

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

**DO HOMEM NA LÍNGUA AO SUJEITO NA ESCRITA: BASES PARA UM
DIÁLOGO ENTRE LETRAMENTO E ENUNCIÇÃO**

PORTO ALEGRE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
SETOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

DO HOMEM NA LÍNGUA AO SUJEITO NA ESCRITA: BASES PARA UM
DIÁLOGO ENTRE LETRAMENTO E ENUNCIÇÃO

GIOVANE FERNANDES OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

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

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Giovane Fernandes

Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases
para um diálogo entre Letramento e Enunciação /
Giovane Fernandes Oliveira. -- 2016.
143 f.

Orientador: Carmem Luci da Costa Silva.

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.

1. Enunciação. 2. Letramento. 3. Letramento
acadêmico. 4. Escrita acadêmica. 5. Oralidade
acadêmica. I. Silva, Carmem Luci da Costa, orient.
II. Título.



Um texto é, para quem o produz, uma forma de se escutar. A experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala.

Marlene Teixeira

Para o vô Zezinho, que sempre se orgulhou de meus estudos, mas que infelizmente partiu antes de me ver realizar este que é o sonho de uma vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Ser.

À minha família, em especial ao meu pai, Cleomar de Souza Oliveira, e à minha irmã, Juliana Fernandes Oliveira, por não medirem esforços para me apoiar, desde o início desta trajetória, mesmo nem sempre estando certos do caminho que escolhi seguir. Obrigado por serem, nas diferenças que nos singularizam, meus alicerces.

Aos amigos feitos ao longo da graduação, em especial a Filipe Vuaden, Ellen Nagasawa, Gabrielle Sirianni, Ana Carolina Spinelli, Natália Riedner, Ariela Comiotto, Heloisa Schardosin, Izabel Maria Lopes, Nathália Guazina, Rossana Kolodny e Denise Estacio, pelos sonhos e angústias compartilhados durante os almoços no *Chiques* e os cafés no *Antônio*, pelas risadas e confidências trocadas durante os intervalos no *Solarium*, pelas conversas e desabafos até altas horas no *Facebook*. Obrigado por dividirem comigo, cada um à sua maneira, os melhores anos de minha vida.

À equipe do Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa, pelo espaço de troca e de diálogo que permitia àqueles que nele circulavam, fossem alunos, monitores ou professores, amadurecerem pessoal e profissionalmente na relação com o outro. Um obrigado especial à querida amiga Carolina Knack, pelo muito que me ensinou sobre a prática do texto na sala de aula e também pelas caronas aos sábados de manhã, nas quais nasceu uma amizade que me é muito cara e ultrapassa hoje os círculos acadêmicos.

Aos amigos que tornaram meus dias de intercâmbio na França menos solitários, em especial a Paola Sanfelici Zeppini, Eduardo Fortes, Jorama de Quadros Stein, Hanna Khedairia e Oumaima Derassi, os quais, a despeito da distância no tempo e no espaço, levarei para sempre em meu coração.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me formado estudante, docente, pesquisador e, sobretudo, um ser humano melhor, mais sensível a questões sociais e à diversidade que colore o mundo.

Aos professores que encontrei em minha passagem pelo Instituto de Letras desta Universidade, em especial à Profa. Dra. Daiane Neumann, pela inspiração enunciativa soprada no segundo semestre da graduação; à Profa. Dra. Luiza Ely Milano, por me mostrar que mesmo o estudo da Linguística mais dura pode ser envolvente quando levado a cabo com espírito curioso; à Profa. Ma. Heloisa Monteiro Rosário, pelo rigor como professora-amiga e

pela ternura como amiga-professora; e à Profa. Dra. Sandra Dias Loguercio, pela entrega às aulas de língua e pelo espaço de escuta concedido aos alunos.

