceu pelo encontro com o Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores, no segundo semestre, na disciplina de Visão Crítica da Gramática. No primeiro dia de aula, escutei um nome: “Émile Benveniste”; em seguida, escutei “*Os níveis da análise linguística*” e a explicação de que esse era o título do artigo mais difícil que eu e meus camaradas leríamos na vida e que era o escrito mais importante do semestre. Antes de ler o texto mais difícil do mundo, conheci uma outra faceta do mestre genebrino que me despertara igual interesse ao da primeira faceta: os **Escritos de Linguística Geral**³ (SAUSSURE, 2002). Após a leitura do **ELG**, a discussão com o Professor Valdir seguiu via e-mail, pois, nas palavras do Professor, se eu “gostei” de Saussure, “gostaria” também de um outro estudo, que dialogaria com a próxima temida leitura de Émile Benveniste. Foi assim que a grande Claudine Normand me foi apresentada, cuja elucubração sobre como se reinventa o semiótico da Língua Francesa⁴ na boca do falante, fascina qualquer entusiasta

² A ideia de “ruminação” presente em Benveniste é desenvolvida por Fenoglio (2019).

³ Daqui para frente, **ELG**.

⁴ Refiro-me ao artigo “*Sens et sentiment linguistique ou la contagion de la négation*” (NORMAND, 2002).

que se debruce sobre os seus trabalhos. Sendo assim, Saussure e Normand prepararam-me para a leitura da exceção francesa⁵.

No contato com *Os níveis da análise linguística*, deparei-me com o problema instigante que já encontrara em Normand: as formas linguísticas que comunicam mesmo quando não fazem parte de um semiótico particular (signos compartilhados) de uma dada língua real, a inventividade do falante por meio do engendramento forma-sentido e a permanência do sistema mesmo com a língua sendo reinventada a cada nova enunciação. Por isso, encontrei no artigo a possibilidade de unir duas veredas que, inicialmente, protagonizam um rompimento no curso de Letras, a Linguística e a Literatura. Recordo-me bem da ressalva do Professor Valdir ao seguinte trecho:

eis que surge **o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação forma : sentido**, que muitos linguistas quereriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. **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.** (BENVENISTE, [1964] 2005, p.134–135, grifos nossos)

Na Literatura, o mesmo problema encontrado por Normand — de um falante que trabalha com e sobre a própria língua — e a relação do homem com a reinvenção da própria língua⁶ que coloca à prova o sentido, à época, me pareceram e — ainda me parecem — uma chave de leitura possível da Literatura pela perspectiva benvenistiana. Logo, a minha cabeça de Medusa era o próprio engendramento entre forma-sentido, a relação entre o inusitado do discurso e a permanência no sistema, que faziam suscitar outra questão: como ensinar tal singularidade em uma sala de aula? E, afinal, se cada falante reinventa a língua, o que se ensina quando se ensina Língua Portuguesa? Então, para responder às minhas dúvidas, contei com a generosidade do Professor Valdir, que conduziu minhas inquietações e minha entrada nos estudos benvenistianos por meio de um grupo de estudos, estritamente enunciativo inicialmente. O Professor, neste momento, ensinou-me “a arte do pensar” do Linguista, conforme pontua Dessons (2006): pensar por problemas, problemas de Linguística geral.

⁵ Dosse (1994) intitula Benveniste de “exceção francesa” devido a suas reflexões acerca da subjetividade em plena ascensão do estruturalismo.

⁶ Trazendo a discussão para o campo da Literatura, sobretudo da Linguística de Benveniste e seu interesse pela Literatura, uma das grandes leitoras de Benveniste, Cholé Laplantine (2013), afirma que “É a literatura enquanto experiência (inter)subjetivante e atividade crítica da linguagem que interessa Benveniste.” (LAPLANTINE, 2013, p. 2). No cerne da proposição de Laplantine está a relação mencionada do homem com a própria língua. Finalmente, é Knack (2018) que aborda o encontro da Linguística benvenistiana e da Literatura por esse viés.

Enfim, a “iniciação” a Benveniste, conduzida pelas perguntas sempre inquietantes do Professor Valdir e a interlocução com o Grupo de Estudos Émile Benveniste, deu início a minha trajetória como Estudiosa do campo, ainda que informalmente.

Tornar-me Estudiosa de um campo teórico ainda tinha outra faceta importante para mim que eu não preencheria: a prática docente. Foi assim que, em 2017, reencontrei a Profa. Dra. Lucia Rottava e conheci uma nova benvenistiana em meu caminho, a Profa. Dra. Jane da Costa Naujorks, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras - Língua Portuguesa. Ser Pibidiana possibilitou que tudo o que eu estudava com o Professor Valdir fosse tensionado na prática — e, conseqüentemente, que a minha prática fosse também interpelada pela teoria que eu estudava — em turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Como Licencianda, o PIBID legou-me a formação essencial e o *savoir-faire*, por meio do estudo e da aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), de um(a) Professor(a) de Língua: apontou-me o centro da atividade pedagógica para o texto — quer seja em sua modalidade escrita, quer seja em sua modalidade oral ou semiótica — e o tripé fundamental para o Ensino-aprendizagem: produção de textos, leitura de textos e análise linguística e semiótica. Assim, em uma sala de aula da periferia de Porto Alegre, vi os “delírios”⁷ da língua renascerem em cada aula e vi-me Professora-Pibidiana-Estudiosa ao ter minha primeira experiência como Docente.

A interlocução entre teoria e prática me conduziu a minha primeira experiência com a iniciação científica, orientada pela Profa. Dra. Silvana Silva. Nesse momento, interessei-me por questionar o que Linguistas fazem e como pensavam Saussure e Benveniste esse *savoir-faire*, por intermédio do estatuto da noção de *ponto de vista* na teorização dos dois Linguistas. Nesse mesmo período, pude tecer mais uma interlocução benvenistiana na disciplina de Estudo do Texto, ministrada pela Profa. Dra. Carmem Luci da Costa e Silva, cuja forma de olhar para a sala de aula e para a teoria da linguagem de Émile Benveniste, convidaram-me para também adotar tal ponto de vista. Assim, iniciei minha segunda iniciação científica, que legou, por meio de minha Orientadora-Professora, a consciência de tudo que experienciei no PIBID, porém, ainda não elaborava: o dado interpela a teoria e a teoria interpela o dado. Sob orientação da Professora Carmem, entendi que a Linguística pode dizer algo sobre a Literatura, melhor

⁷ O uso da palavra “delírio” remete a um poema de Manoel de Barros (1994) presente no Livro das Ignorâncias.

dizendo, sobre a linguagem, sobre a enunciação poética, sobre *um* modo de língua e enunciação.

Como teoria e prática fundem-se em meu percurso, ao final da graduação, já no sétimo semestre e já Estudiosa na área de Linguística em interface com a Literatura, a experiência de ser Aluna do Professor Antônio Sanseverino em Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira, e de ter organizado e participado da Jornada de Educação Linguística e Literária somaram outras reflexões acerca da prática docente, que delineavam, aos poucos, a vereda para onde corre esta pesquisa e os movimentos de reflexão aqui empreendidos. É, portanto, esta simbiose entre a Linguística, a Literatura e a sala de aula que se define como a vereda deste trabalho.

*

Começamos por Émile Benveniste. O Linguista, durante sua trajetória acadêmica, teve interlocuções com diversos públicos, desde Filósofos, passando por teóricos da Literatura até Psicólogos e Psicanalistas. Portanto, Benveniste foi um Linguista interessado no homem e na linguagem, o que o coloca em um *entre-lugar* que faz com que seus estudos interessem a diferentes áreas do conhecimento; igualmente a Benveniste, é de um *entremeio* que surge este trabalho, a saber, o ponto de vista e o objeto de estudo, cujo tema instaura-se como **a Educação linguística e literária à luz da teoria da linguagem de Émile Benveniste**.

Nesse sentido, ao adotarmos como temática a Educação linguística e literária, que indiscutivelmente diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura (daqui em diante, LPL), consideramos as proposições de Bagno e Rangel (2005) que, ao tratarem das tarefas da Educação linguística no Brasil, situam a problemática da posição da pesquisa acadêmica neste cenário. Os Linguistas atestam que

nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64–65)

Dada a crítica dos autores acerca da não ultrapassagem da produção acadêmica, a relação Pesquisa e Ensino, como demanda social, torna-se uma motivação e uma justificativa para levar a cabo a socialização desta pesquisa de base benvenistiana que já se situa em um entre-lugar — haja vista a preocupação de meu percurso de conjugar a Literatura e a Linguística — em um outro entremeio: o da sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura. Sendo assim, assumo o pressuposto de que essencialmente

uma das **tarefas da educação lingüística** seria, então, **oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver**, de modo consciente e sistemático, **o letramento de seus alunos**, isto é, **garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada**. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70, grifos nossos)

Na trajetória de oferecimento de propostas teóricas e práticas — levando em consideração a escuta com o chão escolar — para que a escola desenvolva o letramento⁸ de Educandas(os) e situe a Educação linguística e literária como uma política a ser garantida, estabeleço o estudo que ora apresento, fruto da minha inserção no Estágio de Docência de Língua Portuguesa I (daqui para frente, Estágio I), com uma turma de nono ano, e que atrela, portanto, duas veredas que me constituem e que foram propiciadas pela Universidade pública: a *Pesquisa* e o *Ensino*. Tais veredas têm fundamentado a busca por tornar-me Professora e por tornar-me Pesquisadora. Por isso, narro e reflito neste estudo a minha trajetória de constituição como Professora e como Pesquisadora ou a junção desse percurso em uma Professora-Pesquisadora. O trabalho, assim, responde à seguinte questão: *como a trajetória, nos estudos lingüísticos e literários, podem se relacionar e, por meio dessa relação, constituírem efeitos nas propostas de Ensino-aprendizagem de língua e Literatura para amarrar a relação do(a) Professor(a) com o(a) Pesquisador(a)?* A essa questão central dois interrogantes também comparecem: a) *como a linguagem poética e a linguagem ordinária significam?* b) *Como tal entendimento pode contribuir, em termos de abordagem sobre tais modos de enunciação, para a Educação linguística e literária de forma que ambas estejam associadas?*

Seguindo a perspectiva da pergunta que orienta esta pesquisa, o objetivo geral do estudo é *mostrar, por meio da reflexão sobre a relação entre enunciação poética e enunciação ordinária, como a trajetória nos estudos lingüísticos – perspectiva benvenistiana – e literários – perspectiva benjaminiana – podem se relacionar e, por meio dessa relação, constituírem efeitos nas propostas de Ensino-aprendizagem de língua e Literatura para amarrar a relação*

⁸ Acerca do letramento pela perspectiva de Émile Benveniste, destaco, em especial, a pesquisa de Oliveira (2016), em que o autor propõe as bases para o letramento à luz da enunciação.

da Professora com a Pesquisadora em uma proposta de Educação linguística e literária. Os objetivos específicos, por sua vez, ligados as questões laterais, são: a) investigar a relação entre linguagem poética e linguagem ordinária⁹ e b) propor uma possibilidade de efetivação do projeto de Educação linguística e literária, oriunda do Estágio I, de forma que Educação linguística e literária não sejam dicotomizadas.

Enfim, este trabalho é uma tentativa de não apenas elaborar um trabalho estritamente teórico sobre Educação, afinal, alinho-me à ideia de Geraldi (1997) de que não se deve “apontar o dedo ou a esgrima” para a Educação na tentativa de ditar regras, materiais didáticos fechados que carreguem uma falsa ideia de universalismo, isto é, utilizável em todos os contextos, pois

[...] *não há ponte entre a teoria e a prática*. A práxis exige construção permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (GERALDI, 1997, p. XXVIII, *itálicos do autor*)

Assim sendo, trata-se aqui de relatar e discutir práticas positivas de Educação linguística e literária concebidas a partir da teorização de Benveniste e Benjamin, para que essas talvez possam inspirar outras práticas; é, portanto, uma reflexão teórico-prática em que tal ordem mistura-se, altera-se e alterna-se no percurso de uma Professora-Estudiosa.

Para materializar tal investigação, este trabalho organiza-se da seguinte forma: seguido desta introdução, no primeiro capítulo, intitulado *Proêmio ou “do entre-lugar”*: teoria e prática em diálogo, discorro sobre uma breve história de enunciações com a teoria de Émile Benveniste e com a prática docente, especialmente no Estágio I.

No segundo capítulo, nomeado *Um ponto de vista sob as palavras aladas de Homero: a teoria da linguagem de Émile Benveniste*, após realizar um recorte para entrar no pensamento benvenistiano, abordo o aparato teórico concebido.

No terceiro capítulo, *Da teoria da linguagem de Émile Benveniste ao pensamento de Walter Benjamin: o entre-lugar da experiência e do narrar em LPL ou por uma proposição prática*, em uma simbiose, apresento o entrelace entre as reflexões de Benveniste e Benjamin,

⁹ Benveniste não formula de forma evidente a noção de linguagem poética e ordinária, por isso, em um primeiro momento, busco traçar as relações entre estas duas ordens, para, futuramente, abordar de forma mais evidente suas possíveis definições. Sumariamente, para que o leitor possa situar-se no tema abordado, entendo a linguagem ordinária como aquela que simboliza e significa em nosso cotidiano, enquanto a linguagem poética, muitas vezes, rompe com esta significação compartilhada para pautar uma significação radicalmente singular; no entanto, mesmo na linguagem ordinária, podemos encontrar a linguagem poética, que tem a ruptura como natureza, mesmo na linguagem ordinária, pois a poeticidade é constitutiva e transversal à língua e à linguagem.

para apresentar, na sequência, as atividades de leitura e escrita que levam em conta tais proposições.

Por fim, *DAS ENUNCIÇÕES FUTURAS: ou sobre tentar chegar à terceira margem*¹⁰ ou onde começa a linguagem e como se delimita o homem, encaminho as considerações finais deste estudo.

Finalmente, é preciso salientar que esta monografia apresenta *um* ponto de vista sobre a Educação linguística e literária na busca por um diálogo entre os saberes da Linguística benvenistiana, da Literatura e do Ensino-aprendizagem de LPL. Como aludido, Benveniste, teórico que essencialmente embasa este trabalho, durante toda sua trajetória fez valer a interlocução com diversas áreas do conhecimento. Portanto, inspiro-me na astúcia do Linguista ao realizar tais entrelaçamentos, ao arriscar-me pensar que a Linguística benvenistiana pode dizer algo sobre a Literatura e seu ensino e ao colocar-me como Licencianda em Letras com uma formação generalista, mesmo tendo adotado um ponto de vista dos estudos linguísticos, autorizada a refletir sobre a Literatura, ou, em outras palavras, sobre os estudos da linguagem de forma macro. Assim, inicia-se a busca para que as palavras aladas de Homero sejam experiências a serem vividas na e pela linguagem por Educandas(os) das salas de aula do contexto brasileiro e para que possamos contar mais uma história e adiar o fim do mundo, na esteira do que propõe Ailton Krenak.

¹⁰ A expressão faz referência a um conto de Guimarães Rosa, intitulado A terceira margem do rio.

CAPÍTULO UM

Proêmio ou “do entre-lugar”: teoria e prática em diálogo

La littérature est un défi au linguiste qui a peur de la littérature. Le discours est un défi que le langage lance au mot. Le texte est le défi que la littérature lance au discours. L'œuvre est le défi que le long terme du sens lance au texte. Le défi n'est pas l'exception. Il est de chaque moment.

— Henri Meschonnic

Neste capítulo, busco refletir sobre as bases que instigam este trabalho, a saber, a *práxis*: o alicerçamento das teorias da linguagem e seu estatuto na formação de uma Professora. Por isso, tal seção orienta-se como um proêmio da introdução antes apresentada e, por conseguinte, como um capítulo de delimitação teórico-metodológica. Tal preâmbulo faz-se necessário, pois de acordo com Silva (2007)

na verdade, acreditamos que cada ato enunciativo carrega as marcas de atos enunciativos anteriores, o que faz com que o locutor (criança), na história de suas enunciações, constitua a língua e, concomitantemente, seja por ela constituído. Em síntese: defendemos que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem. (SILVA, 2007, p. 267)

A enunciação que ora se apresenta é fruto de um longo tecido. Ao retomar tais *histórias*, mais especificamente com a teoria de Émile Benveniste e com a prática de regência em contexto do Estágio de Língua Portuguesa I, torna-se possível a introdução de axiomas que orientem a leitura teórica e a proposição prática desta pesquisa, originada das tarefas do Estágio.

1. 1 Uma história de enunciações com a teoria

A perspectiva da teoria da linguagem de Émile Benveniste (1995; 2006) como arcabouço teórico, desde muito cedo mostrou-se convidativa a ser desbravada, por situar o homem na enunciação como centro de sua reflexão. Desse modo, a história de enunciações que teço com a teoria da linguagem benvenistiana se expande além do vínculo com a iniciação

científica; no entanto, a inserção na pesquisa e o desenvolvimento do projeto *Coup d’oeil: a noção de ponto de vista em Saussure e Benveniste e o fazer do linguista* configuram-se como um marco importante para a concepção do presente estudo. Na oportunidade de interlocução do trabalho, no Salão de Iniciação Científica, deparei-me com a seguinte questão em minha banca: como, afinal, um problema tão teórico poderia contribuir para um(a) Professor(a) em contexto de Ensino? Naquele momento iniciara o cerne que provocou esse estudo: era preciso propor uma situação dialética entre Ensino e teoria linguística. Dessa forma, não bastaria uma simples “transposição”; era preciso criar uma *práxis*.

Alguns meses após o desenvolvimento da minha primeira pesquisa, ao começar a desenvolver um novo projeto — *Linguística e Literatura: um estudo do texto literário como uma forma complexa do discurso* —, ao reler *Os níveis da análise linguística* de Émile Benveniste e ao tratar da língua como sistema e como discurso procurei buscar entender como o texto literário pode ser lido e analisado à luz da teoria da linguagem benvenistiana e como significam as linguagens poética e ordinária. Em vista disso, vivi inquietações acerca das relações de semelhança e de diferença, em termos de enunciação, entre textos de ordem cotidiana e textos de ordem literária, sobretudo com ênfase nas diferenças entre esses discursos. Faz-se importante a ressalva de que as diferenças entre os discursos ganharam saliência no estudo, pois o *corpus* que elegi circunscrevia-se a dois recortes enunciativos: um da obra **Grande Sertão: Veredas** e outro de uma notícia de jornal. No *corpus* literário, percebi formas que não eram “comuns” ao semiótico da língua (universo partilhado de signos), mas que significavam nos discursos; já no *corpus* jornalístico, mesmo no ordinário e no cotidiano da língua, averigui a presença de uma certa “poeticidade”, por mais que esta não seja da ordem da “singularidade radical” que exprimia o texto literário. Assim sendo, recordo Lopes (2012), em seu ensaio *A Literatura como Experiência*, que argumenta que

é na **relação com o outro, no ser-em-comum, que se afirma o não-comum da singularidade**, aquilo que não depende de nenhum modelo, critério ou valor, mas é a única garantia de não sucumbirmos diante do « império da necessidade », isto é, da redução da vida à esfera do econômico e social. Trata-se de, **através da construção de formas discursivas ou outras, preservar o potencial de mudança, de diferenciação infinita, acolher o exterior sem o reduzir a um « ser como », sem anular nele o excedente, a sua mudez e as possibilidades infinitas de relação que nela se abrem. É neste sentido que a arte abriga a infância e o conflito** — sem medida absoluta que as anule em sistemas rígidos de equivalências, as coisas continuam a desencadear-se em múltiplas aparições, o mundo reordena-se sem fim. (LOPES, 2012, p. 13–14, grifos meus)

Entre o recorte que suscitava o conflito e a infância de forma latente e o recorte que seguia o ordinário, o laço em comum dizia respeito ao tema que abordavam: o amor. Desde o

início da investigação, importava promover uma contribuição de mão dupla: para os estudos benvenistianos e para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Desse propósito e percurso derivam-se as primeiras perguntas teóricas em que se ancora esse trabalho: *como a linguagem poética e a linguagem ordinária significam? Quais suas diferenças em termos de enunciação?*

1.2 Uma história de enunciações com a prática

O chão da escola pública mostrou-se, desde o início, como um lugar de diálogo fortunoso para situar-me, principalmente porque pareceu-me um lugar provocativo para continuar estudando a teoria que coloca o homem em seu centro. O *Estágio I...*, para muitas(os) graduandas(os), configura-se como um primeiro contato com a realidade do Ensino-aprendizagem de LPL. Além do *Estágio I...* apresentar-se como um momento importante de constituição do(a) Professor(a), ele traz a especificidade de englobar todo o ciclo do Ensino Fundamental, isto é, públicos bastante distintos.

Ainda no PIBID, eu tivera a oportunidade de trabalhar com o sexto e o sétimo ano, que despertaram-me um interesse em particular, por um lado, por serem classificados como o entre-lugar entre a infância e a adolescência e por carregarem a característica, naquele contexto, de *serem impossíveis*; por outro lado, notei em minhas práticas que crianças ainda muito pequenas tinham o contato com a fabulação, o contar, o experienciar e a aceitação de histórias em suas vidas escolares e pessoais, independente da classe social¹¹, ou seja, a Literatura na escola não era “chata” ou “mais uma disciplina”, era algo que dizia respeito à “vida” da Alunagem. É nesse último aspecto, combinado à dita inquietude do Ensino Fundamental, que nasceu uma fagulha para que minha reflexão sobre Ensino fosse formulada ao longo do tempo. Nessa lógica, a questão *o que se perde*¹² *na passagem do quinto para o sexto ano, na passagem da*

¹¹ Distancio-me e refuto os discursos que trazem consigo bandeiras como “as(os) Educandas(os) não leem”; acredito que a afirmação embebe-se de uma leitura dominante que subentende, na verdade, “os educandos não leem como e o que se pede que seja lido de dada maneira”. Por esse prisma, pode-se verificar a diferença entre o experienciar e a pedagogização.

¹² O que buscarei defender ao longo deste trabalho é que o que “se perde” diz respeito justamente à substituição da experiência pela pedagogização.

infância-adolescência, que faz com que os hábitos de fabular, da Literatura — muitas vezes oral — sejam refutados, anos mais adiante, pelas(os) Educandas(os) em seus percursos formativos de leitoras(es) literárias(os)? passou a permear meus planejamentos de sala de aula na tentativa de resgatar esse elo.

Por esse prisma, Leahy-Dios (2004) sinaliza o papel da escola no encontro com a obra de arte literária e na ruptura do laço com a Literatura na passagem da infância para a adolescência:

a escola media o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a **experiência literária escolar se volta para o “aprender”**, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação*. Na escola, estudantes são encaminhados a executar tarefas relacionadas à literatura, quer na forma de ensaios escritos nas salas de aula inglesa, quer através de exercícios de compreensão memorizada, no Brasil. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII–XXIX)

Ainda a propósito da refuta da Literatura na escola, na mesma esteira do que Leahy-Dios (2004) nomeia de experiência literária voltada para o aprender, Cosson (2020) levanta uma hipótese crítica, por meio das propostas de Magda Soares, que diz respeito à escolarização da Literatura, a saber, uma espécie de pedagogização que a deturpa e falsifica. Do mesmo modo, Cosson levanta um outro debate que em especial interessa-me, pois diz respeito ao embate sobre as possibilidades de ensinar Literatura, haja vista sua natureza irregular e criativa de manifestar a língua.

É nesse cenário que chego ao Estágio I¹³. O projeto de regência intitulado *Ninguém tira o trono do estudar!*¹⁴, realizado com o nono ano do Ensino Fundamental em uma escola da periferia de Porto Alegre no ano de 2019, propunha uma abordagem da aula de LPL como um espaço para o desenvolvimento da Educação linguística e literária, sendo essa

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez

¹³ A prática de regência foi orientada pela Professora Lucia Rottava, a quem agradeço, em especial, pelo olhar para os modos de enunciação, pelos valiosos ensinamentos.

¹⁴ O projeto, bem como os materiais didáticos elaborados para sua execução, está disponível em apêndice, respectivamente apêndice 1 e apêndice 2.

mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Ao entendermos a Educação linguística e literária de uma forma ampla e como um projeto ético e político a ser levado a cabo, é evidente que a escola assume um papel importante para tanto, porém, é preciso considerar que

a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64, grifos nossos)

O adendo de que a Educação linguística e literária não se inicia apenas no ingresso da Alunagem no sistema escolar torna-se um entendimento essencial para refletir sobre o trabalho com o texto literário na escola. Isso porque é necessário que o(a) Professor(a) considere de antemão que a(o) Aluna(o) não é uma “tábula rasa”, no sentido de desconhecer toda e qualquer interação social e cultural, não tendo uma experiência com a fabulação, com a experiência literária¹⁵ preexistente à entrada na escola. Tal aspecto parece-me uma chave de leitura promissora para quando coloco-me a pergunta sobre o que “se perde” na jornada escolar que faz com que a Literatura não seja mais tão atrativa para as(aos) Educandas(os), pois o que parece estar em jogo é uma anulação da experiência literária ao concebermos o texto literário apenas como um lugar de aprendizagem. A “anulação da experiência”, assim, pode acontecer de distintas formas, uma delas quando

fica relegada **a segundo plano a leitura efetiva do texto, substituída por sua paráfrase ou comentário**. Ora, a concepção da literatura como conjunto de monumentos culturais, subjacente a tais práticas, foi criticada na área dos estudos literários, o que levou à **exigência de uma prioridade do contato, o mais direto possível, com o texto literário**. Por conseguinte, **se alterou também a expectativa acerca do leitor, visto hoje, essencialmente, como um sujeito capaz de usufruir das variadas possibilidades que um texto literário oferece**. Essas alterações **postulam uma nítida transformação das propostas de ensino**. Assim, de preferência a uma visão sistemática da história e da teoria literária, é mais pertinente, sem dúvida, **familiarizar o aluno com uma atitude de disponibilidade diante do texto literário, tornando esse contato uma efetiva experiência**. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 76, grifos nossos)

Para além do centro da atenção pedagógica¹⁶, o texto em sua totalidade, a conversão de ponto de vista diante do(a) leitor(a), apontada por Bagno e Rangel (2005), traz à cena

¹⁵ Ressalto, uma vez mais, que a Literatura é entendida neste estudo de forma alargada, não restrita apenas ao escrito, mas pelas suas distintas manifestações orais, semióticas etc. que permeiam a cultura.

¹⁶ Distintos trabalhos que tomam as elucubrações de Émile Benveniste para investigarem o Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura abordam os documentos oficiais e a presença da concepção enunciativa. Opto aqui por não me deter longamente na revisão de literatura desses documentos, por dois motivos: o primeiro, pelo

justamente o que parece ser anulado em distintos momentos da trajetória escolar: a experiência. Assim sendo, a experiência, que no âmbito das relações sociais fora da escola é estruturante na comunicação e na significação, é um caminho para a promoção da Educação linguística e literária, visto que me importa a Educação linguística e literária institucionalizada, no sentido de que diz respeito ao espaço escolar, e a forma como se imbricam as “práticas não-formais” nesse espaço pode sugerir como “reencontrar” a “experiência”.

Posto isso, o itinerário formativo com a leitura literária tomada como uma experiência a ser vivenciada pelas(os) Educandas(os) envolvidas(os) no plano, mesmo que durante um pequeno espaço de tempo previsto para a regência no Estágio I, configurou-se como o principal propósito do projeto. Na concepção da proposta, vali-me do que Flores (2006) nomeia como a heterogeneidade da Linguística a favor do Ensino-aprendizagem de língua materna. Logo, a Linguística de Émile Benveniste e a Linguística Textual de Marcuschi¹⁷, sobretudo a noção de retextualização, fizeram-se presentes na concepção teórica do projeto — evidentemente, dada a especificidade da reflexão aqui proposta, alicerço-me apenas na primeira.

A temática do projeto de regência, as ocupações escolares e universitárias de 2015 e 2016, é oriunda de motivações internas da classe. Entendo que a relevância do tema se dá não só por tal motivação, mas também porque as ocupações interpelam as identidades escolares e possibilitam uma reflexão crítica acerca do uso da língua em diferentes contextos. Os gêneros textuais estruturantes previstos pelo Programa anterior a minha chegada na escola circunscreviam-se à esfera jornalística, a saber, notícia, reportagem, editorial e artigo de opinião; desse modo, eu deveria abordar, em um curto período de tempo, quatro gêneros textuais e mais a Literatura à luz das ocupações — o que se aparentava como quixotesco. No entanto, a impossibilidade precisava de respostas em meu planejamento, e concentrar os esforços para averiguar como diferentes textos jornalísticos retratam o movimento estudantil e as ocupações e como tais pontos de vista eram relatados em diferentes *modos de dizer*¹⁸/textos

gênero e pela extensão deste trabalho; o segundo, pelos grandiosos trabalhos que vieram a público recentemente e abordaram essa questão, a exemplo de Holme (2019) e Dalenogare (2019).

¹⁷ Como o projeto foi desenvolvido com hibridismo de objetos teóricos, recorto aqui somente as questões teóricas que continuaram tendo efeito na caminhada teórica de estudos linguísticos e literários, que fundamentarão a reflexão empreendida neste estudo sobre os acontecimentos de sala de aula.

¹⁸ No capítulo seguinte, tratarei mais especificamente dessa ideia que estará personificada no sintagma “modos de enunciação”. Com as(os) Educandas(os), opto por utilizar “modos de dizer” por apresentar-se de forma mais didática e compreensível.

jornalísticos, surgiram como formas de dar conta da “esgrima” do currículo escolar e de poder estender as reflexões de minha trajetória na pesquisa benvenistiana para a escola pública.

Por conseguinte, tal como em minha pesquisa, minhas Alunas e meus Alunos foram convidadas(os) a trabalharem com a própria língua, no sentido de que precisariam entender as diferenças, em termos de enunciação, entre uma notícia, uma reportagem e um editorial e entre um editorial e um artigo de opinião e, finalmente, entre a Literatura e os textos “cotidianos” da esfera jornalística. Então, a compreensão de como a linguagem produz efeitos de sentido ao mudarmos a pessoa interlocutora e o contexto de realização de cada texto fez-se presente durante todo o projeto. Para o produto final do projeto, elegi o artigo de opinião como o texto a ser escrito e publicizado¹⁹ pelas(os) Educandas(os), por entender que o artigo de opinião possibilitava a reunião e a utilização de distintos recursos linguísticos visitados pelo estudo do texto dos demais gêneros. Daqui, derivamos o primeiro axioma deste trabalho: *os modos de dizer apresentam-se como um caminho para o ensino da especificidade dos textos ordinários e poéticos.*

Nessa seção, busquei dar a conhecer o contexto escolar e de realização do projeto de ensino que motivou a reflexão sobre a Educação linguística e literária. Na seção seguinte, sintetizo o percurso entre a teoria e a prática, direcionando-as para o trabalho que ora se apresenta.

1.3 Da pesquisa à sala de aula: ou sobre a tentativa de chegar à terceira margem

A noção de experiência como cara à Educação linguística e literária já fora anunciada por Bagno e Rangel (2005). No mesmo estudo, os Linguistas, ao tematizarem o objeto de estudo/ensino em LPL, mencionam um aspecto que me é importante:

em especial, é preciso reconhecer como **objeto de estudo/ensino**, embora de forma evidentemente **expandida e aprofundada**, o que **Benveniste chamou de “aparelho formal da enunciação”**, estabelecendo-se também nesse nível as constantes que

¹⁹ A versão digital da publicação das produções está disponível no seguinte link: https://issuu.com/kedilendutraa/docs/vers_o_alterada_-_final_-_kedilen.

caracterizam o funcionamento do português. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 75, grifos nossos)

Ao mencionarem *O aparelho formal da enunciação* de Émile Benveniste (2005, [1970]) como possível de ser “expandido” e “aprofundado”, Bagno e Rangel permitem-me atestar que Benveniste é um autor que urge estar presente como base teórica de atividades de Ensino-aprendizagem. Ademais, entendo que as proposições de Benveniste acerca do quadro formal de realização não carecem de serem “expandidas” ou “aprofundadas” para que seja promissor para o Ensino-aprendizagem de LPL — creio se tratar menos de expansão e mais de uma outra leitura, leitura esta que traz ao aparelho formal da enunciação o que dele é constitutivo: a experiência, pois esta diz respeito diretamente a um homem que “na e pela linguagem se [...] constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 286). Desse modo,

a linguagem se torna, portanto, o locus da experiência humana. É por meio dela que se dá, conforme já aqui teorizado, **o nascimento da história, a produção do conhecimento.** Esse poder fundador da linguagem, no entanto, encontra espaço para alcançar toda a sua potência no poema. (ANJOS; NEUMANN, 2020, p. 108, grifos nossos)

Anjos e Neumann (2020), em um importante trabalho, tematizam a atualização da experiência humana à luz do poema. Para tanto, Benveniste é colocado em diálogo com distintos autores: Henri Meschonnic, Walter Benjamin etc. Me detenho, em especial, no último, Walter Benjamin, justamente pela noção de experiência que o Filósofo, Crítico e Tradutor constrói ao longo de sua obra e por acreditar que Benjamin não complemente Benveniste, não como se a teorização de Benveniste tivesse falhas a serem preenchidas por outros autores, mas por apontar-nos um novo fôlego e uma potência para a teoria da linguagem de Émile Benveniste. Transpondo tal reflexão para o contexto de LPL, acredito que o trabalho com a Literatura também seja um convite para a experiência e para a teorização. Por esse ângulo,

não se trata, evidentemente, de elevar a literatura a um patamar de superioridade em relação aos demais usos da língua, **mas de reconhecer**, antes de mais nada, **a singularidade da obra literária e, no plano social, sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal.** (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 77, grifos meus)

Considero, então, a singularidade da obra literária não em um juízo de valor aos distintos usos das línguas, mas, como antes anunciado, um *modo de enunciação* que nos elucida sobre o que também é sempre singular, no entanto, ordinário. De mais a mais, “[...] ao ser inserido no plano de ensino, o estudo sistemático da literatura possibilita organizar projetos para a formação continuada do leitor” (SIMÕES, 2012, p. 194). Logo, não resta dúvida que a

Literatura é essencial e deve ser assegurada no ensino de LPL, porque, segundo Candido (2011),

são incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência a opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura. [...] elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade e corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Ao entender a Literatura como um direito e como pertencente ao conjunto de bens incompressíveis do qual o ser humano não pode ser destituído, também a concebemos como um discurso em que o sujeito se marca radicalmente, por isso, gera uma experiência da ordem do radical. Conforme Neumann (2016b), “o texto literário apresenta-se como **lugar em que o sujeito mais extrapola, subverte, em todos os níveis**, as convenções da língua, por isso, se torna um grande desafio para o linguista, já que coloca seus conhecimentos o tempo todo em xeque” (NEUMANN, 2016, p. 165, grifos meus). Dito isso, acredito que esse trabalho poderia situar-se como um “deslocamento” da teoria da linguagem de Benveniste; no entanto, é o próprio Émile Benveniste que certifica que “tudo o que diz respeito à linguagem é objeto da linguística” (BENVENISTE, PLG II, p. 29). Assim sendo, a linguagem, a língua, a enunciação e seus modos, a experiência na e pela linguagem e o Ensino-aprendizagem são também objetos possíveis de serem pensados pela Linguística de Benveniste.

Sob a luz das reflexões do Linguista, ainda de maneira embrionária, defendo que o texto literário possa ser entendido como uma das possíveis formas complexas do discurso. A complexidade de formas, por sua vez, é assumida como sendo os textos e as obras pelo homem produzidas para criar efeitos estéticos e, por isso, envolvem complexas relações entre forma e sentido de todos os níveis da análise linguística. Tal complexidade dá-se pela unicidade/singularidade da organização das formas, pois o locutor de textos literários mobiliza toda a língua, buscando engendrar sentidos inusitados ao integrar formas de diferentes níveis de modo distinto do uso cotidiano. Portanto, o locutor reinventa a própria língua e se marca singularmente como locutor em modos próprios de dizer/enunciar. Por isso, o(a) leitor(a) de um texto literário é sempre convocado(a) a trabalhar com a própria língua.

Silva, Knack e Juchem (2013) abordam a experiência na linguagem e o papel do(a) Professor(a) neste cenário. Para as autoras,

[...] a experiência humana na linguagem é o que permite ao homem historicizar-se na sua língua materna para fundar-se na dupla natureza (individual e social) dessa língua.

A sala de aula de língua portuguesa é um lugar privilegiado para o aluno viver sua experiência na linguagem, e o papel do professor é o de chamar o aluno para continuar a sua história de enunciações faladas e escritas, que prosseguirão sendo reinventadas durante toda a vida a cada nova inserção de seu discurso no mundo. (SILVA; KNACK; JUCHEM, 2013, p. 17)

A partir da ideia de reinvenção e experiência deslocadas pelas autoras para o Ensino-aprendizagem, encontro um semelhante para o que intitulo de “uma terceira margem da linguagem” e uma síntese para o percurso que me acarretou nesse trabalho, jornada esta que conjuga Pesquisa, Ensino, Literatura e Experiência. Sendo assim, o primeiro questionamento que instaurei dizia respeito à ordem teórica: *como a linguagem poética e a linguagem ordinária significam?* Neste momento, importa-me acrescentar uma outra variável, a do Ensino-aprendizagem: *como tal entendimento pode contribuir, em termos de abordagem sobre tais modos de enunciação, para a Educação linguística e literária de forma que ambas estejam associadas?* Portanto, a experiência, pelo viés de Walter Benjamin, e a ideia de modos de enunciação, parecem-me lançar luzes para as duas questões, tanto da ordem teórica, quanto da ordem da práxis. São essas bases teóricas que buscarei desenvolver nos capítulos a seguir, em uma busca simbiótica como já mencionada: menos me importará “o que falta” ou “o que outro complementa” nos estudos da linguagem — personificados em Émile Benveniste — ou nos estudos literários — personificados em Walter Benjamin —, o movimento é distinto: assumo a busca da terceira margem que diz respeito à linguagem, ao homem e o entre-lugar que lhe é constitutivo e ao que tem me constituído como Professora-Pesquisadora.

CAPÍTULO DOIS:

UM PONTO DE VISTA SOB AS PALAVRAS ALADAS DE HOMERO: A TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE

A lingüística é a tentativa de compreender este objeto evanescente: a linguagem, para estudá-la como se estudam os objetos concretos. Trata-se de transformar as palavras que voam — o que Homero chamava as “palavras aladas” — em uma matéria concreta, que se estuda, que se disseca, onde se delimitam unidades, onde se isolam níveis.

— Émile Benveniste

O capítulo que ora apresento discorre sobre a teoria que fundamenta o presente trabalho, ou seja, a teoria da linguagem de Émile Benveniste. Opto por utilizar “teoria da linguagem de Émile Benveniste” e não apenas “teoria da enunciação” por dois motivos: a) a teoria da enunciação é uma percepção e uma organização do pensamento do Linguista posterior a sua atividade teórica e a sua atuação; e b) a utilização de “teoria da linguagem” anuncia que as proposições de Benveniste extrapolam o campo da dita teoria da enunciação, embora a abertura para o macro diga respeito, ainda que indiretamente, às reflexões enunciativas.

Émile Benveniste é um autor que sempre oferece um convite para quem o lê. O fascínio da linguagem contemplado na escrita do Linguista é construído e instaurado na e pela linguagem, uma vez que essencialmente diz respeito não só ao dito de Benveniste, mas também a sua maneira de dizer. Gérard Dessons, em entrevista para Neumann e Oliveira (DESSONS; NEUMANN; OLIVEIRA, 2019), expõe que

a arte de pensar que descrevo em Benveniste assemelha-se a uma poética, no sentido de que o que é dito em seus trabalhos aparece inseparável da maneira como é dito. Essa situação não é surpreendente da parte de alguém que lê poesia, que escreve sobre poesia, que planeja fazer um estudo sobre Baudelaire e que considera que a linguagem poética é, como ele o diz, “imensamente” interessante para a linguística. Essa maneira de dizer (trata-se mais exatamente de um dizer que é uma manière – maneira de pensar, de viver na linguagem) é marcada pela simplicidade de formulações mais engajadas, mais fortes, como: “a frase é um acontecimento evanescente” ou: “dizer bom dia todos os dias de sua vida a alguém é cada vez uma reinvenção”. Essa maneira de escrever a teoria está longe da conceitualização científica que considera como indispensável inventar novos conceitos — contra a visão de Occam que advertia contra a inflação conceitual! (DESSONS; NEUMANN; OLIVEIRA, 2019, p. 379, grifos nossos)

A maneira de dizer, de pensar e de viver na linguagem encontrada em Benveniste convoca uma outra maneira de ser o “tu” das enunciações do Linguista. Da mesma maneira,

vemos também no argumento de Dessons que esta “*manière*” funda uma maneira de teorizar que cria uma forma de fazer Linguística. Enfim, é nessa Linguística que me alicerço para pensar a Educação linguística e literária a partir de um recorte específico na produção bibliográfica de Benveniste.

A seguir, demoro-me em contextualizar o cenário da pesquisa de base benvenistiana no Brasil para, na sequência, explorar o recorte do *corpus*.

2.1 Do corpus benvenistiano a um ponto de vista: uma visada para o diálogo entre Linguística e Literatura

O pensamento benvenistiano ocupa lugar na pesquisa brasileira há bastante tempo. Isso é o que demonstra Flores (2017) ao tratar da recepção e da prospecção da produção de Émile Benveniste no Brasil. Para o autor, a “segunda recepção”²⁰ de Benveniste no Brasil, sendo esta a fase atual da pesquisa, dá-se por três eixos: aquela que “produz uma **linguística da enunciação** *stricto sensu* (FLORES, 2017, p. 77, grifos do autor); aquela que “produz uma abertura para uma **teoria da linguagem** em diálogo com as ciências conexas” (FLORES, 2017, p. 77, grifos do autor) e aquela que “produz estudos intrateóricos, uma espécie de **hermenêutica** da teoria” (FLORES, 2017, p. 77, grifos do autor).

Seguindo as trilhas das proposições de Flores (2017), ainda que timidamente, considero o presente trabalho como pertencente ao segundo eixo, isto é, as pesquisas que “situa[m] a enunciação no centro da reflexão, mas articula[m] ao conjunto da teoria da linguagem de Benveniste, tendo em vista uma teorização comum ao campo das ciências humanas em geral” (FLORES, 2017, p. 77). Desse modo, o caráter discreto desse estudo refere-se à teorização comum ao campo das humanidades, dado que intento de forma muito embrionária um diálogo

²⁰ Flores (2017) divide a recepção do pensamento benvenistiano no Brasil em dois momentos: primeira recepção e segunda recepção. A primeira diz respeito ao período que abarca desde os anos 60 até os anos 90. A característica comum entre os 30 anos da primeira recepção é que ela se deu de forma “[...] *fragmentada, parcial* e, em alguns casos, *inadequada*. Isso decorreu do fato de a linguística brasileira ter submetido conceitos e noções de Benveniste a uma configuração epistemológica estranha a sua reflexão” (FLORES, 2017, p. 71–72, itálicos do autor).

com os estudos da teoria, com a crítica literária e com os estudos da Educação. Neumann (2016b) indica que é necessário uma

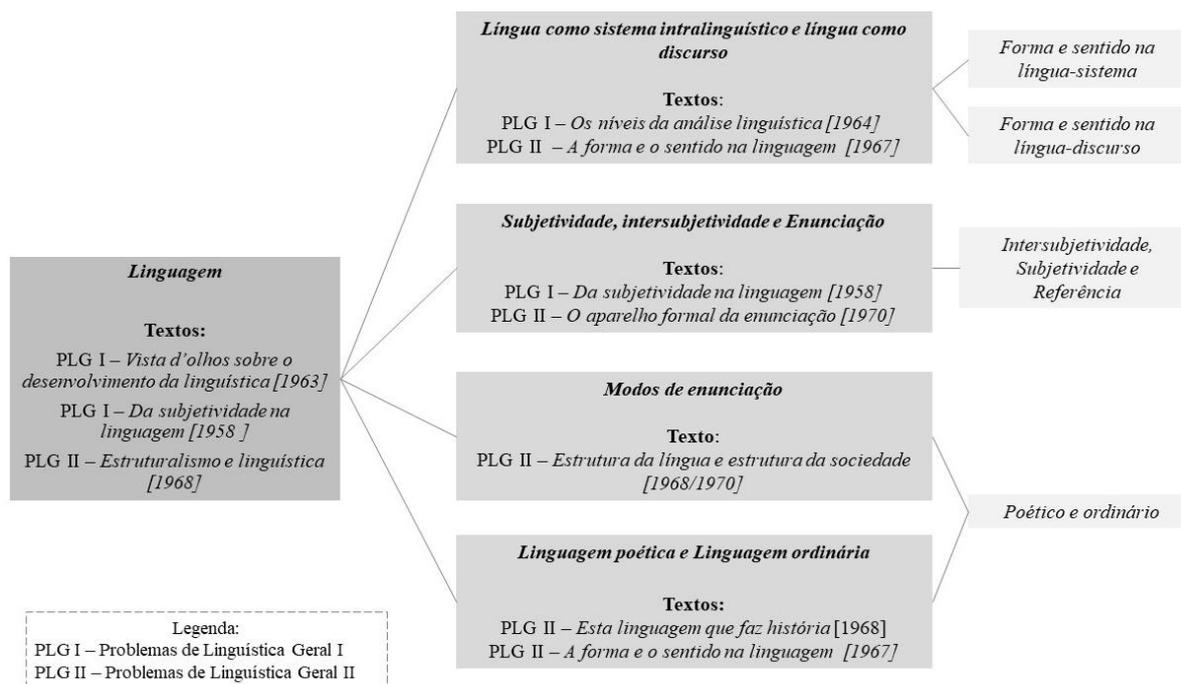
proposta de **análise de linguagem** que **não separe a reflexão linguística da preocupação com o texto literário, pois o texto literário é o lugar privilegiado da análise linguística, na medida em que coloca em xeque o tempo todo o saber do linguista**. Tal saber é também necessário ao estudioso da literatura, na medida em que seu objeto de análise configura-se como uma obra de linguagem, que constrói sua significância a partir das relações intrínsecas entre forma e sentido, entre som e sentido, propostas por uma obra particular. (NEUMANN, 2016, p. 16)

Transpondo as considerações da Linguista, que dialoga com o pensamento de Henri Meschonnic para o contexto desta investigação como um todo, concebo que o segundo eixo da recepção de Benveniste no Brasil propõe um novo fôlego à teoria, na medida em que a coloca à prova com outros saberes. Acerca da Literatura, em especial, é o próprio Émile Benveniste em entrevista, intitulada *Esta linguagem que faz história* (BENVENISTE, 2006 [1968]), que atesta o imenso interesse da linguagem poética para a Linguística. Novamente, vislumbro a maneira de “viver na linguagem”, a qual se refere Dessons (DESSONS; NEUMANN; OLIVEIRA, 2019), que sempre encontramos no mestre sírio-francês como um gesto para levar a cabo um estudo que modestamente enseja a abertura do pensamento de Benveniste.

Na instigante entrevista de Benveniste *Esta linguagem que faz história*, acompanhamos o Linguista inquieto com a relação entre língua e Literatura ao trazer a ideia de um "período de experimentação", no qual percebe "novos modos de leitura apropriados a novos modos de escritura" (BENVENISTE, 2006 [1968], p 37). Ao problematizar "o poder significante tradicional da linguagem", que procura "descrever um mundo idêntico por meios idênticos", o Linguista traz a ideia de que se pode visar "outros meios de expressão não descritivos e se há uma outra qualidade da significação que nasceria desta ruptura" (BENVENISTE, 2006 [1968], p 37). É nesse problema, entre tantos outros apontados por Benveniste, que percebo a possibilidade de abertura com o intuito de "coordenar a teoria da literatura e a da língua" (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 40).

Assim, interessa-me verificar como se entrelaçam as noções de *linguagem*, *língua*, *enunciação* e *discurso*, centrando-me na integração necessária entre *forma* e *sentido* constituídas na *intersubjetividade* inscrita na língua em emprego nos diferentes *modos de enunciação*.

Figura 1: noções e textos de base.



Fonte: A autora.

A figura acima apresenta o recorte do aparato teórico benvenistiano a ser aprofundado. Trata-se de oito textos de Émile Benveniste presentes nas obras consagradas do Linguista — **Problemas de Linguística Geral I** (1995) e **Problemas de Linguística Geral II** (2006). Assim sendo, considerando a ampla produção de Benveniste, o recorte do *corpus* de trabalho é fundamental, pois situa um ponto de vista, uma leitura possível do pensamento benvenistiano. Em síntese, avento menos uma aventura quimérica de percorrer toda a obra de Benveniste e mais uma entrada específica no *corpus* de trabalho.