À banca examinadora deste trabalho, professores doutores Lucia Rottava, Valdir do Nascimento Flores e Maria Cristina Leandro Ferreira, por aceitarem o convite para serem os primeiros *tu-leitores* desta escrita. Agradeço a cada um por ter deixado em mim, ao longo de meu percurso pela graduação, uma marca indelével: à Lucia, por guiar meus primeiros passos como pesquisador durante a Iniciação Científica e instigar em mim o interesse pelo letramento acadêmico; ao Valdir, pelo conhecimento do pensamento benvenistiano que inspira e faz crescer; à Kitty, pela erudição e pela humildade características dos grandes mestres e por nunca nos deixar esquecer, em suas aulas, da nossa responsabilidade e do nosso compromisso como educadores, sobretudo em tempos em que a educação parece ser a única esperança. A diversidade teórica presente nesta banca reflete os caminhos que percorri e que me constituíram na graduação, portanto agradeço a todos e a cada um por terem despertado em mim a paixão pelo estudo da *linguagem que serve para viver*.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva, que, de algum modo, reúne as características desta banca tão singular: minha admiração pelo seu interesse pelas práticas acadêmicas letradas, pelo seu profundo saber sobre a teoria enunciativa benvenistianiana e pela sua preocupação com o ensino de língua materna só não é maior do que a minha admiração pela professora entregue, orientadora atenciosa, pesquisadora comprometida e amiga gentil que é. Carmem, desde que nossos caminhos se cruzaram há três anos, tenho aprendido muito contigo sobre a prática docente, a pesquisa científica e o universo da linguagem que nos fascina a ambos. Este trabalho não seria o que é sem a tua interlocução inspiradora, quer nas reuniões de orientação presenciais, quer nas “enunciações digitais” via *Whatsapp*. Por acreditar em mim e por ser a presença mais significativa em minha trajetória acadêmica, meu agradecimento mais especial.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este estudo, meu singelo obrigado.

RESUMO

No quadro da crescente democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e do consequente ingresso na universidade de grupos sociais historicamente excluídos desse contexto educacional e sem tradição de escrita acadêmica, o letramento acadêmico constitui-se um tema atual e relevante ao estudioso da linguagem interessado pelo discurso socialmente situado. Inserido nessa conjuntura social, este trabalho tem por objetivo lançar as bases para um diálogo entre o campo dos Estudos do Letramento, particularmente os Estudos dos Letramentos Acadêmicos, e o campo da Linguística da Enunciação, particularmente a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, a partir da proposição de uma concepção enunciativa geral de letramento e uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico. Para tanto, em um primeiro momento, busca-se conhecer as concepções de letramento que acompanharam o estabelecimento do campo no país, bem como suas principais influências estrangeiras, dentre as quais se destaca o antropólogo britânico Brian Street, cujos modelos de letramento (o *autônomo* e o *ideológico*) e de letramento acadêmico (o das *habilidades acadêmicas*, o da *socialização acadêmica* e o dos *letramentos acadêmicos*) são definidores do que se faz hoje nos Estudos do Letramento no Brasil. Em um segundo momento, procura-se situar o pensamento enunciativo do linguista sírio-francês Émile Benveniste, primeiramente na imanência de sua teoria sobre o homem na língua, com foco nas noções de *linguagem*, *cultura*, *intersubjetividade*, *enunciação* e *discurso*, e, em seguida, em relação aos principais deslocamentos dessa perspectiva teórica para o ensino de língua materna, mais especificamente estudos enunciativos sobre texto, leitura e escrita. Em um terceiro momento, a partir da *dupla lacuna* evidenciada pelas sínteses dos dois campos – no campo do Letramento, a ausência de uma abordagem enunciativa; no campo da Enunciação, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo –, objetiva-se lançar as bases para um diálogo entre os dois saberes disciplinares por meio da elaboração de princípios e concepções para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*. Segundo tal modelo, o locutor-aluno se instaura como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico por meio das relações enunciativas com o alocutário-professor/colegas e com as culturas de escrita acadêmica, renovando sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, ler e escrever textos escritos e orais letrados. Este trabalho espera contribuir, assim, com os estudos sobre o letramento e o letramento acadêmico, ao formular uma nova explicação teórica para tais fenômenos; com os estudos enunciativos, ao inserir o letramento e o letramento acadêmico dentre seus objetos de investigação; e com o ensino de língua materna na universidade e na escola, ao fornecer subsídios teóricos para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados.