Na seção seguinte, abordo o arcabouço teórico presente no pensamento benvenistiano que alicerça essa monografia.

2. 1. 1 A Linguagem e a língua nos dois modos de significação: universo do signo e universo do discurso

Em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1995 [1963]), Émile Benveniste define a Linguística como a “ciência da linguagem e ciência das línguas” (BENVENISTE, 1995 [1963], p. 20). Acerca de tal prerrogativa, o Linguista alerta: nem sempre tal distinção se faz necessária, mas elucida que

a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza. É das línguas que se ocupa o linguista e a linguística é em primeiro lugar a teoria das línguas. Dentro da perspectiva em que nos aqui colocamos, veremos que **essas vias diferentes se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem**, pois os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem. (BENVENISTE, 1995 [1963], p. 20, grifos meus)

Nesse viés, destaco dois aspectos: a linguagem como um universal e as línguas — assim mesmo, com o uso do plural. Acerca do primeiro aspecto, pelo fato de a linguagem ser um universal²¹, parece ser possível, então, entender que a linguagem se relaciona à propriedade simbólica que permite às línguas significarem. Para pensar na significação das línguas, o Linguista esboça o que considera língua nos dois modos de significar. O simbólico da língua atrela-se a uma faculdade humana, conforme acompanhamos na seguinte passagem:

qual é então a fonte desse poder misterioso que reside na língua? Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua?

Porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*. (BENVENISTE, 1995 [1963], p. 27, itálicos do autor)

Deparo-me, então, com o que anuncia Benveniste no início de *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da Linguística*: “essas vias diferentes [a linguagem e as línguas] se entrelaçam com frequência e finalmente se confundem” (BENVENISTE, 1995 [1963], p. 20). E a que se deve tal comportamento simbiótico? Ora, justamente porque as línguas parecem ser, no pensamento de Benveniste, uma das manifestações da linguagem, por consequência, uma de suas materializações.

Assim, é nesse enquadramento e recorte que a linguagem e as línguas são concebidas nessa pesquisa. Resta retomarmos um dos segmentos que despontam na reflexão benvenistiana: a *língua*.

²¹ “Universal linguístico” deve ser aqui entendido estritamente dentro do quadro em que é utilizado: a teoria de Émile Benveniste, pois outras correntes da Linguística que tomam por base outros autores assumem concepções distintas para tal noção.

Em Benveniste, a língua é pensada via o par semiótico e semântico — que, por sua vez, remete à *língua*. Nessa empreitada, a *língua* é a possibilidade da existência da comunicação humana e tem a sua significação em um duplo aspecto: língua-sistema — referente ao semiótico — e língua-discurso — referente ao semântico. Em *A forma e o sentido na linguagem* (2006 [1967]), lemos que

esses dois sistemas [semiótico e semântico] se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. **Na base, há o sistema semiótico**, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. **Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria**, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 233–234, grifos meus)

Assim, recuperamos a discussão acerca da língua presente em texto anterior à *Forma e o sentido na linguagem*: na reflexão presente em *Os níveis da análise linguística*, visto neste artigo, já encontramos "um duplo aspecto da linguagem, que se manifesta nas línguas: como organização e como uso" (SILVA, 2018, p. 383). Com efeito, a língua é constituída por níveis, noção esta que é cara para o analista da linguagem, na medida em que

a noção de *nível* parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza *articulada* da linguagem e ao caráter *discreto* dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. O domínio no qual a estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos linguísticos. (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 127, itálicos do autor)

A partir dessa proposição, infere-se as seguintes considerações acerca da língua: a) ela carrega consigo um duplo aspecto significativo; b) ela é articulada em níveis distintos — morfemático, fonemático, categoremático (nível da frase). Há ainda mais a ser dito sobre a noção de níveis, porque evocam outro par indissociável: a forma e o sentido. Na medida em que cada nível menor é constituinte da língua, ele passa a integrar um nível maior. Sendo assim, Benveniste questiona:

qual é finalmente a função que se pode determinar para essa distinção entre constituinte e integrante? É uma função de importância fundamental. Pensamos encontrar aqui o princípio racional que governa, nas unidades dos diferentes níveis, a relação entre FORMA e SENTIDO. Eis que surge o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação *forma : sentido*, que muitos lingüistas queriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. 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. (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 134–135, itálicos do autor)

De fato, o sentido é essa cabeça de Medusa que petrifica o analista da linguagem e, em especial n’*Os níveis da análise linguística* (1995 [1964]), deparamo-nos com Benveniste colocando-o no centro da análise. Logo,

forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. As suas relações parecem-nos implicadas na própria estrutura dos níveis e na das funções que a elas correspondem, que aqui designamos *constituente* e *integrante*. (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 135, itálicos do autor)

À vista disso, é impossível, no quadro benvenistiano, estudar apenas a forma em detrimento do sentido, ambos se imbricam, e tal engendramento é previsto pela ordem de estrutura e função dos níveis que integram. Mas o que são a forma e o sentido de uma unidade linguística? Émile Benveniste é categórico ao afirmar que “a *forma* de uma unidade linguística se define como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 135, itálicos do autor); já “o *sentido* de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 136, itálicos do autor). É neste momento que Benveniste chega ao nível categoremático, isto é, o da frase, que associa todos os níveis hierarquicamente inferiores²² a ele, pois este “não [representa] simplesmente um degrau a mais na extensão do segmento considerado. Com a frase transpomos um limite, entramos em um novo domínio” (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 137).

A frase, pela perspectiva do Linguista é a

criação indefinida, variedade sem limite, 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. (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 138)

Neste momento, opto por deixar em suspenso a discussão sobre a frase como expressão do discurso para retomá-la na sequência (capítulo 2, em 2.1.4). O que destaco diz respeito à vida da linguagem em ação, a qual menciona Benveniste — nesta passagem parece estar em jogo uma vez mais o sentido, a cabeça de Medusa. Em uma carta de Benveniste, encontramos na esfera pessoal do Linguista o relato de suas preocupações, que são evidenciadas nos artigos, especialmente n’*A forma e o sentido na linguagem* e n’*Os níveis da análise linguística*:

[...] todas as pesquisas que fiz nesses últimos anos e o projeto que criei têm em vista o mesmo propósito. [...] **Em resumo, minha preocupação é saber como a língua “significa” e como ela “simboliza”**. As tendências atuais de uma certa escola de

²² Da mesma maneira que a frase é o nível mais alto, segmentável, mas não substituível e não apenas um encadeamento de um nível a outro, Benveniste entende o merisma como a menor unidade, sendo esta não segmentável, porém, substituível.

linguistas querem analisar a língua sobre a base da distribuição e das combinações formais. **Parece-me que é tempo de abordar com métodos novos o conteúdo dessas formas e ver segundo quais princípios ele é organizado.** (BENVENISTE, apud BRUNET; MAHRER, 2011, p. 35, apud TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 104, grifos meus)

Desse modo, descubro uma síntese para as elucubrações do Linguista sobre a linguagem e a língua²³ — em uma aproximação primeira, como uma capacidade simbólica e, em um *continuum* do pensamento, a língua com a sua articulação e com os seus modos de ser e significar. Benveniste parece preocupar-se com o sentido, a simbolização e o *savoir-faire* do Linguista neste cenário, ao colocar o sentido no centro da análise linguística. Resta, ainda, interrogar a teorização de Benveniste no sentido de averiguar qual é a unidade, sempre cara aos Linguistas, que se encontra no domínio semiótico e no domínio semântico.

2. 1. 2 O ponto de vista é que cria o objeto: o problema da unidade no semiótico e no semântico

É atribuída ao mestre genebrino uma das máximas mais difundidas que diz que “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 39). Nela se encontra uma constituição de ordem metodológica e outra de ordem teórica. Como dito anteriormente, a língua tem um duplo aspecto significativo, portanto, a depender do ponto de vista, um objeto, uma unidade é estabelecida. Por esse prisma, Silva (2018) entende *A forma e o sentido na linguagem* como um artigo que “retoma e sistematiza os dois modos de se conceber a língua”, a saber, o semiótico e o semântico. A autora ensaia, então, duas considerações de leitura:

1) o texto “A forma e o sentido na linguagem” desdobra-se sobre o ponto de vista próprio do linguista Benveniste, a partir do qual é possível derivar princípios para uma linguística benvenistiana, em uma teoria de linguagem que não se encerra, segundo meu ponto de vista, em uma teoria enunciativa; 2) o texto focaliza o tratamento da linguagem ordinária como possibilitando a compreensão da linguagem poética, o que permite que se estudem realizações individuais e coletivas

²³ Vale lembrar que, para Benveniste, a propriedade simbólica da linguagem possibilita a significação na língua como sistema e como discurso, modos de ser língua organizados em forma e sentido. Nesse caso, toda língua real, caso da Língua Portuguesa, manifesta essa organização da significação no sistema e no discurso via engendramento de forma e sentido.

ligadas ao exercício do discurso em diferentes práticas humanas. (SILVA, 2018, p. 381)

A perspectiva de leitura da autora apresenta dois aspectos convergentes que em especial me importam: a prerrogativa de que a reflexão da teoria da linguagem de Benveniste não se encerra em sua reflexão enunciativa e a questão do interesse da Linguística benvenistiana pela linguagem poética. Tais aspectos parecem-me implicados na medida em que o ponto de chegada de Silva diz respeito à “delimitação da unidade do domínio da língua em emprego [...] em relação com as unidades no domínio intralinguístico [...] para os estudos textuais e gramaticais” (SILVA, 2018, p. 380). Dito isso, adentro na problemática da unidade.

Na ordem semiótica, temos como unidade e como dependente o *signo*. Nesse sentido, “a delimitação da unidade como signo envolve a relação entre níveis — o inferior e o superior” (SILVA, 2018, p. 383). Silva (2018), ao debruçar-se sobre três textos de Émile Benveniste para discutir a unidade, elucida que

Benveniste envolve-se com o problema da unidade, ora para defini-la na organização da língua como sistema de signos possíveis de serem dissociados e integrados — caso de “Os níveis” —, ora para delimitá-la como signo ou como palavra nos dois modos de ser língua, no semiótico e no semântico — caso de “A forma e o sentido” —, ora para delimitar a língua como principal sistema semiológico em relação a outros sistemas — caso de “Semiologia da língua”. **Em todos esses textos, Benveniste dedica-se a refletir sobre a unidade para desenvolver uma concepção de língua própria à sua teorização de linguagem.** (SILVA, 2018, p. 384, grifos meus)

A Linguista apresenta, então, um fio condutor que norteia a reflexão benvenistiana. Por mais distintivos, distantes temporalmente e flutuantes terminologicamente que sejam os textos publicados por Émile Benveniste, estes encontram-se em um quadro amplo do desenvolvimento da teorização. Isso posto, se temos o signo como unidade no semiótico, norteado pelos princípios de identificação e distintividade, resta constatar como forma e sentido se engendram no signo. Por esse ângulo, Benveniste explana que “forma e sentido lhe são inerentes, porque se vinculam ao significante e ao significado” (SILVA, 2018, p. 386).

Acerca da unidade semântica, esta é “simplesmente, a palavra” (BENVENISTE, 2006 [1967] p. 230) e, segundo Silva (2018), tem seu sentido realizado “pela conexão, pelo sintagma” (SILVA, 2018, p. 387) e “implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (SILVA, 2018, p. 386). A frase, finalmente, exprime o sentido da palavra, mas a ressalva que deve ser feita é a de que

o sentido de uma frase é outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem. O sentido de uma frase é sua ideia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica). A partir da ideia, a cada vez particular, o locutor agencia

palavras que neste emprego tem um “sentido particular”. (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 231)

Neste momento da reflexão, encontramos o uso, nas palavras de Benveniste, o emprego. Assim, dimensionar o emprego é evocar a referência na cena, que é, em linhas gerais, “a situação do discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 2006 [1967] p. 231). Vale destacar que

Benveniste defende que o sentido da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a forma se obtém pela dissociação analítica dos enunciados, processada até as unidades semânticas, as palavras, que não podem mais ser dissociadas sem deixar de preencher a sua função. **Assim, com a decomposição de unidades no semântico, chega-se à palavra; no semiótico, chega-se ao fonema.** A entidade lexical, se tomada como signo, tem sentido genérico, não circunstancial; se tomada como palavra, é determinada em relação ao contexto de situação, a partir do qual adquire sentido particular e circunstancial. (SILVA, 2018, p. 387–388, grifos nossos)

A língua em seu domínio semântico, cuja unidade é a palavra, traz consigo unidades engendradas em forma e sentido, que, no discurso, desencadeiam um outro par, também inseparável: a sintagmatização e a semantização. Nesse sentido, a noção de discurso que me é importante, atrelada a de enunciação, advém do aspecto de semantização e é entendida como um produto desta.

Em compêndio, enquanto é da ordem do semiótico significar, é da ordem do semântico comunicar. Esse comunicar envolve a relação intersubjetiva, pois é no encontro, mediado pela linguagem, que cada um pode fundamentar-se como sujeito. É nesta língua em ação que a linguagem promove o encontro humano, questão a ser tratada na reflexão apresentada na sequência.

2. 1. 3 “Nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione”²⁴: Enunciação e discurso

²⁴ Benveniste encerra o texto *Les niveaux de l'analyse linguistique* (BENVENISTE, 2006 [1964]) com essa máxima. Observa-se, na edição brasileira, uma pequena diferença nos itálicos da frase: no original, apenas “lingua” e “oratione” estão assim grifados por Benveniste; na tradução, encontramos toda a frase em itálico, exceto “lingua” e “oratione”.

Em *Da subjetividade na linguagem* (2006 [1958]), Benveniste discute a condição do homem na linguagem e a realidade dialética que lhe é constitutiva. Dessa maneira, o Linguista afirma que “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, 1995 [1958], p. 285). Ao evocar um homem falando, o que indubitavelmente pressupõe uma escuta, um outro, Émile Benveniste faz despontar a discussão em torno de duas noções: *enunciação* e *discurso*. Isso porque “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem. Poder-se-ia dizer decalcando uma fórmula clássica: *nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione*” (BENVENISTE, 1995 [1964], p. 140, itálicos do autor).

A enunciação, segundo Benveniste em *O Aparelho formal da enunciação* (2006 [1970]), “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Nesse sentido, a enunciação é a conversão da língua — por um ato individual de um locutor — em discurso, na medida em o discurso é aquele “que é produzido cada vez que se fala” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). A enunciação, então, é o ato — e como afirma Benveniste, também “um grande processo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82) — enquanto o discurso é o produto da enunciação, em outras palavras, o enunciado. Consequentemente, a enunciação pressupõe um processo de apropriação da língua por um locutor, desse modo, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Tomada enquanto processo, a enunciação pode ser entendida por três vias: como realização vocal, como mecanismo de conversão da língua em discurso e, por fim, como quadro formal de sua realização. Em relação ao último aspecto, a enunciação em seu quadro formal, Benveniste atesta que “consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 83).

Como ato e como realização individual,

a enunciação pode se definir, em relação à língua, como processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84)

Tal realização/apropriação cria um “eco” para utilizar uma metáfora do Linguista. Para Benveniste, o locutor, ao apropriar-se da língua e constituir-se como sujeito, ao ser o *eu* da enunciação, “propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu

eco — ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental” (1995 [1958], p. 286). Nessa relação dialética, em que o *tu* se torna um eco do eu, Émile Benveniste revela que tal polaridade não coloca *eu* e *tu* em simetria, tampouco em igualdade: “*ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 286–287). Nessa relação mútua, “se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 1995 [1958], p. 287). Em resumo, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84) e é, consoante Flores (2013), transversal a todos os as unidades dos níveis de análise.

No que concerne à situação, Flores (2013) a condensa admiravelmente ao propor que “a situação diz respeito ao fato de a língua, na enunciação, achar-se *empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo*, o que implica referência. Ou seja, locutor e alocutário referem e correferem no discurso [...]” (FLORES, 2013, p. 167, *itálicos do autor*). Situação, nessa acepção, relaciona-se diretamente à referência.

Por fim, o terceiro aspecto do quadro formal da enunciação apresentado por Benveniste são os instrumentos de sua realização. Dessa maneira, “importa ver que o locutor se apropria do *aparelho formal da língua* e enuncia sua *posição de locutor* por meio de *índices específicos e procedimentos acessórios*” (FLORES, 2013, p. 168, *itálicos do autor*). Os *índices específicos* abarcam:

- a) os *índices de pessoa* (eu-tu);
- b) os *índices de ostensão* (os dêiticos, isto é, “termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85).);
- c) as *formas temporais* (“[determinadas] em relação a EGO, centro da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 85).);

Por sua vez, os procedimentos acessórios, Benveniste afirma que

Além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas. Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86)

Benveniste propõe que os procedimentos acessórios abrangem o aparelho de funções — relativo às funções sintáticas — e os modalizadores — relativos aos verbos ou à fraseologia.

O Linguista elenca quatro funções sintáticas em específico:

- a) a interrogação (“enunciação construída para suscitar uma ‘resposta’” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).);
- b) a intimação (“[implica] uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).);
- c) a asserção (“visa a comunicar uma certeza, manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 86).);

Em suma, a natureza intersubjetiva da língua e do homem que se constitui na e pela linguagem está colocada por Benveniste a todo momento, seja para tratar da linguagem em seu caráter mais genérico, seja para abordar funções sintáticas esmiuçadamente — ignora-se qualquer relação que não seja, em sua gênese, dialética. Sendo assim, ao apropriar-se da língua, o locutor a submete ao grande processo da enunciação, convertendo-a em discurso e instaurando um eu-tu-ele/aqui-agora. Tal apropriação é também uma atualização da língua e é sempre única, pois concerne ao acontecimento do tempo da enunciação, que existe apenas em um momento efêmero. No entanto, se o ato da enunciação é efêmero, o mesmo não pode se dizer de seu produto, o discurso, sempre novo e reinventivo, o que acarreta uma experiência na e pela linguagem, não só em decorrência de um tempo partilhado na troca intersubjetiva, mas também por criar sempre uma maneira de dizer, um modo de enunciar.

2. 1. 4 “A voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio”: formas complexas do discurso ordinário e poético

Ao fim d’*O aparelho formal da enunciação* (2006 [1970]), texto considerado por pesquisadores como síntese do pensamento do Linguista, deparamo-nos com a seguinte inquietação:

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

Apesar de ser considerado uma condensação da teorização enunciativa, é evidente que Benveniste não encerra seu artigo sumariamente, recapitulando cada aspecto de sua teorização. É bem antes o contrário: Émile Benveniste deixa uma invitation à análise das formas complexas do discurso. A noção do que sejam as formas complexas do discurso não é explícita; em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1995 [1963]) vemos uma afirmação que parece análoga: “[...] da base ao topo, desde os sons até as **complexas formas de expressão**, a língua é um arranjo sistemático de partes [...]” (BENVENISTE, 1995 [1963], p. 22, grifos meus), de resto, não são visíveis outras ocorrências manifestas mapeáveis textualmente.

Teixeira e Messa, diante da passagem que encerra *O aparelho formal da enunciação*, afirmam que

podemos ler, nessas palavras, a expressão da necessidade de estender o âmbito de seu estudo ao que ele chama de formas complexas do discurso, o que parece ser uma outra designação para o objeto da semiologia de segunda geração que ele havia anunciado, em *Semiologia da língua*, um ano antes. (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 108)

Embora não seja evidente o percurso que Benveniste delinea ao empregar a noção de “formas complexas do discurso”, Teixeira e Messa (2015) e Flores (2013) convergem para uma mesma chave de leitura — o final do artigo publicado um ano antes, *Semiologia da língua* (2006 [1979]). A grande Claudine Normand, em um outro contexto, retoma a ideia de complexidade de formas ao constatar que

[se] percebe então que um locutor nem mesmo precisa forçar a língua (“trapacear”) para produzir efeitos de sentido surpreendentes e que os enunciados mais comuns, cuja forma é esquecida até se tornar transparente, **encerram uma potencialidade significante que a análise pode tornar visível rompendo a complexidade das formas.** (NORMAND, 2009, p. 105)

Normand parece apontar para uma outra dimensão, relativa à noção de formas complexas do discurso: a complexidade das formas estão presentes até mesmo em enunciados mais comuns. Não pretendendo aqui, devido às ambições desse estudo, adentrar no domínio da semiologia e da metasssemântica de Benveniste, resguardo-as para um outro momento; todavia, assumo, ainda que de uma forma embrionária e provisória, que a complexidade de formas diz respeito desde os discursos que encontramos no ordinário, no cotidiano, até o discurso poético. O que diferencia a “complexidade” dessas duas ordens é que no poético o engendramento de

forma-sentido e o processo de sintagmatização-semantização é submetido a uma organização radicalmente subjetiva e, por isso, tensiona as fronteiras²⁵ do quadro formal de realização da enunciação (eu-tu-ele/aqui-agora). Vale sublinhar ainda que dimensionar duas ordens — ordinário e poético — não é afirmar que cada uma das ordens se encerre em si, é, antes, o oposto disso, e situa-se na esteira do que defende Neumann (2016a):

[...] ao denominar o texto literário “arte da linguagem”, não o concebo enquanto sacralizado, como o lugar do bom uso da linguagem, mas enquanto **o lugar em que a linguagem está estreitamente ligada ao processo de individualização, de subjetivação, por isso, o que denomino “belo da linguagem” está no ordinário mesmo, naquele de todos os dias [...]**. (NEUMANN, 2016a, p. 161, grifos meus)

Assim, o poético sugere ser transversal e constitutivo, da mesma forma que a enunciação aos discursos, tanto poético quanto cotidiano, pois é justamente a capacidade máxima de subjetivação do eu. Em síntese, essa transposição me permite pensar que há modos de enunciação, todos atravessados pelo poético, mas com suas diferenças de organização. Silva (2018) oferece uma nova perspectiva de leitura do texto *A forma e o sentido na linguagem* (2006 [1967]), que parece estar em diálogo com as possíveis leituras e aberturas da teorização benvenistiana que se circunscrevem ao domínio das formas complexas do discurso:

prospectivamente, esse texto possibilita um estudo gramatical que leve em consideração a organização de uma língua-idioma, conforme final de “A forma e o sentido”, e que considere o fundamento semiótico da língua-discurso de um idioma X como produzindo uma semântica própria, com a delimitação de unidades, na imbricação de domínios. (SILVA, 2018, p. 390)

A apreciação da Linguista é uma provocação intrigante para ser pensada em um cenário que tenha a Educação linguística e literária como base. Isso porque conjuga os dois modos de enunciação pela via da produção de uma semântica própria — o que se apresenta como uma premissa para pensar o discurso literário no quadro da teoria da linguagem de Émile Benveniste. Ao dar destaque para a língua-sistema e língua-discurso, os modos de ser língua e os modos de enunciação podem ser tematizados e, mais do que isso, experienciados na e pela linguagem no Ensino-aprendizagem de LPL, pois a convergência aponta para a significação. Além disso, como mencionei anteriormente, o objeto de ensino em LPL é o texto; a definição de Neumann (2016a) do texto literário me é cara e associa a esta a proposta de Knack (2012), que defende que

quando Benveniste, em *A forma e o sentido na linguagem* (1967/2006, p. 229), afirma que é possível ver na língua sua “Função mediadora entre o homem e o homem, entre

²⁵ A “tensão” que aqui menciono diz respeito ao engendramento de forma-sentido no discurso e a “fronteira” refere-se à relação homem-homem e homem-mundo. Tais problemáticas, por ora, opto por deixar em suspenso para abordar de maneira mais aprofundada em futuros estudos.

o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas”, entendemos que é materializada em textos que essa língua *transmite informação, comunica a experiência, impõe a adesão, suscita a resposta, implora, constrange*; em resumo, a língua, pelos textos, organiza toda a vida dos homens. (KNACK, 2012, p. 178, itálicos da autora)

Portanto, são nos textos que encontramos distintos modos de enunciação. Silva (2018) compartilha das leituras de Neumann (2016a) e Knack (2012) ao atestar que “é com a frase e o discurso que vemos a língua em sua função mediadora entre o homem e o mundo. **Trata-se da atualização de um querer dizer que comunica a experiência, que suscita resposta, enfim, que integra indivíduo e sociedade**” (SILVA, 2018, p. 390–391, grifos meus).

Por esse prisma, os textos são realizados por diferentes modos de enunciação que dizem respeito não só estritamente à língua e à enunciação enquanto organização e processo, mas também à presença do homem na sociedade. Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (BENVENISTE [1968], 2006), ao discutir o duplo sistema relacional da língua, Benveniste traz propõe duas oposições: a do “eu-tu” — que efetua a intersubjetividade — e a do “ele” — que efetua a operação de referência. Assim sendo, é precisamente a operação de referência que permite que “eu” e “tu” falem do mundo por meio de *modos de enunciação* ao sublinhar que

é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participantes e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação. (BENVENISTE [1968], 2006, p. 101)

Nesse sentido, o Linguista ratifica a importância dos modos de enunciação para a presença do falante na sociedade. Ademais, Benveniste chama a atenção para a relação espaço-temporal — sempre dialética e intersubjetiva — como determinante dos modos de enunciação a ser utilizado em um dado eu-tu/ele-aqui-agora. Tais modos, como mencionado anteriormente, são aqui restritos a duas organizações: o poético e o ordinário. A relação entre os modos de enunciação e a língua, dá-se em razão de que

a língua pode ser encarada no interior da sociedade como um sistema produtivo: ela produz sentido, graças à sua composição que é inteiramente uma **composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também indefinidamente enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais; ela cria, portanto, formas e esquemas de formação; ela cria objetos linguísticos que são introduzidos no circuito da comunicação. A “comunicação” deveria ser entendida na expressão literal de colocação em comum e de trajeto circulatório.** (BENVENISTE [1968], 2006, p. 103, grifos meus)

Enfim, o arranjo da língua ao qual toca a discussão do Linguista, bem como a proposição de que a língua é um sistema produtivo e criativo por produzir enunciações devido às regras de transformação e expansão formais, criando, assim, esquemas de comunicação que

são introduzidos na intersubjetividade e na língua em uso, parece estar em especial diálogo com a própria noção de modos de enunciação e da possibilidade de existência destes modos.

Nesses modos de enunciação, nos quais podemos encontrar discursos com predominância de poeticidade, caso dos discursos literários, e discursos com mais presença de usos ordinários da língua, discursos em geral, o engendramento de forma e sentido, no primeiro caso, pode ligar-se a "rupturas"²⁶ dos usos ordinários da língua, conforme pensado por Benveniste em *Esta linguagem que faz história* (BENVENISTE, 2006 [1968]) e em *A forma e o sentido na linguagem* (2006 [1967]), visto "tudo que se pode esclarecer no estudo da linguagem ordinária será de proveito, diretamente ou não, para a compreensão da linguagem poética também." (BENVENISTE, 2006 [1967], p. 222). Com efeito, está no modo de organização das formas (sintagmatização) a constituição de sentidos (semantização), em que a "ruptura" na relação forma e sentido comparece com maior ou menor presença e podem caracterizar distintos modos de enunciação presentes na sociedade.

No capítulo seguinte, ao estabelecer o diálogo entre a teorização de Benveniste e a teorização de Benjamin, pretendo refletir como um projeto de Educação linguística e literária pode ser levado a cabo alicerçado em tais fundamentos a partir de minha constituição de Professora-Pesquisadora afetada pelos encontros com os saberes linguísticos e literários no curso de Licenciatura em Letras.

²⁶ Benveniste, ainda nesta entrevista, ensaia que "há outra qualidade de significação que nasceria dessa ruptura" (BENVENISTE, 2006, [1968], p. 37). A justaposição entre linguagem poética e ruptura com o ordinário é um aspecto interessante para se pensar a poeticidade na linguagem a partir de Benveniste. Em futuros trabalhos, espero dar conta de resolver esta questão.

CAPÍTULO TRÊS

DA TEORIA DA LINGUAGEM DE ÉMILE BENVENISTE AO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN: O ENTRE-LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO HOMEM QUE NARRA EM LPL OU POR UMA PROPOSIÇÃO PRÁTICA

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

— Walter Benjamin

Este capítulo traz consigo a característica que ostenta o título dessa pesquisa: a terceira margem. Quais seriam, então, o primeiro e o segundo limiar? Justamente o caminho percorrido até aqui — de um lado, os estudos da linguagem, a teoria de Émile Benveniste, de outro, neste momento, os estudos literários, a crítica de Walter Benjamin. O forjamento de uma terceira margem não poderia, neste contexto, ser feito de forma diferente: é no instante em que se promove o encontro entre Émile Benveniste e Walter Benjamin que podemos tramar uma terceira margem²⁷ que é, antes de tudo, um entre-lugar em que as duas outras bordas se tangenciam. Nomeio de terceira margem justamente a experiência na e pela linguagem, que acontece a cada ato enunciativo, que constitui um *eu* falante (locutor) e um tu escutante (alocutário). O entremeio desta terceira margem encontra ancoragem, precisamente, na aula de LPL²⁸ e na tentativa de transformá-la neste lugar outro, lugar de meio de caminho, em que a palavra partilhada e a experiência com diferentes modos de dizer transformem uma experiência e, assim, ensejem a Educação linguística e literária.

O fio condutor neste ponto retoma o que explicitarei logo na introdução: uma mirada simbiótica entre Linguística, Literatura e Ensino. Dessa forma, abordo o pensamento de Walter

²⁷ A expressão “terceira margem” empregada ao longo desta reflexão tem duplo sentido: o primeiro diz respeito ao encontro da Linguística com a Literatura; o segundo refere-se justamente ao que possibilita a mediação do enlace: a experiência.

²⁸ Assim como sublinho que não é uma novidade desta pesquisa a acomodação entre Benveniste e Benjamin, igualmente, não é uma originalidade deste texto o deslocamento do pensamento benjaminiano ao ensino de LPL: a possibilidade de vislumbrar o ensino de LPL pelo viés da perspectiva foi-me apresentada na disciplina de Seminário para o Ensino de Literatura Brasileira, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino, quem, então, me legou este olhar plausível para o ensino. Saliento ainda a dissertação de Oliveira (2013) que propôs uma leitura de Benjamin direcionando o olhar para a leitura na infância.

Benjamin a partir de dois textos do crítico²⁹ — *O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov*³⁰ e *Experiência e pobreza* — em conjunto com as veredas já percorridas pelo pensamento benvenistiano para, sem demora, concentrar-me na abordagem prática do itinerário. A escolha do *corpus*, vale elucidar, não é arbitrária: ambos os escritos de Benjamin trazem à cena a discussão sobre o ato de contar histórias como uma capacidade de trocar experiências, uma experiência que anda de boca em boca e remonta às(aos) Contadoras(es) da antiguidade; remetem, portanto, a um ser que narra.

Ademais, sublinho o fato de que não é uma novidade desse trabalho a aproximação de Benveniste e Benjamin; em uma dissertação colossal, que veio a público em 2020, Dos Anjos realiza a aproximação entre os dois autores por intermédio do Filósofo Giorgio Agamben e pela chave de leitura da temporalidade. Decido por outro caminho, muito mais tímido e modesto, mas que nada diverge dos estudos já realizados. Tal resolução dá-se por dois motivos: o recorte realizado no aparato teórico de Benjamin e Benveniste e a práxis da sala de aula. Sem delongas, encaro o desconhecido da terceira margem.

3.1 Narrar, Contar e Experienciar: vista d'olhos sobre o pensamento benjaminiano

Em *O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov* (2018 [1936]), Walter Benjamin discute acerca da decadência da arte de narrar, dada a ascensão do capitalismo e do romance como forma estética. Consequentemente, com o esfacelamento do contar, Benjamin atesta que “é como se uma valiosa **capacidade que parecia inalienável**, a mais

29 O recorte elegido é efetuado em razão do meu contato com a teorização de Walter Benjamin e do fôlego do percurso aqui realizado. Entretanto, reconheço a importância, por exemplo, da obra “Teses sobre o conceito de história” para aprofundar o debate em torno da categoria de experiência presente na crítica de Benjamin, bem como as proposições de Agamben (2005), a exemplo da obra **Infância e História: Destruição da Experiência e Origem da História**, que problematiza a categoria, pois a experiência traz à tona a repetição do fabular e do aprender (contexto de sala de aula que dá lugar para o eu constituir-se como sujeito) e a repetição da mão de obra (contexto do trabalhador e, nessa medida, a expropriação da experiência). Assim, pretendo expandir o corpus da pesquisa em estudos que virão.

³⁰ Outras traduções consagradas do título desse texto aparecem como “O narrador” (*Der Erzähler* no original); utilizo, no entanto, a tradução de João Barreto, que adere ao “O contador de histórias”.

segura entre as que eram seguras, nos tivesse sido retirada: **a capacidade de trocar experiências**” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 140, grifos meus). A aptidão ao intercâmbio de experiências, em outras palavras, da partilha de narrações entre um eu e um tu, entra em declínio porque, para o Crítico, “a cotação da experiência baixou” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 140) e acrescenta que

[...] tudo indica que continuará a perdê-la [a cotação da experiência], até desaparecer por completo. Um simples olhar para o jornal nos mostra que ela está hoje em baixa ainda mais acentuada, que a imagem do mundo, não apenas a do exterior mas também a do mundo moral, sofreram de um dia para o outro transformações vistas como impossíveis. **A Guerra mundial deu início a um processo que desde então nunca mais parou. Não é verdade que no fim da guerra os homens regressavam mudos do campo de batalha? Não mais ricos, antes mais pobres de experiências partilháveis? Aquilo que, dez anos mais tarde, veio inundar a literatura sobre a guerra era tudo menos a experiência que passa de boca em boca.** [...] Uma geração que ainda tinha ido para a escola no carro puxado a cavalos viu-se desprotegida, numa paisagem em que nada mais era o mesmo, a não ser as nuvens e, debaixo delas, num campo de forças dominado por energias destruidoras e explosões, o minúsculo e frágil corpo humano. (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 140–141, grifos meus)

A posição “apocalíptica” de Benjamin está intrinsecamente ligada ao momento histórico de produção de sua reflexão — o Crítico, tal como um Cronista, traz o depoimento da impossibilidade de narrar e de comunicar uma experiência que anda de boca em boca, do eu para o tu, devido ao contexto bélico, ao avanço da modernidade e ao capitalismo. No entanto, é justamente no que Walter Benjamin observa como fragmentado e em vias de extinção que encontra uma força motriz e dialética para assegurar a troca de experiência. A experiência que anda de boca em boca remete à maneira mais artesanal do contar histórias, a saber, a oral, aos aedos e às(aos) Contadoras(es) tradicionais; em *Experiência e pobreza* (2012 [1933]), ensaio anterior ao *Contador*, o Crítico consta que “sabia-se [...] exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens”. Benjamin apresenta dois tipos de narradores: o camponês, sedentário da terra, e o marinheiro, contador daquilo que vem de longe (BENJAMIN, 2012, p.123). A propósito das duas grandes figuras, Benjamin revela que “[...] na verdade essas **duas esferas de experiência** produziram, de certo modo, as suas linhagens próprias de contadores de histórias, e cada uma delas preserva ainda, séculos mais tarde, algumas de suas características” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 141, grifos meus). Logo, ao eleger duas figuras narrativas, Walter Benjamin, ao mesmo tempo, propõe duas formas de experiência³¹.

³¹ Não intento adentrar em problemas de tradução, assiná-lo apenas que, no original, encontramos dois termos caros a essa reflexão: “*Erfahrung*”, associado à experiência, e “*Erlebnis*”, associado à vivência.

Assim sendo, cada narrador(a), a partir de seu lugar de vivência ao contar tal vivência, transforma-a em uma experiência. Esse contar, ligando-se às narrativas e às rapsódias tradicionais, traz consigo “a orientação para assuntos de natureza prática [que] é um traço característico de muitos contadores de histórias natos” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 143). Há um caráter funcional a cada vez que se conta/se escuta uma história, então,

tudo isso remete para a natureza de uma **autêntica prática de contar histórias**. De forma aberta ou escondida, essa prática traz consigo sempre alguma utilidade. Essa **utilidade tanto pode estar num princípio moral como numa indicação de ordem prática ou num provérbio**, numa regra de vida — em qualquer caso, o contador de histórias é um homem que sabe dar conselhos aos seus ouvintes. Mas se “dar conselhos” começa hoje a soar antiquado, a culpa é de uma situação em que a experiência se foi tornando cada vez menos comunicável. **A consequência é a nossa impossibilidade de dar conselho, quer a nós próprios, quer aos outros. Um conselho é menos uma resposta a uma pergunta do que uma sugestão que tem a ver com a continuação de uma história que está se desenrolando. Para aceitar um conselho deveríamos, em primeiro lugar, ser capazes de contar essa história** (isto, para não falarmos de que alguém só estará receptivo a um conselho se for capaz de expor a sua situação em palavras). O conselho, entretecido na matéria de uma vida vivida, é sabedoria. A arte de contar histórias está chegando ao fim porque o lado épico da verdade, a sabedoria, está desaparecendo. (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 143–144, grifos meus)

Observa-se que a utilidade de Benjamin não é algo que diz respeito ao imediato — no sentido da lógica capitalista a qual o autor justamente se opõe —, mas a uma formação do sujeito que recebe um conselho por meio de uma história e transforma-o em experiência em algum momento. Narrar, pela dimensão artesanal de valer-se de mãos e olhos convergindo-os para a alma e por dar uma sugestão para quem escuta, encontrava sua matéria, nas narrativas tradicionais, com a vida humana. Nesse sentido, a perda da capacidade de narrar diz essencialmente respeito à condição do sujeito de não mais poder transformar a matéria da vida em narração e em não mais formular um conselho para o “tu”; além disso, se a condição é de que para ouvir um conselho é necessário saber contá-lo, mora aí, justamente nesse espaço, a circunstância que assegura a narrativa, que, em uma primeira aproximação, Benjamin sugere anunciar o fim.

Para além da conjuntura histórico-social de produção do Ensaio, há, ainda, a peça fundamental que está no horizonte da crítica benjaminiana: o Romance, feito notadamente pertencente à burguesia, como forma estética em ascensão. Por esse ponto de vista, a gênese da crítica ao Romance está na diferença entre um(a) Contador(a) de histórias artesanal e um(a) Romancista, bem como na experiência evocada por cada um desses mediadores. Elucida Benjamin que: “**o contador de histórias vai buscar a sua matéria à experiência**, a própria ou as que lhe foram relatadas. **E volta a transformar essa matéria em experiência daqueles**

que o ouvem contar. O romancista isolou-se” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 143–144, grifos meus). Somado ao aspecto do isolamento, Walter Benjamin recupera a ideia de que a condição para se receber um conselho é saber (re)contá-lo, o Romancista “não pode dar conselhos porque ele próprio não os recebe” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 143–144). Por sua vez, não receber conselhos configura-se em uma desorientação da figura do(a) Romancista, que tem tal personificação em Dom Quixote, cavaleiro à mercê da desorientação e da própria quimera monológica.

Benjamin observa um recuo na arte de narrar com o avanço da informação, que vive sempre no momento. No entanto, em contraponto ao Benjamin, entendo que sempre haverá possibilidade para o contar, pois a informação é instantânea e, paradoxalmente é, ao mesmo tempo, aberta à narração, isto é, convoca um espaço para o alocutário, uma escuta que permite transmitir “algo” sempre a partir da sua condição subjetiva³². Sendo assim, a arte de narrar é a forma artesanal da comunicação e não se esgota, dado que mesmo em momentos e formas que sugerem não ter lugar para o contar, a sua possibilidade está colocada.

Para Benjamin, a pessoa que narra, evidentemente, não existe sozinha: ela pressupõe uma memória ouvinte, provida de uma ingenuidade que assegura a possibilidade de repetição. Logo, a memória é faculdade épica que desenrola e aceita o desaparecimento, na medida em que quem escuta uma história a assimila à própria experiência pessoal e, após apropriar-se, nutre em si a necessidade de transmissão. Aqui cria-se uma distinção fundamental: ao passo que a recordação se coloca ao lado da tradição, a rememoração refere-se à memória e à narração — que implacavelmente se associa à experiência e ao alocutário de uma dada história.

A possível “fatalidade” constatável em uma primeira leitura de Walter Benjamin é rescindida, porque há uma possibilidade dialética de mediação entre a modernidade e a tradição. Se na forma tradicional encontrava-se mão e voz dissociáveis da narração e da escuta, a interação dá lugar a uma outra prática: a convergência de olhos, mãos e alma para o papel, o que remonta ao artesanal — próprio do narrar. Finalmente, “a disponibilidade é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência” (BENJAMIN, 2018 [1936], p. 148), ou seja, é na

³² Neste ponto vale uma ressalva de que Benjamin não vê esta possibilidade de narração, justamente por que na informação há uma necessidade incessante de explicar. Há uma oposição entre narração e informação na reflexão benjaminiana. Não me afasto do pensamento do autor dado o contexto de sua produção, porém, intento lê-lo afetada pela reflexão benvenistiana. Nessa medida, não se trata de um distanciamento que efetua do pensamento benjaminiano – ao contrário: procuro encontrar uma chave de mediação, que busco demonstrar em 3.2.3 como se realiza.

capacidade de partilhar o tempo na interlocução de um eu-tu que se sustenta toda a possibilidade de narração.

Na seção seguinte, sintetizo o ponto de contato que estabeleço entre Émile Benveniste e Walter Benjamin para adentrar na proposta e na reflexão de uma prática de Ensino enredada na experiência com saberes teóricos de língua e Literatura, para viver a experiência de ensinar e aprender língua e Literatura no Ensino Fundamental.

3.2 O homem que narra: a experiência do contar pela reversibilidade eu-tu

É chegada a hora de formular e compendiar de forma mais evidente o contato entre o pensamento benvenistiano e o pensamento benjaminiano. Em Émile Benveniste, encontra-se a proposição de que “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, 1995 [1958], p. 285). Assim, a situação intersubjetiva é fundamental para a própria definição e constituição do homem.

Em Walter Benjamin, depara-se com a potência de um homem que narra histórias e a crise que a falta da contação e da escuta pode provocar. O(a) Contador(a) de histórias, pensado(a) a partir da reflexão benvenistianiana, só adquire a sua posição de *eu* por ter sido *tu* em uma enunciação anterior³³. A "retomada" da palavra não acontece sem antes ser conjugada com a própria experiência pessoal — que é, por esta perspectiva de leitura, também uma experiência na e pela linguagem.

³³ Esse deslocamento pode ser visto na bela reflexão que Dufour (2000) realiza a partir de Benveniste para pensar o saber narrativo e o laço social. Segundo o autor, é preciso no mínimo três alocações para que uma história seja transmitida. Para que a transmissão de uma história ocorra, é necessário que seja ouvida de um outro, segundo o Filósofo, que passa a um terceiro. Por isso, defende o humano como trinitário.

Portanto, estamos diante de um ponto de contato: um homem que fala para um tu — sempre reversível no discurso — e um homem que conta histórias — igualmente, sempre reversível. Concebo a simbiose entre tais noções junto da noção do homem que narra e que está na e pela linguagem. A proposição prática, então, leva em conta que todos as(os) Educandas(os) são narradoras(es) em potencial e que podem contar histórias por diversos modos de enunciação — nesta proposição, abarco dois destes que se imbricam: o ordinário e o poético. Ser um(a) narrador(a) em potencial, em linhas gerais, implica sempre um “tu”, um “aqui- agora”, um “ele” e formas específicas e sentidos que se produzem a cada relação intersubjetiva *eu-tu* sobre um *ele* (referência) em diferentes modos de enunciação.

A partir dessa leitura, temos uma nova dimensão, não contemplada nas leituras cristalizadas do pensamento de Walter Benjamin, que é a importância do “tu”, da escuta, da “memória ouvinte”, conforme o crítico, filósofo e tradutor alemão. Por esse prisma, Benjamin assume a posição de que

[...] A disponibilidade é o pássaro onírico que choca o ovo da experiência. O sussurrar da folhagem na floresta espanta-o. Os seus ninhos — aquelas atividades que mais intimamente se adequam a essa disposição de quem sabe usar o tempo — já desapareceram das cidades, e estão em vias de desaparecer no campo. E com isso perde-se o dom de saber ouvir, e desaparece a comunidade dos que sabem ouvir. Contar histórias é sempre a arte de continuar a conta-las, e esta se perde quando as histórias não são preservadas. Perde-se porque já não se tecem nem se fiam os fios do tempo necessário para ouvi-las. Quanto mais os ouvintes se esquecem de si, tanto mais fundo permanece neles o que ouviram. Quando deles se apodera o ritmo do trabalho, escutam histórias de tal modo eu adquirem naturalmente o dom de voltar a conta-las. E assim se tecem as malhas que acolhem esse dom de contar. Malhas que hoje em dia deslaçam em todos os cantos, depois de, há milênios, terem sido tecidas no seio das mais antigas formas do trabalho manual.” (BENJAMIN, 2018, p. 148)

Ao convocar a “disponibilidade”, “a comunidade dos que sabem ouvir”, os “ouvintes”, a “escuta de histórias”, Benjamin provoca uma descentralização da figura do Contador, pois sua condição de existência depende da disponibilidade intersubjetiva. Essa percepção dialética é fundamental, afinal, é o jogo da reversibilidade que assegura a narração.

Ao propor tais aproximações, a relação forma-sentido é colocada em evidência, especialmente ao apontar que há modos de enunciação possíveis na língua. Os modos, por esse ponto de vista, têm organização distintas e, ao mesmo tempo, apresentam traços comuns. A organização distinta é exequível e destacada quando observamos a relação forma-sentido e sua realização no discurso, a semantização-sintagmatização. Ao escolher um modo de enunciação para realizar, o locutor apropria-se das formas e as reorganiza no discurso — juntamente da mobilização de todos os níveis da língua — para provocar efeitos de sentido. É

o par forma-sentido, então, que media a realização e a compreensão de um dado modo de enunciação.

Sublinho ainda que o homem que narra, ao se situar em modo de enunciação para enunciar e constituir-se como sujeito, cria e estabelece um elo com a linguagem e uma dada maneira de nela estar; conseqüentemente, ao eleger um modo em detrimento de outro, a relação produzida com o alocutário é sempre determinada a partir de um modo de enunciar. Ademais, criar uma relação na, pela, com a linguagem e com um alocutário é congênere a estar diante da própria experiência, a qual se debruça Walter Benjamin. Por isso, tais relações são modificadas em cada modo de enunciação, mas destaco uma vez mais que a “fronteira” entre os modos de enunciação não é estanque, o que permite que esbarremos a transversalidade do poético em outros modos que não sejam estritamente textos literários, bem como topemos em traços do ordinário no poético — na linguagem, quando tratamos do sentido evocado, não há, portanto, uma linha definida e isolada.

Na sequência, desloco as elucubrações discutidas para o Ensino-aprendizagem de LPL, almejando o firmamento da Educação linguística e literária.

3. 2. 1 O homem que narra em Língua Portuguesa e Literatura: os modos de enunciação e a experiência na e pela linguagem

Assumo, finalmente, a posição de entre-lugar que tem me constituído e que fundamenta as atividades de Ensino-aprendizagem, encapsuladas pelo axioma *o homem que narra*. Nas proposições que serão efetuadas, há dois elementos que são transversais: a acomodação das(os) Educandas(os) como *narradoras(es)* e o entendimento de que a abordagem dos distintos *modos de enunciação* deve propiciar uma *experiência* na e pela linguagem na aula de Língua Portuguesa e Literatura, antes de qualquer pedagogização.

À guisa de contextualização, a partir da experiência de realização do projeto³⁴ *Ninguém tira o trono do estudar!*, antes referido no capítulo um e disponível no apêndice 1, recorro as três primeiras aulas do projeto que compõem as tarefas de pré-leitura, sensibilização e alimentação temática — que aderem explicitamente a abordagem das noções de forma e sentido e do narrar a partir de um enunciado/uma história de partida — e as tarefas de mudanças dos modos de enunciação — que têm por princípio a relação do locutor/narrador com a própria linguagem e com o alocutário. Dito de outra maneira, é na ordem do uso e do contato intersubjetivo que o texto, a leitura e os mecanismos de análise linguística podem ser entendidos nessa proposta. Se o contato entre eu-tu/ele pressupõe um uso da língua, situado em um aqui-agora, podemos conceber os eixos da leitura, da escrita e da reflexão linguística — caros ao Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura — à luz da noção de enunciação, isto é, “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Ler e escrever são atos de apropriação da língua — os textos são oriundos do processo de enunciar, da apropriação e da passagem do locutor a sujeito. Por ser um processo, vemos sempre nos enunciados os modos de enunciar e o engendramento de formas e sentidos relacionado à apropriação da língua pelo locutor.