Palavras-chave: Enunciação; letramento; letramento acadêmico; escrita acadêmica; oralidade acadêmica.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la démocratisation croissante de l'accès à l'enseignement supérieur au Brésil et la conséquente entrée de groupes sociaux exclus historiquement de ce contexte éducatif et sans tradition d'écriture universitaire, la littératie universitaire constitue un thème actuel et pertinent au linguiste qui s'intéresse au discours situé socialement. Inscrit dans cette conjoncture sociale, ce travail a pour but d'établir les bases pour un dialogue entre le champ des Études de la Littératie, particulièrement les Études de la Littératie Universitaire, et le champ de la Linguistique de l'Énonciation, particulièrement la Théorie de l'Énonciation d'Émile Benveniste, à partir de la proposition d'une conception énonciative générale de littératie et une conception énonciative spécifique de littératie universitaire. Pour y parvenir, dans un premier moment, on cherche à connaître les conceptions de littératie qui ont accompagné l'établissement du champ au Brésil, ainsi que leurs influences étrangères principales, parmi lesquelles se détache l'anthropologue britannique Brian Street, dont les modèles de littératie (le *modèle autonome* et le *modèle idéologique*) et de littératie universitaire (les modèles des *habilités universitaires*, de la *socialisation universitaire* et des *littératies universitaires*) sont déterminants de ce qu'on fait aujourd'hui dans les Études de la Littératie au Brésil. Dans un deuxième moment, on cherche à situer la pensée énonciative du linguiste syrien-français Émile Benveniste, initialement dans l'immanence de sa théorie sur l'homme dans la langue, en focalisant les notions de *langage*, *culture*, *intersubjectivité*, *énonciation* et *discours*, et ensuite par rapport aux déplacements principaux de cette perspective théorique vers l'enseignement de langue maternelle, plus spécifiquement des études énonciatives sur le texte, la lecture et l'écriture. Dans un troisième moment, à partir de la double lacune indiquée par les synthèses des deux champs – dans le champ de la Littératie, l'absence d'une approche énonciative ; dans le champ de l'Énonciation, la manque d'une discussion de la littératie comme un objet d'étude énonciatif –, on cherche à établir des bases pour un dialogue entre les deux savoirs disciplinaires à travers l'élaboration de principes et conceptions pour un *modèle énonciatif de littératie universitaire*. Selon ce modèle, le locuteur-apprenant s'instaure comme sujet de langage dans le monde universitaire à travers les relations énonciatives avec l'allocutaire-enseignant/collègues et les cultures d'écriture universitaire, en renouvelant sa relation avec la langue maternelle chaque fois qu'il insère le discours dans le monde universitaire pour parler, entendre, lire et écrire des textes écrits et oraux lettrés. Ce travail espère ainsi contribuer aux études sur la littératie et la littératie universitaire, en formulant une explication théorique nouvelle pour tels phénomènes ; aux études énonciatives, en insérant la littératie et la littératie universitaire parmi leurs objets de recherche ; et à l'enseignement de langue maternelle à l'université et à l'école, en fournissant des outils théoriques à la pratique de production et de compréhension de textes écrits et oraux lettrés.

Mots-clés: Énonciation ; littératie ; littératie universitaire ; écriture universitaire ; oralité universitaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese dos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos filiados a Brian Street.....	50
Quadro 2 – <i>Corpus textual de pesquisa</i>	57
Quadro 3 – Síntese dos estudos enunciativos sobre texto, leitura e escrita filiados a Émile Benveniste.	83
Quadro 4 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à cultura.	107
Quadro 5 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à intersubjetividade e à referência.	121
Quadro 6 – Síntese do modelo enunciativo de letramento acadêmico.	129