Evidentemente, nas tarefas, privilegia-se o trato epilinguístico (GERALDI, 1997) da língua, em que esta é compreendida como um jogo cujas peças podem ser movidas para criar um efeito de sentido e, assim, reinventar a própria língua. A descrição de como procedeu-se tal movimento será discutida a cada apresentação e descrição da práxis na sequência.

3. 2. 2 Aula 1: meu ouvido escuta o mesmo que o olho lê?

Como argumentado anteriormente, realizo um recorte específico no projeto aplicado em um nono ano do Ensino Fundamental, que tematizou os movimentos e as ocupações estudantis que aconteceram no Brasil em 2016 e teve como modo de enunciação de produção final o artigo de opinião. No entanto, durante o projeto, a grade curricular demandava que a

³⁴ Vale ressaltar o caráter de que este projeto já foi implementado. Isso implica dizer que as reflexões aqui empreendidas são unidas por três momentos que não são estanques entre si: projeto, prática e teoria.

gama de textos jornalísticos — notícia, reportagem e editorial — fosse abordada além da Literatura que faz parte do componente curricular. Assim, o trabalho epilinguístico e o tratamento dos gêneros como modos de enunciação possibilitou que as(os) Educandas(os) de fato experienciassem os textos lidos e escritos e não apenas fossem bombardeados com conteúdo.

A elaboração do material didático utilizado e todo o planejamento deu-se após um longo período de observação na turma e imersão no contexto escolar. Abaixo, apresento a primeira aula e o material utilizado:

Figura 2: panorama geral da sequência de atividades do bloco 1.

AULA 1

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO!

Para começo de conversa...

Antes de lermos os textos sobre o movimento estudantil que guiaram nossas discussões no dia de hoje, reflita sobre as questões abaixo:

1. "Cálice" é uma canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ler o título da canção, o que ele parece significar e comunicar?
2. Você conhece esta canção? Em que contexto ela foi escrita? Qual o papel de Chico Buarque e de Gilberto Gil nesse contexto histórico?
3. Ao escutar o título da canção e, em seguida, ao lê-la, você percebe alguma mudança na compreensão que temos do título? Por quê?

CÁLICE

DE CHICO BUARQUE E GILBERTO GIL

Pai, atasta de mim esse cálice
Pai, atasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peão
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me ano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio toda me atorada

Atoradada eu permaneço atenta
Na arquibancada pra o qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
De muito guarda a proca já não anda
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pliqueu homérico no mundo
De que adianta ter boca variegada
Mesmo calado o peão, resta o caço
Das baladas do centro da cidade
Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Mas embargar até que alguém me esqueça

Chico Buarque (Rio de Janeiro, 19 de junho de 1944) é um músico e escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música brasileira. Foi contratado por uma agência pelo regime militar, adotando pseudônimo de Juízo da Adequação. Nessa época, teve suas canções proibidas pela censura brasileira. Uma dessas canções foi "Cálice".

Gilberto Passos Gil Moreira, mais conhecido como Gil (Lavras, 24 de junho de 1942), é um cantor, compositor, multi-instrumentista, produtor cultural e político brasileiro, conhecido por sua inovação musical. Em 1979, foi nomeado "Artista pelo Pop", pela UNESCO. Durante a ditadura civil-militar, esteve em exílio em Londres. Gil foi um importante figura do movimento

>>> AUDIÇÃO

A canção que ouvimos é uma **reelaboração** da canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ouvir, procure identificar trechos da canção original, trechos que foram inseridos e resenhados e, por fim, outros textos mencionados na canção.

Alunos cantam Chico Buarque contra fechamento de escolas por Aickmín

INTERTEXTUALIDADE
Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil
De grão em grão, de Aline Barros
Não dá pra não falar das flores, de Gilberto Vandre

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me ano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio toda me atorada
Atoradada eu permaneço atenta
Na arquibancada pra o qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Está na hora de crescer, passar o tempo esse pô
Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz (2x)

Onde é que estão nosso futuro e nosso paz?
Quem só promete mais só faz tirar da paz
Onde é que estão nossos direitos de viver?
Nossos direitos pra fazer um mundo novo?
Está na hora de crescer passar o tempo esse pô
Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz

E que as crianças andem livres sobre os muros
Ensem os sonhos que não pode amar sem dor
E que o passado abra o presente para o futuro
que não dormiu e preparou o amanhecer

[discussão]

Vem, vamos embora
que esperar não é saber
quem sabe faz na hora
não espera acontecer
Aqui eu tô, aqui eu vou ficar
da minha escola, ninguém vai me tirar (3x)

>>> DISCUSSÃO

O conjunto de questões abaixo dizem respeito à canção que ouvimos anteriormente. Discuta e responda, em pequenos grupos:

1. Qual é o contexto da canção? Ela se assina ao contexto histórico da versão original da canção?
2. Por que os alunos que fizeram a paródia recomendar a essa canção?
3. Qual o objetivo da canção? Ela se endereça a alguém?
4. Na sua opinião, por que duas canções de uma mesma época são retomadas tantas anos depois?
5. Qual a reivindicação que a canção apresenta?
6. Quais elementos você destacou da vídeo e da canção?
7. Por que os alunos estão vendados? Qual o sentido desse comportamento levando em consideração o contexto de produção da canção?

>>> SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA: OS SECUNDARISTAS

Após ouvirmos a canção de protesto e a reelaboração feita pelos secundaristas, em grupos de 5 pessoas, discuta as questões abaixo. Lembre-se de analisar os principais pontos da discussão para compartilhar com seus colegas e, posteriormente, construir um **mapa semântico em conjunto**.

1. Que escola é essa retratada pelos estudantes?
2. Qual o papel dos estudantes na escola?
3. O movimento secundarista e as ocupações mudam a relação entre os alunos e a escola? Por quê?
4. Você acompanhava as notícias da época da ocupação secundarista? Em quais jornais e mídias você lia essas informações?
5. Fosse na sua escola, o que poderia ser mudado? Você se identifica com as pautas dos secundaristas?

>>> MAPA SEMÂNTICO

MOVIMENTO ESTUDANTIL

CAUSAS SOCIAIS

- Discriminação
- Exclusão
- Segregação
- Marginalização
- Organização

Ocupações

- Atividades
- Comunidade
- Participação

>>> SEU MAPA:

>>> PRODUÇÃO

No bloco de estudos anterior, você estudou sobre a produção de comentários. Sendo assim, vamos iniciar nosso trabalho recuperando o que já aprendemos. Para os secundaristas, o diálogo e o escuto das opiniões alheias é muito importante. Isso por que eles acreditam que precisamos dialogar e construir pontos de vista, para buscarmos soluções, no caso da luta secundarista, essas soluções dizem respeito às condições da escola pública. No entanto, um dos motivos para o não reconhecimento da legitimidade das lutas dos secundaristas é a falta de diálogo; muitos pessoas dão suas opiniões sem saberem quais são realmente as pautas de um movimento, isto é, não ouvimos a que a outra parte tenta a dizer, não dialogamos.

Imagine que você assistiu ao vídeo da canção dos alunos secundaristas e resolveu ler os comentários que apareciam abaixo. Na sua leitura, você notou muitos comentários que mostravam desconhecimento sobre as realidades pelas quais os estudantes estavam ocupando as escolas no período de 2015 e 2016. Sendo assim, **você decide responder, respectivamente, um dos comentários explicando o que estava acontecendo naquele momento, os motivos que levaram as ocupações etc.** Alac, você poderá ver um pequeno exemplo:

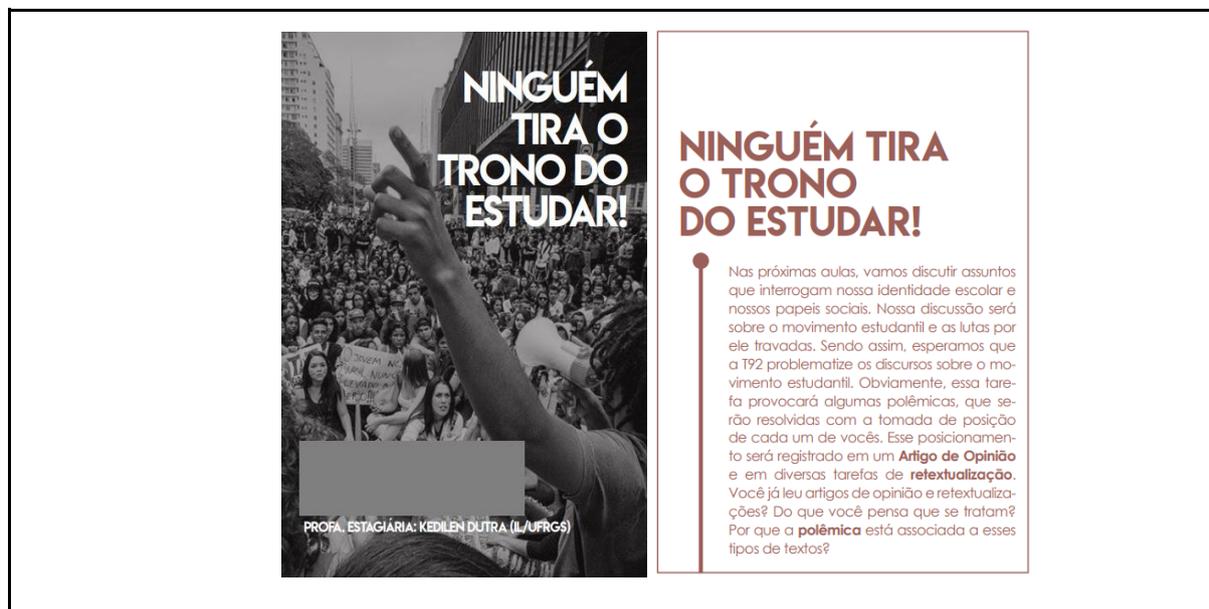
Alice Meireles BADERNEIROS... na verdade era tudo para não ter aula!
É um absurdo que os jovens do Brasil sejam massa de manobra!!!
Curtir · Responder · 38m

T22 Alac! O movimento de ocupações pelas secundaristas pode nos ensinar, porque, afinal, com a escola ocupada os alunos não têm aula. Mas a garantia que ocupou a escola não deu vários outros: de como manter a escola, de como regular os professores. São alguns pontos positivos que sempre poderemos lembrar. Há alguns documentários que mostram que muitas comunidades se mantiveram por fora e experimentaram a vida e pela sua própria mão. Por exemplo, algumas não apareceram a ocupação pois não tinham um plano para a escola, alguns alunos aderiram pela falta de recursos, que às vezes era a única reflexão que tinham, de forma balanceada. O pessoal, no geral, era bem organizado, todo bem pensado e as escolas eram bem organizadas para não ter bagunça!!! Um abraço, T22.
Curtir · Responder · 4h

Fonte: A autora.

Em uma primeira aproximação global à proposição, destaco o esforço visual que concentrei para que as tarefas fossem convidativas à interlocução, não só em seus enunciados, mas também visualmente. A seguir, para exemplificar, exponho as capas de introdução ao tema:

Figura 3: apresentação do projeto.



Fonte: A autora.

O trabalho estético moldado para cada aula foi fundamental em dois sentidos: a) para despertar a curiosidade da Alunagem e atribuir diferentes sentidos aos enunciados, na medida em que eram convidadas(os) a ler de diferentes formas dada a disposição dos elementos no material didático; b) para a produção e percepção dos sentidos e formas dos modos de enunciação, dito de outra maneira, cada material dialogava com o modo de enunciar abordado no momento.

A primeira aula configurou-se como um acordo acerca das condições de trabalho durante o período do Estágio I, além de uma alimentação temática. Para isso, após o pacto entre eu, Professora-Estagiária-Pesquisadora e a Alunagem, conduzi um debate oral por meio das primeiras questões do material:

Figura 4: ambientação ao tema.

AULA 1

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO!

Para começo de conversa...

Antes de lermos os textos sobre o movimento estudantil que guiarão nossas discussões no dia de hoje, reflita sobre as questões abaixo:

1. "Cálice" é uma canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ler o título da canção, o que ele parece significar e comunicar?
2. Você conhece esta canção? Em que contexto ela foi escrita? Qual o papel de Chico Buarque e de Gilberto Gil nesse contexto histórico?
3. Ao escutar o título da canção e, em seguida, ao lê-lo, você percebe alguma mudança na compreensão que temos do título? Por quê?

Fonte: A autora.

A primeira questão é disparadora da percepção acerca do deslocamento de sentido que o par forma-sentido pode evocar no discurso. Previamente à audição da canção *Cálice*, na interpretação de Chico Buarque de Hollanda e Milton Nascimento, as(os) Educandas(os) leram a letra da canção para, posteriormente, ouvi-la. A partir daí, suscitaram inquietações da Alunagem em sala de aula do tipo “o que o meu ouvido escuta não é a mesma ‘coisa’ que o olho lê” e especulações a propósito do sentido do emprego da forma, para além da letra da canção, que demandava que o contexto de produção da canção fosse levado em consideração em sua interpretação. Em especial, a última consideração levou a classe ao entendimento de que forma e sentido são indissociáveis entre si, bem como indissociáveis do seu quadro formal de realização³⁵, e que ao enunciarmos uma dada forma podemos criar um efeito de sentido específico. Assim, é interessante verificar esses modos de enunciação nos comportamentos

³⁵ Por se tratar de uma produção literária, o que implica dizer que se trata de um texto extremamente submetido ao processo de subjetivação, obviamente, o quadro formal de realização da enunciação muitas vezes é colocado à prova, pois o texto literário o (re)cria a sua maneira; no entanto, por se tratar de uma canção que respondia a um contexto histórico-político em específico, a análise construída é sustentável e subsidiada.

humanos, de escutar ligado ao de vocalizar e de ler ligado ao de escrever, pois as mudanças das formas "cálice" para "cale-se" e seus deslocamentos de sentidos envolvem as intersubjetividades ligadas aos atos de ler o escrito e ouvir/escutar o vocal³⁶.

Ulteriormente à audição e ao debate de *Cálice*, a classe seguiu para uma segunda audição, desta vez de uma canção de protesto realizada e performada pelos Ocupas³⁷ das escolas de São Paulo fechadas pelo governo Alckmin. O material didático utilizado foi o seguinte:

³⁶ Nesta atividade e em todas que envolvem canção, há uma concepção que enseja a proposta de Educação Linguística e Literária aqui construída que diz respeito à descentralização do texto escrito em Língua Portuguesa e Literatura. Logo, trata-se de uma tentativa de atribuir à escuta, à enunciação falada, igual importância a da enunciação escrita, no sentido de reconhecer que ambas têm igual complexidade no cenário escolar. Tal implicação afeta diretamente a evocação da experiência no ensino-aprendizagem; Knack (2012) já aborda as modalidades de enunciação escrita e falada pela perspectiva benvenistiana, assim como Juchem (2017) tematiza a importância da interdependência entre tais atos enunciativos para a sala de aula. Dessa maneira, ao pautar a apropriação da língua e o exercício de potencialidades dos modos de enunciação pela passagem de uma canção para uma notícia, traz-se à tona um interrogante anterior da relação enunciação falada versus enunciação escrita que remete à letra e à canção, para, aí sim, chegar à notícia. Parece existir, então, na canção, uma partitura que demanda uma enunciação: na mesma medida em que a canção se desliga da oralidade para ser registrada e livrar-se da efemeridade, ela pressupõe também um movimento de regresso ao oral em termos de realização. Essas problemáticas sugerem-se como fortunas para comparecerem em uma reflexão sobre Educação Linguística e Literária.

³⁷ "Ocupas" é o termo que se refere às(aos) Estudantes que ocuparam as escolas e as universidades.

Figura 5: audição nº 2.

>>> AUDIÇÃO

Você já pensou sobre o que significa retextualizar um texto? A retextualização é um dos nossos trabalhos durante o projeto. Retextualizar significa produzir um novo texto a partir de um "texto-base". Nas próximas aulas, veremos um caso clássico de retextualização: o Poema Tirado de uma notícia de jornal, de Manuel Bandeira.

A canção que ouviremos é uma **retextualização** da canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ouvi-la, procure identificar trechos da canção original, trechos que foram inseridos e reescritos e, por fim, outros textos mencionados na canção.

Alunos cantam Chico Buarque contra fechamento de escolas por Alckmin

INTERTEXTUALIDADE

Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil
De grão em grão, de Aline Barros
Pra não dizer que não falei de flores,
de Geraldo Vandré

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Está na hora de crescer, passar a limpo esse país
devolver pra nossa gente o dom de ser feliz [2x]

Onde é que estão nosso futuro e nossa paz?
Quem só promete mais só faz firar do povo
Onde é que estão nossos direitos de viver?
Nossos direitos pra fazer um mundo novo?
Está na hora de crescer passar a limpo esse país
Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz

E que as crianças andem livres sobre os muros
Ensine os sonhos que não pode amar sem dor
E que o passado abra o presente para o futuro
que não dormiu e preparou o amanhecer

[discurso]

Vem, vamos embora
que esperar não é saber
quem sabe faz na hora
não espera acontecer
Aqui eu tô, aqui eu vou ficar
da minha escola, ninguém vai me tirar [3x]



Fonte: A autora.

Após a escuta da segunda canção — que ostentava explicitamente o tema do projeto —, da mesma forma como ocorreu na primeira audição, chamou-me a atenção o engajamento e o afetamento das(os) Educandas(os). Na segunda, os elementos da performance — Alunas(os) vendadas(os), muitas vozes entoando juntas — foram escopo da discussão; estes elementos de diferentes semioses e externos à letra da canção foram um fio condutor para que as(os) próprias(os) Educandas(os) percebessem que a paródia era construída por meio de diversos fragmentos de outras canções e textos. Assim, guiadas(os) pelo debate oral por mim mediado, chegamos a um ponto nevrálgico: a possibilidade de, depois ouvir uma história, ler um texto, poder contar a outrem. Ao registrarmos esta história, criamos uma experiência e a ânsia de transmiti-la. Em síntese, paulatinamente, introduzi a possibilidade de produzirmos uma enunciação a partir de outra enunciação, concebendo a forma como as narrativas são construídas como palimpsestos, como elos conectados, porém, sempre novos e carregando marcas daquela(e) que narra.

Após a sensibilização e a alimentação temática, convoquei a Alunagem a, desta vez, serem as(os) narradoras(es), a partir de uma enunciação base. A tarefa consistia em uma produção diagnóstica, abaixo exibida:

Figura 6: produção diagnóstica.

>>>PRODUÇÃO

No bloco de estudos anterior, você estudou sobre a produção de comentários. Sendo assim, vamos iniciar nossa trajetória recuperando o que já aprendemos. Para os secundaristas, o diálogo e a escuta das opiniões alheias é muito importante. Isso por que eles acreditam que precisamos dialogar e contrastar pontos de vistas para buscamos soluções, no caso da luta secundarista, essas soluções diziam respeito às condições da escola pública. No entanto, um dos motivos para o não reconhecimento da legitimidade das lutas dos secundaristas é a falta de diálogo: muitas pessoas dão suas opiniões sem saberem quais são realmente as pautas de um movimento, isto é, não ouviram

o que a outra parte teria a dizer, não dialogaram.

Imagine que você assistiu ao vídeo da canção dos alunos secundaristas e resolveu ler os comentários que apareciam abaixo. Na sua leitura, você notou muitos comentários que mostravam desconhecimento sobre as razões pelas quais os estudantes estavam ocupando as escolas no período de 2015 e 2016. Sendo assim, **você decide responder, respeitosamente, um dos comentários explicando o que estava acontecendo naquele momento, os motivos que levaram as ocupações etc.** Abaixo, você poderá ver um pequeno exemplo:



Alice Meirelles BADERNEIROS... na verdade era tudo para não ter aula!! É um absurdo que os jovens do Brasil sejam massa de manobra!!!!

Curtir · Responder · 39m



T92 Alice! O movimento de ocupações pelos secundaristas pode nos estranhar, porque, afinal, com a escola ocupada os alunos não têm aula. Mas a gurizada que ocupou a escola nos deu várias aulas: de como manter merenda escolar, de como respeitar os professores. São alguns pontos positivos que sempre poderemos lembrar. Há alguns documentários que mostram que muitas comunidades se manifestaram por livre e espontânea vontade e pelos mais diferentes motivos. Por exemplo, algumas mães apoiaram a ocupação pois seus filhos iam todos juntos para a escola, alguns alunos aderiram pela falta de merenda, que às vezes era a única refeição que tinham de forma balanceada. O pessoal, no geral, era bem organizado, tudo bem pensado e as escolas eram bem organizadas para não ter bagunça!! Um abraço, T92.

Curtir · Responder · 4 h

Fonte: A autora.

A tarefa de produção diagnóstica³⁸ acima baseava-se em um comentário retirado do vídeo da segunda audição. Naturalmente, a identidade do companheiro que fizera o comentário fora preservada a partir da criação de um personagem fictício: Alice Meirelles. A Alunagem, então, foi convocada a responder o comentário concordando ou refutando respeitosamente a posição lida. Para isso, um exemplo de comentário³⁹ foi ofertado às(aos) Alunas(os), todavia,

³⁸ Considero a produção diagnóstica um pilar fundamental para a execução de projetos, no entanto, este tópico ainda é pouco abordado e teorizado no domínio de LPL. Por ora, opto por deixar em suspenso a discussão para desenvolvê-la em pesquisas futuras.

³⁹ Em LPL, um dos princípios do Ensino-aprendizagem diz respeito justamente ao fato de que o(a) Educador(a) não deve demandar que a(o) Aluna(o) escreva qualquer produção que antes não tenha lido, estudado e tido contato anteriormente. No caso da produção diagnóstica, há um outro tratamento diante desta premissa, pois importa perceber de fato como as(os) Educandas(os) se relacionam com a língua e quais os possíveis “conteúdos” a serem enfatizados.

o intuito era justamente perceber como as(os) Educandas(os) escreviam, liam e se relacionavam com os textos, e partir de um modo de enunciação digital que circula em seus cotidianos pareceu-me um bom começo. Aqui, percebe-se a noção de palimpsesto supracitada e da interlocução entre o eu-tu realçada: responde-se um “tu” que antes foi um “eu” e, desse modo, cria-se uma eu-tu-ele/aqui-agora e uma experiência na e pela linguagem.

Acerca das trilhas percorridas na primeira aula, destaco ainda o elo entre as atividades que gerava o encadeamento entre uma tarefa e outra: há uma progressão estipulada e não há uma dissociação “rígida”, no sentido de que há um momento para se ler, escutar Literatura e um momento para ler textos ordinários — eles são tratados como modos de enunciação, modos de usar a língua e, por vezes, surgem de maneira amalgamada.

3. 2. 3: Aula 2: Informar, contar e relatar

Na sequência da proposta anterior, realizei o contato com os registros jornalísticos que compõem o jornal, bem como a exploração do próprio veículo — organização, ordem das informações etc. Avalio esta aula e a aula três como “clímax” do período de regência — apesar de ainda não dizerem respeito ao gênero de produção final —, porque foi exatamente nestes encontros que foram realizadas as mudanças dos modos de enunciação.

Figura 7: planificação dos materiais didáticos utilizados na aula 2.

AULA 2

NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR!

>>> AUDIÇÃO

Ouçe o canção Trono do estudar, de Dani Black.

O trono do estudar, de Dani Black
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numo jaulo porque
tudo de aqui esse jaulo vai virar

A vida deu os muitos anos do estudara
Do humano ô procura do que Deus não
respondeu

Deu o história, o ciência, profeitura, deu
ô gñe, deu a cura e a cultura pro quem
ler

Depois de tudo até chegar neste mo-
mento me negar comtencimento é me
negar o que é meu

Hô venha agora fazer furo em meu fu-
turo
Me trancar num quarto escuro e fingir
que me esqueceu

Vocêis vão ler que aconteceu
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numo jaulo porque
tudo de aqui esse jaulo vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono
mesmo e pensar o sono mesmo pro lutar
pelo o que é seu

Que neste trono todo ser humano é rei,
seja preto, branco, gay, rico, pobre, san-
to, cileu

Pro ter escolho, tem que ter escolho, nin-
guém quer ensinar, e isso ninguém pode
negar

Nem ô lei, nem estado, nem família, nem
pátria, nem artista, nem político militar

Vocêis vão ler que engatê e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar.