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	11
Ou a propósito dos caminhos já percorridos	11
CAPÍTULO UM	20
O primeiro campo: dos Estudos do Letramento no Brasil aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos.....	20
1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO BRASIL: ORIGEM E INFLUÊNCIAS	21
1.2 OS MODELOS DE LETRAMENTO.....	29
1.2.1 O modelo autônomo de letramento	32
1.2.2 O modelo ideológico de letramento	34
1.3 O LETRAMENTO ACADÊMICO	37
1.3.1 Os modelos de letramento acadêmico de Lea e Street (1998)	44
1.3.2 O modelo dialógico dos letramentos acadêmicos de Fischer (2007)	46
1.4 SÍNTESE 1: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS FILIADOS A BRIAN STREET	49
CAPÍTULO DOIS	52
O segundo campo: da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ao ensino de língua materna.....	52
2.1 UMA LINGÜÍSTICA EM BUSCA DO SENTIDO.....	52
2.2 UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA	55
2.2.1 Linguagem, língua e línguas	59
2.2.2 Homem, locutor e sujeito	63
2.2.3 Enunciação, discurso e significação.....	67
2.3 UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA, OUVI, ESCREVE E LÊ EM SALA DE AULA	72
2.3.1 Enunciação e texto	73
2.3.2 Enunciação e leitura	75
2.3.3 Enunciação e escrita.....	78
2.4 SÍNTESE 2: OS ESTUDOS ENUNCIATIVOS SOBRE TEXTO, LEITURA E ESCRITA FILIADOS A ÉMILE BENVENISTE	83
CAPÍTULO TRÊS.....	85
Letramento e Enunciação: bases para um diálogo.....	85

3.1 ESCRITA E ORALIDADE ACADÊMICAS: DUAS FORMAS COMPLEXAS DO DISCURSO LETRADO	87
3.2 A DUPLA ALTERIDADE CONSTITUTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO: PRINCÍPIOS PARA UM MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO	98
3.2.1 A alteridade com o <i>outro</i> da cultura: a interpretância da língua na escrita e na oralidade acadêmicas.....	98
3.2.2 A alteridade com o outro da alocação: intersubjetividade e referência na escrita e na oralidade acadêmicas.....	107
3.3 A INSTAURAÇÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NAS CULTURAS DE ESCRITA ACADÊMICA: CONCEPÇÕES PARA UM MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO	122
3.4 SÍNTESE 3: O MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO	128
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	131
Ou a propósito dos caminhos ainda a serem percorridos.....	131
REFERÊNCIAS.....	136

PRIMEIRAS PALAVRAS

Ou a propósito dos caminhos já percorridos

Texto vem do latim textum, tecido. Com fios de palavras vamos dizendo, com fios de história vamos vivendo. Os textos são como nós mesmos: tecidos que andam.

Eduardo Galeano

Texto. Leitura. Escrita. O fascínio por essa tríade me acompanha desde a adolescência, em que as madrugadas em claro lendo e escrevendo narrativas de *RPG*¹ já anunciavam a escolha profissional que eu viria a fazer nos anos seguintes. Ingressei no curso de Letras desta Universidade alimentando o sonho de ser escritor, pois a fruição que experimentava na criação literária, na busca por formas de expressão que me fossem próprias fazia-me sentir *eu* na língua, fazia-me sentir autorizado a assumir como *minha* essa língua.

Então, no primeiro semestre da graduação, a disciplina de Leitura e Produção Textual veio para me mostrar que não apenas a escrita criativa poderia me proporcionar tal prazer, mas igualmente a escrita em geral, como meio de produção de um saber sobre mim e sobre o mundo. Encantavam-me aquelas aulas nas tardes de quinta-feira, no primeiro semestre de 2012, nas quais pude ressignificar minha relação com a língua escrita graças à proposta da disciplina de resgatar a interlocução – relegada a segundo plano pela cultura escolar da redação –, através da leitura em voz alta das produções para a turma e da possibilidade de reescrita a partir do diálogo com os colegas e a professora. A professora Jane da Costa Naujorks, recém doutora, comentou certa vez em aula que sua tese, defendida havia um ano, versava sobre *leitura e enunciação*, e, ainda que não fizesse ideia à época do que fosse *enunciação*, algo na palavra, como uma beleza misteriosa, deixou no mínimo curioso para saber mais a seu respeito aquele calouro de Letras que fazia as primeiras incursões no vasto domínio da Linguística.