Dani Black, nome artístico de Daniel
Estrela-Silva, São Paulo, é de
setembro de 1987, é um cantor, com-
positor e guitarrista brasileiro. Em 2015,
Dani compôs a canção "Trono do
Estudar", em apoio aos estudantes
que se articularam contra o projeto
de reorganização escolar do governo
estadual de São Paulo. A faixa teve o
participação de 18 artistas brasileiros.

>>> ITINERÁRIO DE LEITURA

Após ouvir e ler a canção, responda as questões abaixo sobre a canção "Trono do estudar", de Dani Black.

1. No auto anterior, refletimos sobre a interlocução das canções de protesto, ou seja, o quem elas se endereçavam. No caso de "O trono do estudar", podemos identificar um interlocutor? Justifique sua resposta com passagens da canção.
2. Imagine que daqui há alguns anos a canção "O trono do estudar" é ouvida por uma pessoa. A canção seria compreensível? Ela teria a mesma interpretação que fazemos hoje?
3. No título da canção e no desenvolvimento dos versos, a figura do trono é recorrente. Por que você pensa que essa figura é escolhida para simbolizar o estudara?
4. No verso "Vocêis vão ler que engatê e se entregar", quem você identifica como sendo "vocêis"?
5. Reflita sobre as figuras do "jaulo", do "quarto escuro" e do "furo em meu futuro". O que você acha que essas imagens representam?

>>> NOTÍCIA

Leia a notícia sobre o lançamento do clipe de "Trono do estudar".

Acompanhe a leitura conjunta da notícia. Para realizar a leitura, você precisará de canetas, marcadores e lápis coloridos, pois faremos algumas marcações para identificar como se organiza o texto jornalístico da categoria notícia. Durante as marcações, é preciso que você reflita sobre algumas questões:

1. O texto lido tem uma durabilidade?
2. Podemos identificar marcas de autoria e posicionamentos do autor da notícia?
3. É possível pensar em autores em notícias jornalísticas?

Legenda

<input type="checkbox"/> Quem	<input type="checkbox"/> Data de publicação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> O que	<input type="checkbox"/> Visão	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Quando	<input type="checkbox"/> Título	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Onde	<input type="checkbox"/> Manchete	<input type="checkbox"/>

>>> A UNIDADE

Agora, vamos escrever conjuntamente. Após ler e ouvir a canção "Trono do estudar" e ler uma notícia sobre o lançamento do clipe da canção, vamos imaginar que o músico "Trono do estudar" é um depoimento de um aluno secundarista que ocupou sua escola e que temos noticiar tal depoimento. Para isso, devemos escolher:

- Um nome para esse aluno;
- A escola a que ele pertence;
- Os versos da música que constarão em cada fase da nossa notícia;
- O que irá ser noticiado especificamente;

>>> REGISTRE A PRODUÇÃO AQUI



Fonte: A autora.

Nesta aula, o ponto de partida também se deu a partir de um texto literário, da canção *Trono do estudar*, de Dani Black, canção esta que dá título ao projeto de ensino. Após a audição coletiva, era sempre reservado um momento de partilha de sensações e impressões acerca do texto literário. Esse instante era reservado para que a fruição, a experiência do primeiro contato com o modo de enunciação que diz respeito ao poético, estivesse sempre em posição prioritária, afinal, importa que as(os) Educandas(os) possam sentir, se atravessar e experienciar os textos lidos, para que assim se atinja o grande objetivo: a promoção da Educação linguística e literária. Enquanto Educadora, nessa conjuntura, minha função era mediar, mas jamais “colocar-me” entre o texto e o aluno-leitor, uma vez que essa posição seria anular toda a possibilidade de experiência e fruição. A seguir, ostento o suporte utilizado:

Figura 8: audição.

AULA 2

NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR!

>>> AUDIÇÃO

Ouçã a canção Trono do estudar, de Dani Black.

<p>O trono do estudar, de Dani Black</p> <p>Ninguém tira o trono do estudar</p> <p>Ninguém é o dono do que a vida dá</p> <p>E nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar</p> <p>A vida deu os muitos anos da estrutura Do humano à procura do que Deus não respondeu</p> <p>Deu a história, a ciência, arquitetura, deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu</p> <p>Depois de tudo até chegar neste momento me negar conhecimento é me negar o que é meu</p> <p>Não venha agora fazer furo em meu futuro</p> <p>Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu</p>	<p>Vocês vão ter que acostumar.</p> <p>Ninguém tira o trono do estudar</p> <p>Ninguém é o dono do que a vida dá</p> <p>E nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar</p> <p>E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo e perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu</p> <p>Que neste trono todo ser humano é rei, seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu</p> <p>Pra ter escolha, tem que ter escola, ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar</p> <p>Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio, nem artista, nem polícia militar</p> <p>Vocês vão ter que engolir e se entregar</p> <p>Ninguém tira o trono do estudar.</p>
--	--

Dani Black, nome artístico de Daniel Espindola Black (São Paulo, 8 de dezembro de 1987, é um cantor, compositor e guitarrista brasileiro. Em 2015, Dani compôs a canção "Trono do Estudar", em apoio aos estudantes que se articularam contra o projeto de reorganização escolar do governo estadual de São Paulo. A faixa teve a participação de 18 artistas brasileiros.

Fonte: A autora.

Subsequente ao momento inicial, as(os) Educandas(os) foram conduzidas(os) a um itinerário de leitura, que sistematizava e reforçava a condição da intersubjetividade e da conexão entre os textos experienciados. Nota-se que a ideia do quadro formal de realização da enunciação em textos literários comparece nas instigações de leitura oferecidas, bem como o debate em torno das questões de forma-sentido. A figura 9 que segue demonstra o itinerário de leitura e o estudo do texto:

Figura 9: itinerário de leitura a partir da audição e estudo do texto da notícia.

>>> ITINERÁRIO DE LEITURA

Após ouvir e ler a canção, responda as questões abaixo sobre a canção "Trono do estudar", de Dani Black.

1. Na aula anterior, refletimos sobre a interlocução das canções de protesto, ou seja, a quem elas se endereçavam. No caso de "O trono do estudar", podemos identificar um interlocutor? Justifique sua resposta com passagens da canção.
2. Imagine que daqui há alguns anos a canção "O trono do estudar" é ouvida por uma pessoa. A canção seria compreensível? Ela teria a mesma interpretação que fazemos hoje?
3. No título da canção e no desenvolvimento dos versos, a figura do trono é recorrente. Por que você pensa que essa figura é escolhida para simbolizar o estudar?
4. No verso "Vocês vão ter que engolir e se entregar", quem você identifica como sendo "vocês"?
5. Reflita sobre as figuras da "jaula", do "quarto escuro" e do "furo em meu futuro". O que você acha que essas imagens representam?

>>> NOTÍCIA

Leia a notícia sobre o lançamento do clipe de "Trono do estudar".

Acompanhe a leitura conjunta da notícia. Para realizar a leitura, você precisará de canetas, marcadores e lápis coloridos, pois faremos algumas marcações para identificar como se organiza o texto jornalístico da categoria notícia. Durante as marcações, é preciso que você reflita sobre algumas questões:

1. O texto lido tem uma durabilidade?
2. Podemos identificar marcas de autoria e posicionamentos do autor da notícia?
3. É possível pensar em autores em notícias jornalísticas?

Legenda

<input type="checkbox"/> Quem	<input type="checkbox"/> Data de publicação	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> O que	<input type="checkbox"/> Veículo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Quando	<input type="checkbox"/> Título	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Onde	<input type="checkbox"/> Manchete	<input type="checkbox"/>

Fonte: A autora.

A leitura, em especial a literária, mediada por itinerário e por tarefas, não raro, encontra resistência de aceitabilidade pelas(os) Docentes, sob a justificativa de que justamente o "tarefismo" excluiria em sua gênese a viabilidade da experiência. Não compactuo com tal posicionamento e coloco-me ao lado de Cosson (2020), que atesta que a defesa de que os textos devem ser "só" lidos ou "só" se deve conversar sobre as leituras carrega consigo uma forma de resistência ao letramento literário.

Posteriormente à escuta e ao itinerário de leitura, finalmente adentramos no estudo dos gêneros jornalísticos. Para isso, efetuamos a leitura da notícia publicada no site G1 a propósito do lançamento da canção *Trono do estudar*. Assim sendo, a elucubração dos modos de enunciação ganha efetivamente espaço na práxis: por se tratar de uma canção e da notícia sobre o lançamento desta, as(os) Educandas(os) puderam, antes de estudar a notícia e sua composição, perceber os modos de utilizar a língua: uma canção narrativa em contraponto a uma informação e um relato presentes na notícia. Dado esse contexto, as(os) Educandas(os) seguiram para o entendimento sobre o funcionamento de uma notícia, suas características,

marcas de enunciação etc. Para melhor estudo desse texto, as(os) Alunas(os) coloriram o texto identificando cada etapa que compõe o modo de enunciação que privilegia a informação. Com essa tarefa, pude perceber a emergência do trato epilinguístico com a língua mesmo em uma atividade que poderia recair o escopo na “caça” de formas do texto ou de questões extremamente gramaticais que excluem o ponto de vista do sentido. Mesmo em um estudo do texto, em uma tarefa de análise linguística, ao privilegiar o sentido e o modo de enunciar, a experiência na e pela linguagem pode ser assegurada, visto que o lugar de “inserção” do “eu” estava colocado intermitentemente⁴⁰.

O estudo do texto culminou na primeira na escrita coletiva⁴¹ identificada abaixo:

Figura 10: escrita conjunta — transformação dos modos de enunciação.

>>> A UNIDADE

Agora, vamos **escrever conjuntamente**. Após ler e ouvir a canção “Trono do estudar” e ler uma notícia sobre o lançamento do clipe da canção, vamos imaginar que a música “Trono do estudar” é um **depoimento** de um aluno secundarista que ocupou sua escola e que iremos **noticiar tal depoimento**. Para isso, devemos escolher:

- Um nome para esse aluno;
- A escola a que ele pertence;
- Os versos da música que constarão em cada fase da nossa notícia;
- O que irá ser noticiado especificamente;

>>> REGISTRE A PRODUÇÃO AQUI

Fonte: A autora.

⁴⁰ Esta tarefa de estudo do texto foi extremamente bem recebida pelas(os) Educandas(os), de forma que mobilizou-as(os) a se engajarem na proposta de trabalhar pelo ponto de vista dos modos de enunciação, da forma-sentido e da experiência. Evidentemente, este trabalho traz um ponto de vista, o da Professora, no entanto, tal sensação é subsidiada pelo retorno escrito da Alunagem.

⁴¹ Adotei a postura de que sempre a primeira produção a ser realizada pelas(os) Educandas(os), depois de efetuada a produção diagnóstica, seria feito em conjunto, isto é, pequenos grupos de no máximo três alunos para, só após este momento de produção em camaradagem, se fizesse a produção escrita individual.

A escrita coletiva ilustrada na figura 9 foi a abertura para adentrar na aventura na e pela linguagem de transitar entre os modos de enunciação. Nesta tarefa, a Alunagem foi convocada a imaginar que a canção de Dani Black era um depoimento de um Ocupa a ser incluído em uma notícia. Os recursos linguísticos e a familiaridade com a notícia e com os depoimentos que compõem o corpo da informação para escrever tal modo de enunciação são oriundos da atividade anterior, que deu conta do estudo do texto e da exploração da relação que o homem estabelece com a linguagem ao entoar uma canção, ao depor ou ao noticiar. O movimento de mudança dos modos de enunciação procedeu-se da seguinte maneira:

Figura 11: primeira mudança entre os modos de enunciação.



Fonte: A autora.

Ao justapor os dois modos de enunciação explicitados na figura acima, a saber, o poético e o ordinário, retoma-se a prerrogativa de que os modos têm organização distintiva e, concomitantemente, semelhantes. O esforço das(os) Educandas(os) enquanto narradores em potencial exige o trabalho com a relação forma-sentido e suas realizações específicas em cada discurso. Logo, a Alunagem precisa determinar como forma e sentido se manifestam em cada modo de enunciar e, para isso, apropriam-se do par forma-sentido e reorganizam no discurso mobilizando todos os níveis da língua. Ainda em termos de adequação a um dado modo de enunciação, as(os) Educandas(os) são convidadas(os) a repensarem o quadro formal de enunciação, especialmente a relação que estabelecem com os alocutários e com a própria língua. Outrossim, como argumentado anteriormente, estabelecer uma relação na e pela linguagem é sempre forjar uma experiência, o que favorece o firmamento da Educação linguística e literária.

No movimento da teoria interpelar a prática e a prática interpelar a teoria e, desse modo, forjar uma práxis, vale demorar-me um bocado além para analisar o trabalho efetuado. Uma

das rumações que surgiram no início desse trabalho dizia respeito à singularidade radical da linguagem poética, de como promove "rupturas" na relação entre formas e sentidos implicada no uso cotidiano da língua e de como pautar no Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura tal especificidade. Por esse ponto de vista, Cosson (2020), ao conceber de antemão a Literatura como uma experiência que deve ser assegurada em contexto escolar, justifica a potência desta experiência em duas vias: a primeira, adota a linguagem literária como irregular e criativa; a segunda, adota o que o autor nomeia de pragmatismo da escrita — dito de outra maneira, a familiaridade com uma gama de textos respalda o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Sendo assim, a tarefa supracitada contempla os dois eixos propostos por Cosson.

Para concluir, friso o tratamento do axioma *o homem que narra* na práxis. A meu ver, o homem narra independentemente do modo de enunciação utilizado e é por esta razão que podemos contemplar um homem narrando até mesmo em uma notícia de jornal, como é o caso da tarefa acima. Assumir tal pressuposto é igualmente determinar que cada vez que o homem enuncia/narra, ele reinventa a própria língua e convoca o "tu" da enunciação a também reinventá-la; como dito anteriormente, isso propicia uma experiência oriunda da ordem do irrepetível. Porém, levando em consideração teorização benjaminiana — que é uma das bases deste estudo — e retomando o debate por mim levantado na nota 32 deste trabalho, a afirmativa de que há narração em uma notícia é rescindida, pois, para Walter Benjamin não há mediação possível entre a premissa que a informação traz consigo e a narração. À vista disso, a mediação que procuro apresentar entre a proposta de Benjamin e a proposta de Benveniste refere-se a uma transformação que está na proposta da tarefa: na medida em que um homem que narra se apropria de uma notícia que não poderia ser uma narração, somente uma explicação, ele a transforma e a desfaz. Debruço-me um pouco mais sobre a questão: posso conceber que a notícia, pelo viés de Benjamin, se transforma em matéria narrativa pelo distanciamento no espaço e no tempo em relação ao homem que narra; assim, ao mesmo passo que o poema de Bandeira se apropria da notícia, ele a desfaz o que, conseqüentemente, assegura a permanência do poema, enquanto a notícia não encontra a mesma conservação — para acessá-la é necessário que se revise arquivos, porque após o momento em que existe, a explicação e a informação por ela trazidas perdem a validade para circular. Enfim, tanto no caso de Bandeira, quanto no caso dos Educandos(as) enquanto Narradores(as), encontra-se o homem se apropriando da língua e de um dizer existente, mas ao mesmo tempo desfazendo-o para contá-lo a sua maneira.

3. 2. 4 Aula 3: Poema em uma notícia de jornal

A aula três é composta de apenas dois momentos. Apesar de breve, todas as ideias de modo de enunciação — e todo aparato benvenistiano implicado — e do homem que narra que encapsulam a proposta do projeto principiaram nesta tarefa⁴². Na concepção de Cosson (2020),

“[...] nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós **exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida**, de tal modo que nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo, é antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. **No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem**. Como bem diz pensamento popular, se uma imagem vale por mil palavras mesmo assim é preciso usar a língua para traduzir as imagens e afirmar esse valor. [...] **Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo**” (COSSON, 2020, p. 15–16, grifos meus)

Acerca das proposições de Cosson (2020), dissídio de alguns pontos da sua reflexão; a exemplo da afirmativa de que o mundo, para cada indivíduo, é o que a linguagem permite dizer. Acredito ser uma posição arriscada, pois expõe uma abertura para uma concepção deturpada, estigmatizada e elitista da linguagem e do homem na língua, assim como o entendimento da língua como uma nomenclatura — posição que refutou ferrenhamente. Explicando-me, dizer que a linguagem dita o “nosso mundo” seria, em uma perspectiva branca e coloquial, negar outras formas de estar e de “exercitar” a linguagem que não aquela mediada pela escrita e centrada em um cânone. Em contrapartida, coaduno com os argumentos de que exercitamos a linguagem de muitos modos — o que, ao meu ver, dialoga com a proposição de modos de enunciação — e de que podemos “corporificar” a linguagem. Além disso, Cosson (op. cit) revela que a escrita sempre ocupa um lugar central em LPL, como também na vida, justamente

⁴² Aproveito a observação para comentar brevemente acerca do planejamento e da seleção de textos em LPL: em minha concepção, o planejamento, por vezes, é não-linear e este projeto ilustra tal sinuosidade, por ter sua gênese em uma tarefa que foi executada apenas na terceira aula. Esta tarefa, além disso, é oriunda do processo de curadoria de textos, outra âncora para a realização de um projeto de ensino. Sobre o destaque para a seleção de textos, Cosson (2020) elenca algumas premissas para a leitura literária em especial: a) ditames do programa; b) legibilidade dos textos; c) condições para a leitura literária; e d) cabedal de leitura do educador, isto é, um circuito de indicações.

por ser um instrumento de libertação das limitações físicas do corpo e por permitir o que Candido (2011) concebe como a primordialidade da fabulação na existência do homem.

Consumadas as considerações acima, explano na sequência o encadeamento da aula três:

Figura 12: planificação aula 3.

<p>AULA 3</p> <p>PALAVRA OCUPADA: POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL</p> <p>NOTÍCIA DE JORNAL TIRADA DE UM POEMA</p> <p>Leia o poema de Manuel Bandeira, <i>Poema tirado de uma notícia de jornal</i>.</p> <p>Poema tirado de uma notícia de jornal João Gostoso era carregador de feijo livre e morava no morro da Babytonia num barracão sem número. Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro. Bebeu. Dançou. Depois se ofendeu na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.</p> <p><small>Bandeira, Manuel. <i>Estética da vida inteira</i>. Poemas reunidos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.</small></p> <p>A produção de Bandeira traz em seu título uma especificidade: nos dá o poeta que o poema foi retirado de uma notícia de jornal. Anos após a publicação do poema, pesquisadores encontraram a notícia que inspirou Manuel.</p> 	<p>Abaixo, leia a transcrição da notícia.</p> <p>TERIA SIDO SUICÍDIO?</p> <p>No Lago Rodrigo de Freitas</p> <p>Em deplorável estado de embriaguez, aquele homem maltrapilho vagava pelo Leblon, causando riso, pelo disparate das suas frases e dos seus gestos de piedade, pela desgraça toda que envolvia aquela alma desgarada.</p> <p>Em frente ao bar Vinte de Novembro, o infeliz cantou e dançou e a seguir tomou a direção da Lagoa Rodrigo de Freitas.</p> <p>Ao guarda civil n. 954, de ronda no Leblon, o menor Afamiro Francisco dos Santos, de 14 anos e residente na Praia do Balano n. 18, contou que viu ali, no canal que liga a Lagoa Rodrigo de Freitas ao mar, um homem de 40 anos (legível) despi-se e atirou-se à água, não mais aparecendo.</p> <p>Imediatamente, o rondante comunicou-se com a delegacia do 30º distrito, tendo o comissário Dr. Carlos Machado partido para o local.</p> <p>Ah!, com auxílio do capitão da Colônia 2 14, Antonio Avaro Dias de Carvalho, da penitenciária Antonio Daniel da Silva e do guarda civil n. 954, foi retirado efectivamente do fundo da lagoa o corpo de um homem que foi reconhecido como sendo o do indivíduo mais conhecido por "João Gostoso", carregador de feijo livre e residente no morro da Babytonia, em um barracão sem número, o mesmo que penitenciarista embriagado, no Leblon.</p> <p>Com guia do 30º distrito o cadáver foi removido para o necrotério do Instituto Médico Legal.</p> <p>A polícia acredita que João se tenha suicidado, tendo arreado a roupa do mesmo, no local.</p>	<p>>>> SUA VEZ</p> <p>Nossa oficina de leitura de hoje consiste na retextualização de uma canção/poema de protesto para a forma de notícia ou na retextualização de uma notícia em canção/poema/texto criativo. Você poderá se inspirar na forma como Manuel Bandeira fez sua releitura.</p> <p>- Para encontrar diferentes notícias e canções, você poderá usar o celular.</p> <p>Sugestões de canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coração de estudante, Milton Nascimento - Coisa não é esmalta, Bia Ferreira - Sinfonia da Revolução, Rincón Sapientia - Para não dizer que não falei de flores, Geraldo Vandré - Pesadela, MPB4 <p>Sugestões de notícias:</p> <p>*Aba escadas ocupadas, portal G1.</p>
---	--	---

Fonte: A autora.

O terceiro encontro inspirou-se e teve como impulsionador um poema de Manuel Bandeira, intitulado *Poema retirado de uma notícia de jornal*. Posto isso, sem contextualizar o autor ou o poema, seguimos para a leitura em voz alta do poema e para a evocação de sentidos em uma primeira aproximação. Imediatamente, exponho a ampliação do material didático utilizado:

Figura 13: tarefa de leitura do *Poema retirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira.

AULA 3

**PALAVRA OCUPADA:
POEMA TIRADO DE UMA
NOTÍCIA DE JORNAL**

**NOTÍCIA DE JORNAL
TIRADA DE UM POEMA**

Leia o poema de Manuel Bandeira, Poema tirado de uma notícia de jornal.

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gastoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDERA, Manuel. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

 A produção de Bandeira traz em seu título uma especificidade: nos diz o poeta que o poema foi retirado de uma notícia de jornal. Anos após a publicação do poema, pesquisadores encontraram a notícia que inspirou Manuel.



Fonte: A autora.

A leitura em voz alta do poema tange aos argumentos de Cosson (2020) a propósito da leitura como um ato solitário, no entanto, o interpretar como um ato solidário, pois perturba as fronteiras entre o mundo do eu e o mundo do outro. Ao ler em voz alta, o exílio e o isolamento do ato de ler — já constatado por Benjamin ao analisar a posição da(o) Romancista e do Romance — caem por terra, e o cenário das(os) grandes Contadoras(es) de história, a forma artesanal da narração, é remontada e privilegiada na sala de aula de LPL. Eis o encontro vivo com a experiência.

Ao ler um texto literário, neste caso, um poema, poderia-se deparar com o que Cosson (op. cit) nomeia de impossibilidade de expressar o que sentimos ao ler textos literários, pois ao sacralizar a Literatura, a colocamos no domínio do místico. No entanto, tal inviabilidade jamais se sustentaria, porque, respaldada em Cosson, a meu ver, isso seria “aceitar o fracasso da própria linguagem, que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos (COSSON, 2020, p. 28), além do mais “mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciaram” (COSSON, 2020, p. 28).

Finalmente, a leitura literária pressupõe sempre uma troca intersubjetiva que ratifica a transmissão e a experiência.

Regressando à práxis, ler em voz alta, como dito anteriormente, é colocar a Alunagem em contato com a forma artesanal da narração. Tal artesanidade poderia ser compreendida como circunscrita estritamente ao domínio subjetivo, o que conjuraria uma vez mais a problemática da transmissão e da experiência, contudo, “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2020, p. 28).

Desmantelados os possíveis argumentos contrários às condições de trabalho e análise do texto literário, retorno à atividade. A socialização da experiência com o texto suscitou, em especial, o estranhamento das(os) Educandas(os) com a forma estética do poema e com o conteúdo. O modo de enunciação ao qual se debruçaram as(os) Educandas(os) tinha como expectativa a presença de lirismo, por exemplo, mas o engendramento de forma-sentido proposto por Bandeira executava o movimento contrário. A percepção e a compreensão do que se apresentava como idiossincrático foi, então, desenvolvida nas trocas intersubjetivas, em que a palavra circulava no corpo de cada um(a) dos(as) narradores(as) em potenciais dispostos em sala de aula. O trabalho com a forma artesanal do contar, enfim, mobilizou as(os) Alunas(os), e o axioma do homem que narra materializou-se em classe. Como último destaque, é válido dizer que o que era da ordem irregular do modo de enunciação lido foi analisado pela materialidade apresentada, pela organização linguística do poema de Bandeira.