A oportunidade para aprender mais sobre a leitura e a escrita surgiu no segundo semestre, quando fui aprovado na seleção de monitoria realizada pela Profa. Dra. Lucia Rottava para as turmas da disciplina de Leitura e Produção Textual oferecidas ao curso de Administração. A disciplina, nesse contexto, apresentava especificidades que a distinguiam de

¹ *Role-playing game*, mais conhecido como *RPG*, é um tipo de jogo de interpretação de papéis em que os jogadores interpretam personagens e produzem narrativas colaborativamente. O *Play by Forum (PbF)* é uma modalidade de *RPG* em que os jogadores se inscrevem em fóruns na internet, nos quais o narrador posta a ação, e os personagens, as reações. Embora mais lenta, essa modalidade possibilita a produção de textos mais elaborados, como capítulos de um mesmo livro escrito por muitas mãos.

sua correlata no curso de Letras: se cá o foco era uma discussão mais detida sobre questões gerais de texto, como tipos, gêneros e qualidades discursivas (GUEDES, 2009), lá a ênfase repousava na escrita acadêmica. A experiência adquirida no auxílio à avaliação das produções dos alunos, bem como nos plantões de dúvidas em que alguns deles levavam seus textos para refletirmos juntos sobre possibilidades de reescrita, não só aguçou a minha curiosidade acerca do universo textual como também reforçou a certeza de que a docência era mesmo o caminho a ser seguido.

Foi essa certeza que, no terceiro semestre, me levou para dentro da sala de aula, agora não mais como monitor, mas como professor-bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Língua Portuguesa (PIBID-LP)², então coordenado pelas Profas. Dras. Ingrid Nancy Sturm e Jane da Costa Naujorks. Durante o primeiro semestre de 2013, procurei conciliar língua portuguesa e literatura em um projeto de escrita criativa implementado em duas turmas, uma de quinto e outra de sexto ano, em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Alegre. Contudo, expostas ao fogo da prática e às dificuldades da educação básica pública, minhas certezas vacilaram, e percebi que precisava estudar mais.

Tal percepção me conduziu, no quarto semestre, à Iniciação Científica. No projeto de pesquisa *A inter-relação leitura e produção textual em publicações que circulam em contexto acadêmico*³, coordenado pela professora Lucia Rottava, analisei a interface leitura-escrita em manuais didáticos destinados ao ensino superior. A participação nesse projeto, além de dar início à minha trajetória como pesquisador, oportunizou o aprofundamento, de um lado, no letramento acadêmico como objeto de pesquisa, e, de outro lado, na perspectiva enunciativa de Mikhail Bakhtin como referencial teórico.

No quinto semestre, na disciplina de Estudo do Texto, além da perspectiva bakhtiniana, pude melhor conhecer também as perspectivas enunciativas de Émile Benveniste e Oswald Ducrot. O interesse pela perspectiva benvenistiana, no entanto, havia surgido ainda no segundo semestre, quando da leitura do texto *Os níveis da análise linguística*, na disciplina de Visão Crítica da Gramática, ministrada pela então Profa. Ma. Daiane Neumann. Apesar da complexidade do texto, sobretudo para um aluno do primeiro ano de Letras, algo em especial na escrita daquele autor falou com o desejo profundo dentro de mim de descobrir mais sobre a natureza e o funcionamento da linguagem. Então, procurei a professora Daiane, que me presenteou com um exemplar de *Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa*, livro recém-lançado à época e do qual era uma das organizadoras. Tal obra abriu-me as portas para

² Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

³ Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

o mundo da enunciação e suas interfaces, sendo aquela com as teorias do texto e do discurso a que mais me chamou a atenção no momento.

Mas foi em Estudo do Texto, no encontro com a professora Carmem Luci da Costa Silva, que o diálogo *enunciação e texto* se me descortinou como um horizonte de pesquisa. Foi também no quinto semestre que ingressei, como monitor voluntário, no Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP), criado para apoiar os alunos desta Instituição com dificuldades na escrita acadêmica. Essas duas experiências foram definidoras do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso: enquanto Estudo do Texto forneceu o *ponto de vista*, o PAG-LP forneceu o *objeto*. Foi assim que decidi estudar o letramento acadêmico à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. E é este o estudo que ora apresento.

-

Há pouco mais de uma década, no Brasil, políticas educacionais como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o SISU (Sistema de Seleção Unificada) e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) têm promovido a democratização do acesso ao ensino superior, através do financiamento de estudos e da concessão de bolsas em instituições privadas e, em instituições públicas, através do aumento e da reserva de vagas a grupos minoritários e/ou discriminados, como negros e indígenas.

Ao abrir suas portas a segmentos da sociedade historicamente mantidos do lado de fora delas, a universidade deparou-se com um desafio: não basta apenas garantir o *acesso físico* a alunos egressos de realidades por vezes muito avessas à realidade acadêmica, mas é igualmente importante oportunizar a apropriação por esses estudantes dos *recursos simbólicos* prestigiados nesse espaço social e, por isso, necessários à sua permanência nele (LILLIS, 1999). Dentre tais recursos, estão as práticas sociais de uso da escrita em contexto acadêmico.

Ilustram isso os resultados das pesquisas realizadas pelo projeto PAG 1, no âmbito do Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), segundo os quais as dificuldades com a leitura e a produção de textos acadêmicos situam-se dentre as principais causas da retenção e da evasão em cursos de graduação dessa instituição. Tal diagnóstico mobilizou a criação do projeto PAG 2, constituído de oficinas de reforço acadêmico na área de Língua Portuguesa, além de nas áreas de Cálculo, Física, Química e Língua Inglesa⁴.

⁴ **Fonte:** Programa de Apoio à Graduação: Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pag/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

Mas, se as dificuldades dos discentes estão na origem de tais ações de intervenção, o que está na origem dessas dificuldades? Terá o aluno responsabilidade exclusiva por seus problemas de compreensão e expressão escrita? Serão estes sintomas de uma educação linguística precária na escolarização básica? Questões como essas não são exclusivas da realidade acadêmica brasileira, apresentando-se também no exterior, em países que, como o Brasil a partir dos anos 2000, também vivenciaram um processo de expansão universitária e de ampliação do acesso ao ensino superior.

É o caso dos Estados Unidos, a partir da década de 1970, com a implementação de políticas de ação afirmativa e de incentivo à diversidade nos ambientes acadêmicos, e do Reino Unido, a partir dos anos 1990, com a internacionalização do ensino superior e a ampliação da participação de estudantes estrangeiros (LILLIS; SCOTT, 2007). No Reino Unido, esse fenômeno social fez germinar todo um campo de estudos que ficou conhecido como Estudos dos Letramentos Acadêmicos, cujos pesquisadores contestam discursos consolidados acerca das dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica.

Tais estudiosos questionam, particularmente, o *discurso do déficit do letramento*, segundo o qual os estudantes chegam à universidade sem saberem ler nem escrever, e o *discurso da transparência da linguagem acadêmica*, de acordo com o qual a linguagem científica é transparente e objetiva na transmissão dos conhecimentos disciplinares. Esses discursos estão na base dos dois âmbitos em que os problemas estudantis relacionados às práticas letradas acadêmicas geralmente são entendidos: o *âmbito da aprendizagem*, que responsabiliza o estudante por suas dificuldades e o considera deficitário no que diz respeito às habilidades de manejo da escrita acadêmica, e o *âmbito do ensino*, que responsabiliza a instituição escolar pela suposta formação lacunar do aluno e joga tal problema facilmente solucionável por medidas de remediação a serem adotadas pela instituição universitária.

Contrários a tais discursos, os Estudos dos Letramentos Acadêmicos inserem-se nos Novos Estudos do Letramento, constituindo uma vertente desse campo mais amplo que emergiu no Reino Unido na década de 1980, menos vinculado a contextos educacionais e mais ligado a um fervoroso debate antropológico entre duas concepções de letramento antagônicas (STREET, 2014). De um lado, o *modelo autônomo de letramento*, visão sustentada pela mídia, pelos organismos internacionais, pelas políticas públicas e pelas instituições pedagógicas, que toma o letramento como *habilidade universal, técnica e neutra*, independente dos significados e dos usos da língua escrita em contextos particulares e garantidora de efeitos cognitivos, sociais e econômicos a todos aqueles que a adquirem. De outro lado, o *modelo ideológico de letramento*, que o concebe como *prática social situada*,

pois está sempre circunscrito a contextos reais, concretos e específicos; *plural*, pois envolve uma diversidade de usos da leitura, da escrita e da língua/linguagem na sociedade; e *ideológica*, pois implica processos de hegemonia e relações de poder, identidade e crenças.