Durante a troca intersubjetiva que propiciou a experiência do poema, alguns educandos-narradores sondaram a possibilidade do poema de Bandeira ter sido originalmente uma notícia de jornal, pois para além da ausência de lirismo e da forma estética, o texto literário valia-se de recursos linguísticos semelhantes aos encontrados nas notícias antes estudados — informação, suposta imparcialidade etc. Ao pé da página representada na figura 11, direcionei as(os) Educandas(os) para uma “sugestão” de leitura — tratava-se da notícia que se especula ter inspirado o poema. Na figura 12, encontra-se o material com a transcrição da notícia:

Figura 14: leitura da suposta notícia que originou o poema de Bandeira.

Abaixo, leia a transcrição da notícia.

TERIA SIDO SUICÍDIO?

Na Lagôa Rodrigo de Freitas

Em deplorável estado de embriaguez, aquelle homem maltrapilho vagava pelo Leblon, causando riso, pelo disparate das suas phrases e dos seus gestos de piedade, pela desgraça toda que envolvia aquella alma desgarrada.

Em frente ao Bar Vinte de Novembro, o infeliz cantou e dansou e a seguir tomou a direção da Lagôa Rodrigo de Freitas.

Ao guarda civil n. 954, de ronda no Leblon, o menor Altamiro Francisco dos Santos, de 14 anos e residente na Pedra do Balano n. 18, contou que viu ali, no canal que liga a Lagôa Rodrigo de Freitas ao mar, um homem de 40 anos [legível] despir-se e atirar-se à agua, não mais apparecendo.

Imediatamente, o rondante communicou-se com a delegacia do 30º districto, tendo o commissario Dr. Carlos Machado partido para o local.

Ahi, com auxilio do capataz da Colonia Z 14, Antonio Alvaro Dias de Carvalho, do pescador Antonio Daniel da Silva e do guarda civil n. 954, foi retirado effectivamente do fundo da lagôa o corpo de um homem que foi reconhecido como sendo o do individuo mais conhecido por "João Gostoso", carregador da feira livre e residente no morro da Babylonia, em um barracão sem numero, o mesmo que perambulava embriagado, no Leblon.

Com guia do 30º districto o cadaver foi removido para o necroterio do Instituto Medico Legal.

A policia acredita que João se tenha se suicidado, tendo arrecadado a roupa do mesmo, no local.

Fonte: A autora.

Como na leitura do poema, inicialmente as(os) Alunas(os) leram a notícia e compartilharam impressões. Tirou-me a atenção o fato de que a Alunagem hipotetizou que não se tratava, de fato, de uma notícia e chegaram a tais conclusões por intermédio da análise do texto⁴³; alguns aspectos remarcados foram: ponto de interrogação no título, tom especulativo,

⁴³ Não explicito quais questões linguísticas, quais aspectos discursivos em específico foram conduzidos com a turma, porque, a meu ver, seria inadequado um relato extenso e, principalmente, seria incentivar que um mesmo material didático fosse plenamente repetível. Prefiro, assim sendo, analisar a proposta em um todo à luz do referencial teórico, para que este possa, talvez, inspirar outras práticas e não ser reproduzido em cada passo, pois o andamento das tarefas e do projeto depende do contexto de sua realização.

ausência de um *lead* em sua forma canônica no contemporâneo, informações do endereço da vítima etc. Novamente, a palavra estava com as(os) narradoras(es) em potencial, meu papel enquanto Professora-Estagiária não era se não o de sugerir caminhos, dialeticamente confrontar pontos de vista que emergiam no debate e orientar, à guisa de exemplo, que os modos de enunciação mudam com o passar do tempo e que o liame entre estes modos não é fixado e inerte — há um transicionamento entre os modos de enunciação que é fortemente identificado pela presença do poético, isto é, por um modo de enunciação que rompe com a relação forma-sentido usual e produz uma singularidade radical, como transversal à ordem dos modos de enunciar, e que a relação do homem com a linguagem, com a língua e com o alocutário, por mais que tenhamos um mesmo tema, se altera nos modos de enunciação.

Em minha concepção, para além da composição das atividades pensadas a partir das premissas das(os) narradoras(es), das concepções de língua, linguagem, discurso, enunciação e toda a troca dialética que se organiza a partir de tais noções, esta tarefa em específico reaviva a discussão realizada por Benjamin sobre a decadência da narração e a ascensão da informação. É evidente que a informação vive no momento, porém, com as duas atividades anteriores, pode-se ver uma força dialética atuando e mediando um suposto fatalismo que corromperia toda a possibilidade de narração: uma informação de jornal, cerca de 90 anos depois de “viver em um momento” e existir em sua instantaneidade, torna a convocar narradoras(es) a retomá-la e a transmiti-la, justamente porque mesmo no modo de enunciação que parece excluir a subjetividade e, conseqüentemente, o alocutário, estes lugares estão sempre postos. Como fechamento, evidentemente, é válido ressaltar que a produção de Bandeira — que também assimila informação e narração — tem um papel fundamental no interesse na notícia e na força criativa que dela emana, visto que, em dada medida, permite-nos dirigir o olhar para aquilo que supostamente foi suplantado — a narração — e fazer emergi-la por um modo de enunciação, uma maneira de dizer e de estar na linguagem.

Após confrontarem-se com a artesanidade e com a experiência, conjugando leitura e escrita em relação com o vocal e a escuta pelo ponto de vista da experiência, as(os) Educandas(os) foram levadas(os) a conceber a língua como um laboratório de experimentação. A figura 15 que segue representa o material utilizado:

Figura 15: tarefa de transformação dos modos de enunciação.

>>> SUA VEZ

Nossa oficina de leitura de hoje consiste na **retextualização de uma canção/poema de protesto para a forma de notícia** ou na **retextualização de uma notícia em canção/poema/texto criativo**. Você poderá se inspirar na forma como Manuel Bandeira fez sua releitura.

- Para encontrar diferentes notícias e canções, você poderá usar o celular.

Sugestões de canções:

- Coração de estudante, Milton Nascimento
- Cola não é esmola, Bia Ferreira
- Sinfonia da Revolução, Rincón Sapiência
- Para não dizer que não falei de flores, Geraldo Vandré
- Pesadelo, MPB4

Sugestões de notícias:

*Aba escolas ocupadas, portal G1.

Fonte: A autora.

A tarefa acima coroa o trabalho com os modos de enunciação. A proposição foi de que as(os) Educandas(os) se inspirassem na inventividade de Manuel Bandeira e escolhessem uma das duas alternativas: a) um poema ou uma canção de protesto escutada em aula para transformá-lo em uma notícia; e b) uma notícia para transformá-la em um poema, slam, ou canção. Todo o arcabouço teórico mobilizado anteriormente fez-se presente de forma latente nesta atividade, pois a língua tornou-se um espaço de experimentação, em que o irregular, o estranho afina-se com o que é ordinário. Tudo isso é orquestrado pela figura do homem que narra — das(os) Alunas(os) como narradoras(es) vivazes que, ao trabalharem com o transicionamento entre os modos de enunciação, mobilizam toda a língua e os níveis, bem como propõem um novo engendramento de forma-sentido no discurso. A transição de um modo a outro reaviva na escrita a forma artesanal do contar uma história, pois a relação do homem com a linguagem é enfatizada, do mesmo modo que a relação do homem com outro homem e o mundo — relação dialética esta que é mediada pela linguagem.

Em suma, parece-me que assumir a língua como um espaço também de entre-lugar, em que os modos de enunciação não têm barreiras estanques entre si, propicia que a língua com sua intersubjetividade que lhe é constitutiva seja o próprio espaço de criação da experiência. Diante disso, a Educação linguística e literária⁴⁴ efetua-se naturalmente⁴⁵.

⁴⁴ Durante toda a presente pesquisa, subverti o sintagma clássico da “Educação linguística” adicionando a porção “e literária” por acreditar que o linguístico diz respeito ao literário e o literário diz respeito ao linguístico — dessa maneira, não podem ser dissociados sem que tenham uma práxis esvaziada de sentido. No entanto, ausenta-se ainda uma adição ao sintagma que deve ser estruturante de todo projeto de ensino e projeto de educação: o antirracismo e a educação para as relações étnico raciais. Portanto, pela escassez de espaço, tempo e fôlego para dar conta de todo o referencial que toca tal concepção e prática, assumi a falta teórica apenas neste trabalho e deixo para produções futuras a proposta de uma Educação linguística e literária antirracista (em seguida, ELLA) pelo viés da experiência benvenistiana e benjaminiana; uma dessas produções que considero extremamente ligada à reflexão que ora apresento está presente em Dutra e Rodrigues (no prelo), que abordam o cerne da ELLA em LPL a partir da seleção de textos para os projetos de Ensino-aprendizagem.

⁴⁵ O “emprego” da palavra “naturalmente” contém uma certa ironia, reconheço, pois o que busco demonstrar é justamente que, para que o projeto político de uma Educação linguística e literária seja levado à cabo, é necessário que uma série de fatores sejam mobilizados: desde uma concepção de língua, linguagem que seja contundente, passando pela seleção de texto e pelo planejamento, até as condições de realização e especificidades da turma envolvida no projeto de ensino.

DAS ENUNCIÇÕES FUTURAS

ou sobre tentar chegar à terceira margem ou onde começa a linguagem e como se delimita o homem

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

— Guimarães Rosa

*

Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.

— Manoel de Barros

A travessia, na tentativa de tocar a “terceira margem”, aqui entendida como a experiência na e pela linguagem realizada por meio de um homem que narra e o encontro entre Linguística e Literatura, remete à clássica estória de dois amigos que saem de águas calmas, em uma canoinha, para encarem a travessia de um rio caudaloso, perigoso e, paradoxalmente, místico, criativo e encantador, para chegarem ao lugar do desconhecido e dos paradoxos — da mesma maneira que era o rio que os conduziu. Um dos camaradas, Riobaldo, assume a posição da desconfiança diante das estórias e histórias da vida e, desafiando, assim, o que até então se sabe. Enquanto uma canoinha pequena diante de um grande desafio, o de conjugar Linguística e Literatura em prol da Educação linguística e literária, assumi a premissa do jagunço Riobaldo — o que justifica todas as vezes que lancei mão de diversas modalizações na escrita deste trabalho: *parecem-me, sugerem-me...* não poderia ser diferente quando se trata da linguagem significando: nenhuma posição estática parece dar conta desta capacidade simbólica. Ao mesmo tempo, todos esses aspectos revelam o caráter inacabado deste pensamento em curso, pois, igualmente: parece que nunca “chegamos” à terceira margem; alcançar é sempre recomençar, dado o caráter infinito da necessidade de transmissão de uma experiência.

De certa maneira, essa especificidade já estava colocada na epígrafe que acompanha esse trabalho e na passagem literária inicial dos joelhos narradores de minha bisa: contar uma — outra — história como uma forma de adiar o fim do mundo. Dentro das possibilidades do modo de enunciação que se insere a presente enunciação, minha aspiração é a de que esse texto

fosse lido e tomado exatamente por este prisma: uma história contada. Reclamar este lugar pode ser entendido como pouco formal ou ainda como invalidação teórica; não penso assim: acredito que situa o estudo exatamente no entre-lugar em que me propus trabalhar, além de que fazer teoria, conceber uma práxis etc é sempre contar uma história de um dado ponto de vista e esse ponto de vista me constituiu como Professora e Estudiosa afetada pelos campos de saber da Linguística e da Literatura. Mas é tempo de assumir a incompletude, a natureza faltante e, até mesmo, ensaística que é constitutiva dessa “história” que busquei contar, na expectativa de que a experiência provocada ecoe no “tu” desta enunciação a ânsia da difusão e, assim, aprimoramento e lapidação da história inicial.

Penso ter respondido à minha questão central ao trazer a minha história de enunciações com os saberes linguísticos e literários vividos no curso de Licenciatura em Letras. Ao trazer essa história, os modos de enunciação do narrar e do argumentar se cruzaram na constituição do tornar-se Professora-Pesquisadora em Língua e Literatura. Essa história se inicia a partir de dois interrogantes que perpassaram o estudo: a) *como a linguagem poética e a linguagem ordinária significam?* b) *Como tal entendimento pode contribuir, em termos de abordagem sobre tais modos de enunciação, para a Educação linguística e literária de forma que ambas estejam associadas?*

Para responder às problemáticas orientadoras, após uma breve vista d’olhos para a minha história de enunciações com a teoria de Benveniste, com a prática docente e a Literatura, adentrei em um recorte na teoria de linguagem de Émile Benveniste, percorrendo noções que outorgaram a concepção da linguagem poética e ordinária à luz de duas ideias: formas complexas do discurso e modos de enunciação. Nesse sentido, entendo que todas as formas do discurso são complexas, tanto aquelas pertencentes ao domínio ordinário, quanto aquelas pertencentes ao domínio poético. A distinção entre estas dá-se pelo engendramento de forma-sentido e pela sua organização no discurso pelo processo de sintagmatização-semantização. Logo, na ordem poética, deparamo-nos com uma organização radicalmente subjetiva e, por isso, tensionadora das fronteiras do quadro formal de realização da enunciação (eu-tu-ele/aqui-agora); o poético, por ser a capacidade máxima de subjetivação do eu, sugere ser transversal e constitutivo aos discursos. Em suma, compreendo que, na língua, existem modos de enunciação, ambos atravessados pelo poético, mas com suas diferenças de organização. Organizar a língua de uma dada maneira é criar uma relação com a linguagem, relação esta que é alterada a cada modo de enunciação, na mesma medida em que também altera a relação

homem-mundo e homem-homem, pois é da natureza da língua ser dialética. Assim, encontro “como” a linguagem ordinária e a linguagem poética significam.

Instaurado o encontro com Benveniste, a ressonância da teoria da linguagem do Linguista corou-se pelas noções de intersubjetividade e modos de enunciação e inspira a leitura de Walter Benjamin, especialmente as elucubrações do Crítico sobre a experiência e a sua crise, as(os) Contadoras(es) de histórias e as(os) “escutantes” de histórias. O ato de contar histórias, para Benjamin, em minha concepção, consiste também em uma capacidade de trocar experiências, uma experiência andante, que anda de boca em boca e remonta às(aos) Contadoras(es) da antiguidade. Ao escutar uma história, cria-se a necessidade de transmiti-la e, ao socializá-la, transforma-se uma vivência (algo que passou a quem escuta) em experiência.

Dessa forma, em uma simbiose entre Benveniste e Benjamin, propus o axioma o *homem que narra*, que orquestra todas as proposições abordadas pelas teorizações do Linguista e do Crítico para forjar uma práxis, ou seja, uma prática que se conjuga com a teoria em LPL, de modo que a experiência fosse central para que o projeto político de uma Educação linguística e literária fosse levado a cabo no chão de uma sala de aula de nono do Ensino Fundamental em meu Estágio I. A eleição do axioma e a materialização deste pelos modos de enunciação revelaram-se como uma possibilidade de promover a Educação linguística e literária em LPL, justamente porque as relações entre homem-homem, homem-linguagem e homem-mundo são colocadas em evidência — o que faz com que a experiência seja o lugar a partir de onde tudo se organiza em LPL. Finalmente, encontro, nessa trajetória, não só uma forma de realizar o projeto político supracitado e de recuperar o que anunciei anteriormente sobre “o que se perde” na trajetória escolar – a experiência –, mas também uma forma de associar Linguística e Literatura em um ponto de vista que uma diz respeito a outra, e declinar a esta aceitação é esvaziar todo o sentido do que se propõe — a Educação linguística e literária.

Antonio Candido já contava acerca do direito à fabulação e aos bens imateriais — a exemplo da Literatura. Seguindo as trilhas do Sociólogo e Crítico brasileiro, a partir dele percebi que o direito à fabulação deveria ser assegurado em Língua Portuguesa e Literatura e, portanto, após “escutar” as “histórias” de Benjamin e Benveniste, senti-me convocada a contar essa história, com a expectativa de que outras histórias sejam narradas, mesmo que de um novo modo de enunciação, mesmo que de um novo ponto de vista, mesmo que não se saiba que contar uma história é adiar o fim do mundo. Esta história, portanto, não se encerra aqui: continua errante na memória ouvinte e na subjetividade ligada ao fato de estar presente na

linguagem, conseqüentemente na língua, via seus diferentes modos de realização (vocalizar, escutar, escrever e ler) e em seus diferentes modos de enunciação. Fica o desejo de que novas experiências sejam evocadas e que uma Educação linguística e literária antirracista seja ensejada. Para isso, a busca pela terceira margem segue *ad infinitum* e, nas palavras de Guimarães Rosa, quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ANJOS, A. G. ; NEUMANN, D. Atualização da experiência humana: o poema em questão. In: *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 16, p. 101-113, 2020. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/10383>> . Acesso em 18 de março de 2020.

ANJOS, A. G. *Lavrar a névoa: o tempo em Satolep*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2020.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas para a educação linguística no Brasil. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004>. Acesso em 18 de março de 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Problèmes de Linguistique Générale I**. Paris: Gallimard, 2016.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DALENOGARE, R. C. S. Os caminhos da leitura e da escrita: efeitos da escola básica no discurso de alunos na universidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206405>>. Acesso em 30 de out. de 2020.

DESSONS, G. Émile Benveniste, l'invention du discours. Paris: Éditions in Press, 2006.

DESSONS, G.; NEUMANN, D.; OLIVEIRA, G. F. Émile Benveniste e a arte do pensar. *ReVEL*, vol. 18, n. 34, 2020. Tradução de Daiane Neumann e Giovane Fernandes Oliveira. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/1457ff192482bd3502697aeb4f10340d.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2020.

DOSSE, F. **História do estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio, 1994.

DUFOUR, D. R. *Os mistérios da trindade*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

DUTRA, K.; RODRIGUES, T. M. Um olhar para a seleção de textos e para a experiência em Língua Portuguesa e Literatura: por uma educação linguística e literária antirracista. In: Cadernos do Aplicação, vol. 33, n. 1, 2020. (No prelo)

FENOGLIO, I. **Émile Benveniste: a gênese de um pensamento**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2019.

FLORES, V. N. A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (Do que falam os lingüistas?). In: Calidoscópico. Vol. 4, n. 1, p. 7-14, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5982>>. Acesso em: 13 de mar. de 2020.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. N. O que seria uma gramática da enunciação? A proposta de uma análise transversal. In Letras & Letras, v. 29, n. 1. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25925>>. Acesso em 3 de set. de 2020.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERADI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOLME, R. V. Efeitos dos estudos enunciativos nas provas de Língua Portuguesa para ingresso no ensino superior. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202487>>. Acesso em 30 de out. de 2020.

JUCHEM, A. Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na universidade: a (re)escrita em voz alta. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/175227>>. Acesso em 26 de nov. de 2020.

KNACK, C. O enlace entre a literatura e a linguística enunciativa benvenistiana: palavras para fazer ouvir interrogações. In: Letrônica, v.11(4), 441-451, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/31417>>. Acesso em 26 de nov. de 2020.

KNACK, C. Texto e enunciação: As modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56027>>. Acesso em: 25 de out. de 2020.

LAPLANTINE, C. Émile Benveniste: em direção a uma poética do discurso (Entrevista realizada por Valdir Nascimento Flores e Marlene Teixeira). In: Calidoscópico, v. 11, n. 2, p. 222-225, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.11>>. Acesso em 26 de nov. de 2020.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, S. A Literatura como Experiência. In: **Literatura, Defesa do Atrito**, p.12. Belo Horizonte: Chão da feira, 2012.

NEUMANN, D. O estudo da arte da linguagem: uma questão de significação. In: **ReVEL**, edição especial n. 11, 2016a.

NEUMANN, D. **Em busca de uma poética da voz**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2016b. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140254>>. Acesso em 30 de mar. de 2020.

NORMAND, C. Sens et sentiment linguistique ou la contagion de la négation. Sens et sentiment linguistique ou la contagion de la négation. In: __. **Petite Grammaire du Quotidien : paradoxe de la langue ordinaire**. Editions de Pli, 2002.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular: Lições do Rio Grande. Linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Vol. 1. Secretária de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/CP, 2009.

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

SAUSSURE, F. **Outros Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIMÕES et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, C. L. C. S. A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2007. Disponível em: Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10407#:~:text=A%20singularidade%20e%20os%20modos,da%20crian%C3%A7a%20na%20l%C3%ADngua%20discurso.>> Acesso em 02 de março de 2020.

SILVA, C. L. DA C.; KNACK, C.; JUCHEM, A. A linguagem e a experiência humana na sala de aula. In: **Letras & Letras**, v. 29, n. 1, 3 set. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25919>. Acesso em 30 de março de 2020.

SILVA, C. L. C. S. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. In: **DELTA**, v. 34, n.1 São Paulo jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000100419&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 01 de julho de 2020.

SILVA, C. L. (2018). A questão da unidade na forma e no sentido: implicações para os estudos textuais e gramaticais. In: *Revista Desenredo*, v. 14, n. 3, p. 380-393. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8624>>. Acesso em 01 de julho de 2020.

TEIXEIRA, M.; MESSA, R. M. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala In: Estudos da Língua(gem), v. 13, n. 1, p. 97-116, Vitória da Conquista, jun./2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1281/1105>>. Acesso em: 13 de março de 2020.

OLIVEIRA, A. P. C. Literatura infantil e o pensamento por imagens: a experiência sensível da linguagem na infância. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Ritter dos Reis, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.uniritter.edu.br/imagens/035UNR89/0000E5/0000E53C.pdf>>. Acesso em

OLIVEIRA, G. F. Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

APÊNDICE A – Projeto de Ensino

Quadro: Projeto desenvolvido (organização inspirada em Simões et al (2012)).