O modelo autônomo subjaz aos discursos do déficit e da transparência, contra os quais se erguem os autores dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, filiados ao modelo ideológico, bem como todos os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento. Esse campo influenciou diretamente a constituição dos Estudos do Letramento no Brasil, em meados da década de 1990, e mais recentemente tem influenciado a constituição de uma vertente nacional também interessada no letramento acadêmico (cf. capítulo 1).

Tanto os estudos britânicos quanto os estudos brasileiros assumem diferentes perspectivas teóricas para investigarem o letramento. Círculo de Bakhtin, Análise do Discurso de Michel Pêcheux, Construtivismo, Sociolinguística, Análise Crítica do Discurso são algumas das teorias que informam o heterogêneo campo do Letramento. Contudo, nem no Brasil nem no exterior, há algum estudo que assuma a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste como referencial teórico. Do mesmo modo, nos estudos enunciativos benvenistianos, realizados no Brasil, que investigam o *texto*, a *leitura* e a *escrita* – fenômenos que consideramos vinculados ao fenômeno do *letramento* –, também não há uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo.

Mas por que assumir Benveniste como teórico de referência em uma pesquisa sobre letramento? Que contribuições sua teoria poderia dar aos Estudos do Letramento? Esta segunda pergunta buscaremos responder após o desenvolvimento deste trabalho. A primeira, por sua vez, pensamos ter condições de responder já nesta introdução.

Entendendo *axioma* como o princípio de evidência de uma teoria e *operador* como o dispositivo que permite o exercício do axioma, Flores (2013) postula, como axioma da teoria enunciativa benvenistiana, o sintagma *o homem está na língua* (que intitula a quinta parte dos seus *Problemas de Linguística Geral I e II*) e, como operador desse axioma, a noção de *enunciação*. Nessa direção, a presença humana na língua/linguagem, possibilitada pelo ato enunciativo, constitui o *a priori* unificador da Teoria da Enunciação de Benveniste e lhe confere um cunho linguístico-antropológico, pois é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285).

Esse princípio epistemológico da obra do linguista leva o professor de língua e literatura francesas Gérard Dessons (*Université Paris 8*) à escrita do livro *Émile Benveniste, l'invention du discours*, em que argumenta que o alcance da teorização benvenistiana

“transborda amplamente as estritas questões linguísticas para tocar problemas até então limitados ao domínio filosófico” (DESSONS, 2006, p. 25)⁵. Um desses *problemas* é a relação entre o homem e a linguagem, uma relação de indissociabilidade, que inaugura “uma antropologia da linguagem, na qual o que se sabe da linguagem aparece indissociável do que se sabe do homem, os dois saberes se implicando reciprocamente” (DESSONS, 2006, p. 6)⁶.

Em consonância com Dessons (2006), Flores (2013) defende a existência de uma tríade epistemológica na obra de Benveniste, a tríade *homem/linguagem/cultura*, que fundaria uma dupla antropologia e se apresentaria não apenas nos estudos enunciativos, mas em todos os trabalhos do erudito, das pesquisas em linguística comparativa e geral às reflexões sobre literatura e cultura. A *antropologia da linguagem*, concebida por Dessons (2006), implicaria uma *antropologia da enunciação*, concebida por Flores (2013), para o qual a condição do homem como ser falante é o objeto dessas duas antropologias mutuamente implicadas. A hipótese de Flores (2013, p. 191) é que “Benveniste possibilita ancorar uma linguística verdadeiramente preocupada com as formas da presença do homem na língua; uma presença inventiva, que não poderia ser desvinculada da noção de cultura”.

Outro estudo enunciativo que segue a tendência antropológica e que, além disso, dialoga diretamente com o nosso trabalho por também tematizar a relação do aluno com a linguagem na universidade, é a recente tese de doutorado de Carolina Knack, intitulada *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. Com o objetivo de compreender as passagens do aluno de uma instância de ensino a outra e seus efeitos nas novas posições sociais e discursivas por ele assumidas, Knack (2016) formula duas noções de *passagem*. A primeira, uma noção não teórica, considera como *passagem* (sem itálico) *lato sensu* a mudança de um lugar social a outro, como a transição do ensino médio ao ensino superior, que é autorizada pelo rito do vestibular e altera o estatuto social do aluno, assinalando sua nova posição na sociedade. A segunda, uma noção teórica, considera como *passagem* (com itálico) *stricto sensu* a ocupação de uma renovada posição de locutor no discurso, como evidenciam as mudanças produzidas, pela entrada na universidade, nas relações do aluno com o outro e com a língua que comporta a cultura no espaço acadêmico.