Projeto de ensino <i>Ninguém tira o trono do estudar!</i>	
Temática central/principal	Movimento estudantil e ocupações
Problematização temática	<ul style="list-style-type: none">- Como as ocupações e os movimentos estudantis são entendidos em sociedade e interpelam as identidades escolares?- Como o movimento estudantil é tematizado em diferentes registros da Língua Portuguesa?
Justificativa temática	Dupla relevância: <ul style="list-style-type: none">- as ocupações interpelam as identidades escolares.- as ocupações possibilitam uma reflexão crítica acerca do uso da língua em diferentes contextos de situação.
SELEÇÃO DE TEXTOS Textos de interesse inicial/	<ul style="list-style-type: none">- Trono do estudar, de Dani Black - https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM- Alunos cantam Chico Buarque contra fechamento de escolas por Alckmin [paródia de cálice] - https://www.youtube.com/watch?v=T7MUd11laTI

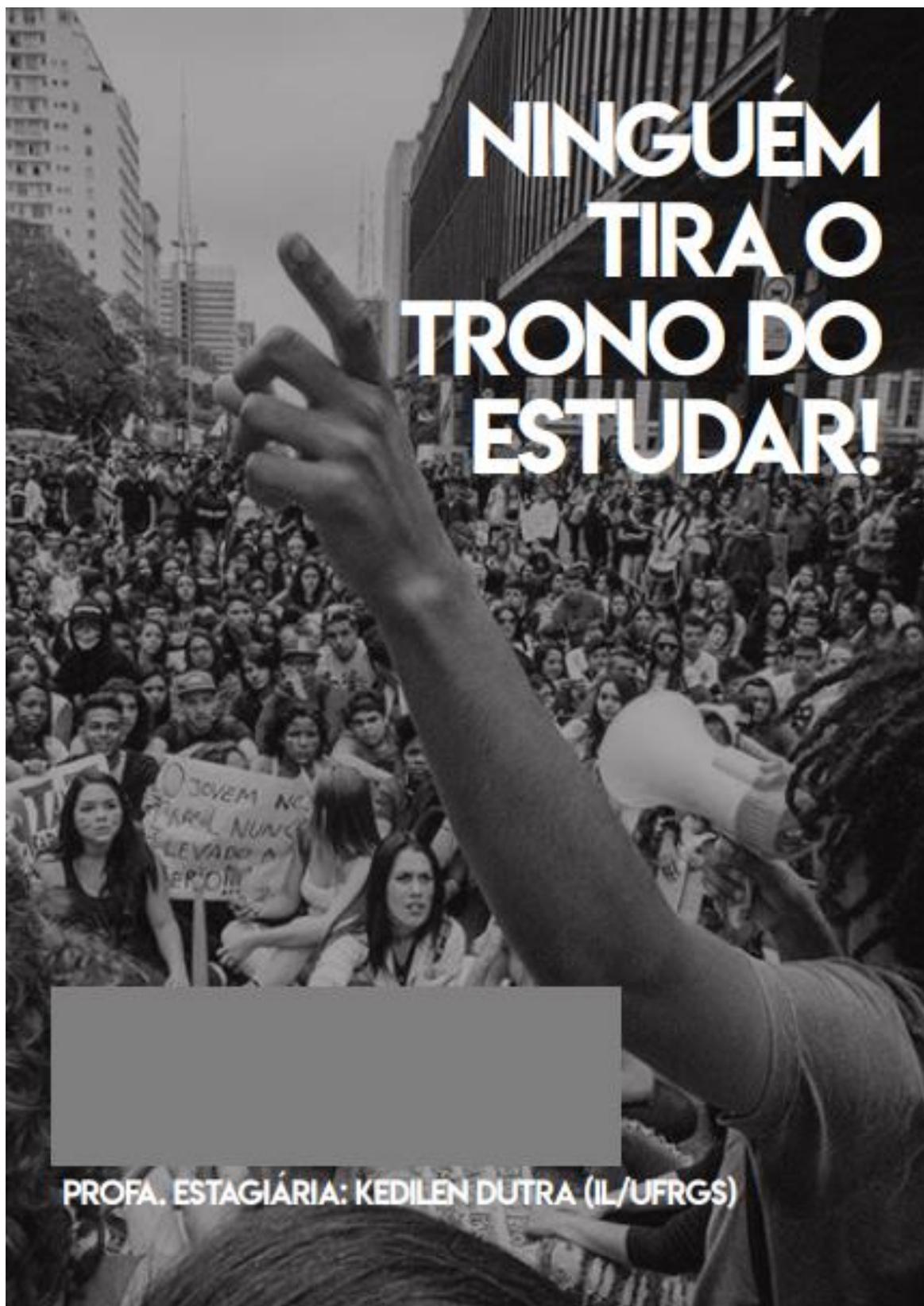
<p>Relação entre a temática e conteúdo disciplinar indicado pela professora regente da turma</p>	<p>A temática emerge das(os) Educandas(os) envolvidas(os) e a ligação com o gênero textual é proposto pela Professora regente (notícia, reportagem, editorial e artigo de opinião) a partir do questionamento: <i>como diferentes textos jornalísticos retratam o movimento estudantil e as ocupações?</i></p>
<p>Problematização temática</p>	<p>Como o movimento estudantil é retratado em textos jornalísticos e como tal ponto de vista é relatado em diferentes textos jornalísticos?</p>
<p>Justificativa temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação interna para execução da temática. - Relevância social.
<p>Gênero estruturante</p>	<p>Jornalísticos - artigo de opinião (ênfático para a produção final); secundários: notícias, reportagem e editorial</p> <p>Literários - canção, poesia</p>
<p>Objetivos disciplinares do projeto</p>	
<p>Objetivo geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e produzir textos utilizando o recurso da transição entre modos de enunciação que tematizem o movimento estudantil.
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes características dos gêneros textuais que circulam jornalístico; - Compreender como a linguagem produz efeitos de sentido ao mudarmos o interlocutor e o contexto de realização de cada texto via transposição dos modos de enunciação.
<p>Textos para planejamento de tarefas em aula</p>	
<p>Textos para leitura</p>	<p>Textos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cálice, de Chico Buarque e Milton Nascimento. - Paródia de Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil. - O trono de estudar, de Dani Black.

	<ul style="list-style-type: none"> - Poema tirado de uma notícia de jornal, de Manuel Bandeira. <p>Textos jornalísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há razão nenhuma para hoje ter escola invadida, diz Alckmin [notícia] - Chico Buarque e artistas gravam clipe para alunos de escolas ocupadas [notícia] - Notícia sobre poema retirado de uma notícia de jornal. - Artigo de opinião - Editorial ZH - Reportagem
<p>Textos para a produção textual/reescrita</p>	<p>Textos jornalísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chico Buarque e artistas gravam clipe para alunos de escolas ocupadas [notícia] - Notícia sobre poema retirado de uma notícia de jornal. <p>Textos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trono de estudar, de Dani Black. - Poema retirado de uma notícia de jornal, de Manuel Bandeira.
<p>Textos para avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção diagnóstica. - Transposições dos modos de enunciar. - Playlist. - Artigo de opinião.
<p>Tarefas preparatórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Audição das canções mencionadas em 7.1. - Discussão em grupo. - Montagem de um mapa semântico em grupo. - Escrita individual de um comentário.

Competências nucleares	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre o movimento estudantil e as ocupações, bem como a sua relação com o contexto sócio histórico. - Ler diferentes textos jornalísticos e literários identificando as diferenças nos modos de enunciar. - Interpretar e identificar etapas e fases de notícias, artigos de opinião, editoriais e reportagens. - Escrever artigos de opinião valendo-se de recursos linguísticos característicos do gênero.
Conteúdos disciplinares	<p>Gêneros jornalísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interlocutores, argumentação, composição. - Recursos linguísticos, modos de enunciar em diferentes suportes e implicação da autoria; na prática, são as emergências oriundas do processo de retextualização. - Configuração textual de textos jornalísticos e literários (canção e poema)
Avaliação	
Avaliação temática	Avaliação processual por meio das produções desenvolvidas em aula ao longo da execução do projeto.
Avaliação dos conteúdos disciplinares	
Previsão de produto final	Artigo de opinião sobre uma das pautas do movimento estudantil discutidas em aula a ser publicizado em uma coletânea digital e física.

Fonte: A autora.

APÊNDICE B – Materiais didáticos



Fonte: A autora.

AULA 1

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO!

Para começo de conversa...

Antes de lermos os textos sobre o movimento estudantil que guiarão nossas discussões no dia de hoje, reflita sobre as questões abaixo:

1. “Cálice” é uma canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ler o título da canção, o que ele parece significar e comunicar?
2. Você conhece esta canção? Em que contexto ela foi escrita? Qual o papel de Chico Buarque e de Gilberto Gil nesse contexto histórico?
3. Ao escutar o título da canção e, em seguida, ao lê-lo, você percebe alguma mudança na compreensão que temos do título? Por quê?

CÁLICE

DE CHICO BUARQUE E GILBERTO GIL

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida
amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o
peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me
ano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser
escutado
Esse silêncio todo me atordoa



Chico Buarque (Rio de Janeiro, 19 de junho de 1944), é um músico e escritor brasileiro. É conhecido por ser um dos maiores nomes da música popular brasileira (MPB). Ameaçado pelo regime militar, adotou o pseudônimo de Julinho da Adelaide. Nessa época, teve suas canções proibidas pela censura brasileira. Uma dessas canções foi "Cálice".

Atordoadado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer
momento
Ver emergir o monstro da lagoa
De muito gorda a proca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontgade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade
Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me
esqueça

Gilberto Passos Gil Moreira, mais conhecido como Gil (Salvador, 26 de junho de 1942), é um cantor, compositor, multi-instrumentista, produtor cultural e político brasileiro, conhecido por sua inovação musical. Em 1999, foi nomeado "Artista pela Paz", pela UNESCO. Durante a ditadura civil-militar, esteve em exílio em Londres. Gil foi uma importante figura do movimento Tropicalista.



>>> AUDIÇÃO

A canção que ouviremos é uma **retextualização** da canção de Chico Buarque e Gilberto Gil. Ao ouvi-la, procure identificar trechos da canção original, trechos que foram inseridos e reescritos e, por fim, outros textos mencionados na canção.

Você já pensou sobre o que significa retextualizar um texto? A retextualização é um dos nossos trabalhos durante o projeto. Retextualizar significa produzir um novo texto a partir de um "texto-base". Nas próximas aulas, veremos um caso clássico de retextualização: o Poema tirado de uma notícia de jornal, de Manuel Bandeira.

Alunos cantam Chico Buarque contra fechamento de escolas por Alckmin

INTERTEXTUALIDADE

Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil
De grão em grão, de Aline Barros
Pra não dizer que não falei de flores,
de Geraldo Vandré



Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoadado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Está na hora de crescer, passar a limpo esse país
devolver pra nossa gente o dom de ser feliz (2x)

Onde é que estão nosso futuro e nossa paz?
Quem só promete mais só faz tirar do povo
Onde é que estão nossos direitos de viver?
Nossos direitos pra fazer um mundo novo?
Está na hora de crescer passar a limpo esse país
Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz

E que as crianças andem livres sobre os muros
Ensine os sonhos que não pode amar sem dor
E que o passado abra o presente para o futuro
que não dormiu e preparou o amanhecer

[discurso]

Vem, vamos embora
que esperar não é saber
quem sabe faz na hora
não espera acontecer
Aqui eu tô, aqui eu vou ficar
da minha escola, ninguém vai me tirar (3x)

>>> DISCUSSÃO

O conjunto de questões abaixo dizem respeito à canção que ouvimos anteriormente. Discuta e responda, em pequenos grupos:

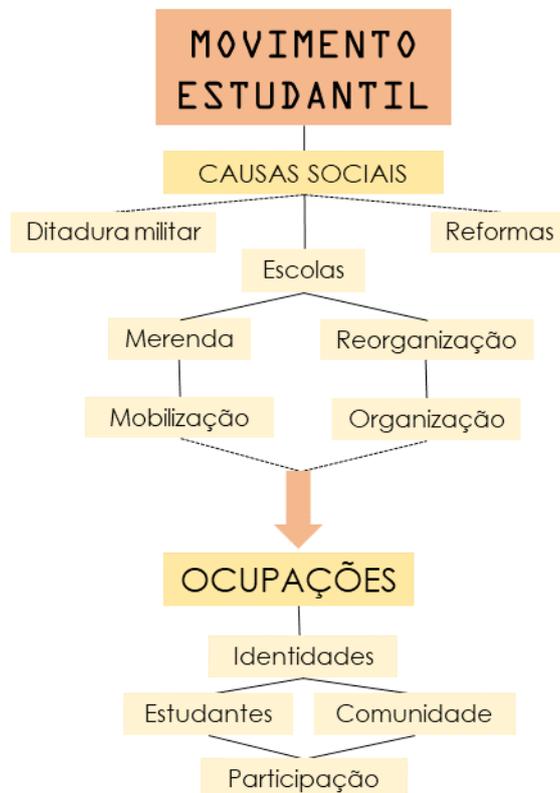
1. Qual é o contexto da canção? Ela se assimila ao contexto histórico da versão original da canção?
2. Por que os alunos que fizeram a paródia recorreram a essa canção?
3. Qual o objetivo da canção? Ela se endereça a alguém?
4. Na sua opinião, por que duas canções de uma mesma época são retomadas tantos anos depois?
5. Qual a reivindicação que a canção apresenta?
6. Quais elementos você destacaria do vídeo e da canção?
7. Por que os alunos estão vendados? Qual o sentido desse comportamento levando em consideração o contexto de produção da canção?

>>> SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA: OS SECUNDARISTAS

Após ouvirmos a canção de protesto e a releitura feita pelos secundaristas, em **grupos de 5 pessoas**, discuta as questões abaixo. Lembre-se de **anotar os principais pontos da discussão** para compartilhar com seus colegas e , posteriormente, construir um **mapa semântico em conjunto**.

1. Que escola é essa retratada pelos estudantes?
2. Qual o papel dos estudantes na escola?
3. O movimento secundarista e as ocupações mudam a relação entre os alunos e a escola? Por quê?
4. Você acompanhava as notícias da época da ocupação secundarista? Em quais jornais e mídias você lia essas informações?
5. Pense na sua escola: o que poderia ser mudado? Você se identifica com as pautas dos secundaristas?

>>> MAPA SEMÂNTICO



>>> SEU MAPA:

>>>PRODUÇÃO

No bloco de estudos anterior, você estudou sobre a produção de comentários. Sendo assim, vamos iniciar nossa trajetória recuperando o que já aprendemos. Para os secundaristas, o diálogo e a escuta das opiniões alheias é muito importante. Isso por que eles acreditam que precisamos dialogar e contrastar pontos de vistas para buscarmos soluções, no caso da luta secundarista, essas soluções diziam respeito às condições da escola pública. No entanto, um dos motivos para o não reconhecimento da legitimidade das lutas dos secundaristas é a falta de diálogo: muitas pessoas dão suas opiniões sem saberem quais são realmente as pautas de um movimento, isto é, não ouviram

o que a outra parte teria a dizer, não dialogaram.

Imagine que você assistiu ao vídeo da canção dos alunos secundaristas e resolveu ler os comentários que apareciam abaixo. Na sua leitura, você notou muitos comentários que mostravam desconhecimento sobre as razões pelas quais os estudantes estavam ocupando as escolas no período de 2015 e 2016. Sendo assim, **você decide responder, respeitosamente, um dos comentários explicando o que estava acontecendo naquele momento, os motivos que levaram as ocupações etc.** Abaixo, você poderá ver um pequeno exemplo:



Alice Meirelles BADERNEIROS.... na verdade era tudo para não ter aula!! É um absurdo que os jovens do Brasil sejam massa de manobra!!!!

Curtir · Responder · 39m



T92 Alice! O movimento de ocupações pelos secundaristas pode nos estranhar, porque, afinal, com a escola ocupada os alunos não têm aula. Mas a gurizada que ocupou a escola nos deu várias aulas: de como manter merenda escolar, de como respeitar os professores. São alguns pontos positivos que sempre poderemos lembrar. Há alguns documentários que mostram que muitas comunidades se manifestaram por livre e espontânea vontade e pelos mais diferentes motivos. Por exemplo, algumas mães apoiaram a ocupação pois seus filhos iam todos juntos para a escola, alguns alunos aderiram pela falta de merenda, que às vezes era a única refeição que tinham de forma balanceada. O pessoal, no geral, era bem organizado, tudo bem pensado e as escolas eram bem organizadas para não ter bagunça!! Um abraço, T92.

Curtir · Responder · 4 h

AULA 2

NINGUÉM TIRA O TRONO DO ESTUDAR!

>>> AUDIÇÃO

Ouça a canção Trono do estudar, de Dani Black.

O trono do estudar, de Dani Black

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos da estrutura

Do humano à procura do que Deus não respondeu

Deu a história, a ciência, arquitetura, deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu

Depois de tudo até chegar neste momento me negar conhecimento é me negar o que é meu

Não venha agora fazer furo em meu futuro

Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu

Vocês vão ter que acostumar.

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo e perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu

Que neste trono todo ser humano é rei, seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu

Pra ter escolha, tem que ter escola, ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar

Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio, nem artista, nem polícia militar

Vocês vão ter que engolir e se entregar

Ninguém tira o trono do estudar.

Dani Black, nome artístico de Daniel Espíndola Black (São Paulo, 8 de dezembro de 1987, é um cantor, compositor e guitarrista brasileiro. Em 2015, Dani compôs a canção "Trono do Estudar", em apoio aos estudantes que se articularam contra o projeto de reorganização escolar do governo estadual de São Paulo. A faixa teve a participação de 18 artistas brasileiros.

>>> ITINERÁRIO DE LEITURA

Após ouvir e ler a canção, responda as questões abaixo sobre a canção “Trono do estudar”, de Dani Black.

1. Na aula anterior, refletimos sobre a interlocução das canções de protesto, ou seja, a quem elas se endereçavam. No caso de “O trono do estudar”, podemos identificar um interlocutor? Justifique sua resposta com passagens da canção.

2. Imagine que daqui há alguns anos a canção “O trono de estudar” é ouvida por uma pessoa. A canção seria compreensível? Ela teria a mesma interpretação que fazemos hoje?

3. No título da canção e no desenvolvimento dos versos, a figura do *trono* é recorrente. Por que você pensa que essa figura é escolhida para simbolizar o estudar?

4. No verso “Vocês vão ter que engolir e se entregar”, quem você identifica como sendo “vocês”?

5. Reflita sobre as figuras da “jaula”, do “quarto escuro” e do “furo em meu futuro”. O que você acha que essas imagens representam?

>>> NOTÍCIA

Leia a notícia sobre o lançamento do clipe de “Trono do estudar”.

Acompanhe a leitura conjunta da notícia. Para realizar a leitura, você precisará de canetas, marcadores e lápis coloridos, pois faremos algumas marcações para identificar como se organiza o texto jornalístico da categoria notícia. Durante as marcações, é preciso que você reflita sobre algumas questões:

1. O texto lido tem uma durabilidade?

2. Podemos identificar marcas de autoria e posicionamentos do autor da notícia?

3. É possível pensar em autores em notícias jornalísticas?

Legenda

Quem

O que

Quando

Onde

Data de publicação

Veículo

Título

Manchete

>>> A UNIDADE

Agora, vamos **escrever conjuntamente**. Após ler e ouvir a canção “Trono do estudar” e ler uma notícia sobre o lançamento do clipe da canção, vamos imaginar que a música “Trono do estudar” é um **depoimento** de um aluno secundarista que ocupou sua escola e que iremos **noticiar tal depoimento**. Para isso, devemos escolher:

- Um nome para esse aluno;
- A escola a que ele pertence;
- Os versos da música que constarão em cada fase da nossa notícia;
- O que irá ser noticiado especificamente;

>>> REGISTRE A PRODUÇÃO AQUI

AULA 3

PALAVRA OCUPADA: POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

NOTÍCIA DE JORNAL TIRADA DE UM POEMA

Leia o poema de Manuel Bandeira, Poema tirado de uma notícia de jornal.

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.



A produção de Bandeira traz em seu título uma especificidade: nos diz o poeta que o poema foi retirado de uma notícia de jornal. Anos após a publicação do poema, pesquisadores encontraram a notícia que inspirou Manuel.

...s do nosso bairro, mu-
s molinos que investem
neutes pacatos, mor-
memas, onde em certo
a incerto pragas de
a incessantemente, il-
daquelles que desceja
ralho diario.

A IMPRUDENTE
...endo afogado
sabe que o mar de Co-
rrigens. Não raro, en-
rem, na referida praia,
tragicas, em virtude da
doctia dos que ali se
s dez dias, á tarde. Luis
morador no Sublime
nar-se naquela praia,
fazer que o mar estava
encapellado.
de tal imprudencia foi
rastado pela correnteza,
minencia de morrer

stro jovem, Paulo Mon-
de 18 annos, filho do
fanteiro de Barros, foi
ido.

**"MAPP"
rante futurista**

**TINTURARIA
AMERICANA**
CHAMADOS:
FONE 606
PAL. 606

**TRABALHOS
COM ARTE,
COSTO,
ELEGANCIA,
CAPRICHIO
E ESMERO.**

...a da Drs. José Mariano Filho e Otlegrio Mariano

TERIA SIDO SUICIDIO?
No Lago Rodrigo de Freitas
Em deploravel estado de embria-
guez, aquelle homem indiscipli-
vava pelo Leblon, causando riuo, pelo
disparate das suas phrasas e das seu-
gestos e piedade, pela desgraça ta-
que envolvia aquella alma d'agarrada.
Em frente ao Bar Vint' de Novem-
bro, o infeliz cantou e dançou e se-
guir tomou a direcção da Lagoa Ro-
drigo de Freitas.

Ano guarda civil n. 954, de ronda
no Leblon, o moçoer Atlantico Fran-
ca dos Santos, de 14 annos e residente
no Pedra do Babilonio n. 18, contou
que viu ali, no canal que liga a La-
goa Rodrigo de Freitas ao mar, um
homem de 40 annos, presenciar des-
picar e atirar-se á agua, não mais
apparecendo.

Immediatamente, o rondante com-
municou-se com a delegacia do 30.
districto, tendo o commissario Dr.
Carlos Machado partido para o local.
Ahi, com o auxilio do capataz da
Colonia Z 14, Antonio Alvaro Dias de
Carvalho, do pescador Antonio Daniel
da Silva e do guarda civil n. 954,
foi retirado effectivamente do fundo
da lagoa o corpo de um homem que
foi reconhecido como sendo o do in-
dividuo mais conhecido pelo "João
Gostoso", carregador da feira livre e
residente no morro da Babilônia, em
um barracão sem numero, o mesmo
que perambulava embriagado, no Le-
blon.

Cada guia do 30.^o districto o cada-
ver foi removido para o necrotorio
do Instituto Medico Legal.

A policia acredita que João se ti-
nha suicidado, tendo arrojado a
roupa do mesmo, no local.

NA BERLINDA
Escho na berlinda os seguintes:
Pedro, sobrinho de Copacabana;
Carlinhos R. da G. por ser um
Lulu S. da G. por ter boa cora;
Otto A. N. por ter filhas boni-
Nate R. por tocar nos vizinhos;
Dito V. por ser engracadinho;
Pereira F. por ser "dão";
Tomate Afonso por ser o que os
moca;
Xaviera S. da G. por dancar ab-
dicante boni;
Fonete Poltrabo por ser deitad;
Dito V. por ser bonito;
Ch. por ter olhos grandes;
Ch. macho B. por ser "miguim";
Lactone V. por pintar bem no 4;
E.T.H. V. por ser a "malha de
lha";
J. da por ser grataes;
Cristiano Lemos, por dancar bem;
Bartolomeu H. por ser a rainha de
pachana;
Vera H. por ser uma bonapachã;
Franci por ter olhos grandes;
Luzia C. por ser "linda";
Alcemy S. da G. por parecer
"holopho Valentim";
Arduhy P. A. por andar apertad;
Alfonso por ser o meu maior an-
Piza H. por ser estalado;
Gusta H. por ser bonito;
Marcelo A. por ser uma pian-
tado N. por ter "Onda bonita";
Augusto I. por ser uma miguim;
Jika H. por ser "encanadora";
Juhly A. por ser "corzinha";
C.

Consulte o nosso medico e elle
dirá: "RIO BRANCO" é o
unico Guarani; só elle pod
prolongar vossa existencia

Abaixo, leia a transcrição da notícia.

TERIA SIDO SUICIDIO?

Na Lagôa Rodrigo de Freitas

Em deploravel estado de embriaguez, aquelle homem maltrapilho vagava pelo Leblon, causando riso, pelo disparate das suas phrases e dos seus gestos de piedade, pela desgraça toda que envolvia aquella alma desgarrada.

Em frente ao Bar Vinte de Novembro, o infeliz cantou e dansou e a seguir tomou a direção da Lagôa Rodrigo de Freitas.

Ao guarda civil n. 954, de ronda no Leblon, o menor Altamiro Francisco dos Santos, de 14 anos e residente na Pedra do Baiano n. 18, contou que viu ali, no canal que liga a Lagôa Rodrigo de Freitas ao mar, um homem de 40 anos [ilegível] despir-se e atirar-se à agua, não mais apparecendo.

Imediatamente, o rondante comunicou-se com a delegacia do 30º districto, tendo o commissario Dr. Carlos Machado partido para o local.

Ahi, com auxilio do capataz da Colonia Z 14, Antonio Alvaro Dias de Carvalho, do pescador Antonio Daniel da Silva e do guarda civil n. 954, foi retirado effectivamente do fundo da lagôa o corpo de um homem que foi reconhecido como sendo o do individuo mais conhecido por "João Gostoso", carregador da feira livre e residente no morro da Babylonia, em um barracão sem numero, o mesmo que perambulava embriagado, no Leblon.

Com guia do 30º distrito o cadaver foi removido para o necroterio do Instituto Medico Legal.

A polícia acredita que João se tenha suicidado, tendo arrecadado a roupa do mesmo, no local.

>>> SUA VEZ

Nossa oficina de leitura de hoje consiste na **retextualização de uma canção/poema de protesto para a forma de notícia** ou na **retextualização de uma notícia em canção/poema/texto criativo**. Você poderá se inspirar na forma como Manuel Bandeira fez sua releitura.

- **Para encontrar diferentes notícias e canções, você poderá usar o celular.**

Sugestões de canções:

- Coração de estudante, Milton Nascimento
- Cota não é esmola, Bia Ferreira
- Sinfonia da Revolução, Rincón Sapiência
- Para não dizer que não falei de flores, Geraldo Vandré
- Pesadelo, MPB4

Sugestões de notícias:

**Aba escolas ocupadas*, portal G1.