Esses recentes estudos descortinam os horizontes antropológicos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, nos quais situamos também nós o nosso trabalho sobre enunciação e letramento. A hipótese da antropologia da enunciação (FLORES, 2013)

⁵ « [...] débordent largement les strictes questions linguistiques pour toucher des problèmes cantonnés jusque-là au seul domaine philosophique » (DESSONS, 2006, p. 25).

⁶ « [...] une anthropologie du langage où ce qu'on sait du langage apparaît indissociable de ce qu'on sait de l'homme, les deux savoirs s'impliquant réciproquement » (DESSONS, 2006, p. 6).

evidencia a amplitude do pensamento benvenistiano, “que se vê frequentemente atenuado e deturpado pela vulgarização de sua teoria linguística reduzida a análises das marcas formais da enunciação, em detrimento de considerações teóricas de ordem mais geral, cujo alcance revela, contudo, uma concepção forte e original das relações entre a linguagem e o homem” (DESSONS, 2006, p. 26)⁷.

Ao produzir uma teoria da linguagem sensível à presença do homem na língua, Benveniste torna-se uma fonte de interesse a toda pesquisa cujo objeto seja a língua em uso por falantes que, através desse uso, constituem a si próprios, os outros e o mundo que os cerca, como é o caso deste trabalho, cujo tema versa sobre *a instauração do aluno universitário nas culturas de escrita acadêmica*. O que entendemos por *culturas de escrita* será melhor explicado no capítulo 3, mas adiantamos que pluralizamos o termo *cultura* para marcarmos a diversidade dos contextos de uso da escrita e da oralidade letrada e, embora as definições benvenistianas de *cultura* a tomem no singular, cremos se tratar de um singular que parece incluir a heterogeneidade constitutiva desse fenômeno simbólico.

Além de renovar os estudos enunciativos, tal releitura antropológica da teoria benvenistiana abre-a ao diálogo com outras disciplinas das ciências humanas, como a Antropologia, na qual se inserem os Novos Estudos do Letramento e os Estudos dos Letramentos Acadêmicos. A busca por bases para esse diálogo entre Letramento e Enunciação constitui o objetivo geral deste trabalho, que consiste em *propor uma concepção enunciativa geral de letramento e uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico que sejam atreladas a uma perspectiva antropológica da enunciação*.

Como objetivos específicos, procuramos: a) apontar, no campo dos Estudos do Letramento, em geral, e dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, em particular, a ausência de uma teorização enunciativa benvenistiana; b) indicar, no campo dos estudos enunciativos benvenistianos realizados no Brasil, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo; c) elaborar, a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, princípios para um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*. O que entendemos por *modelo* será melhor explicado também no capítulo 3, mas adiantamos que tomamos a palavra numa acepção mais antropológica, como *perspectiva conceitual* (STREET, 2010a), do que propriamente numa acepção mais linguística, como *conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas* (FLORES, 2013).

⁷ « [...] la pensée de Benvenistese voit fréquemment atténuée et dénaturée par la vulgarisation de sa théorie linguistique réduite aux seules analyses des marques formelles de l'énonciation, au détriment des considérations théoriques d'ordre plus général, dont la portée révèle pourtant une conception forte et originale des relations entre le langage et l'homme » (DESSONS, 2006, p. 26).

Tais objetivos impõem ao trabalho a seguinte organização: no capítulo 1, intitulado *O primeiro campo: dos Estudos do Letramento no Brasil aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos*, partimos de um exame das abordagens inaugurais do letramento no país para uma investigação dos estudos estrangeiros que exerceram influência direta na instituição do campo em contexto brasileiro e, em seguida, afunilamos nossa leitura em pesquisas nacionais e internacionais sobre o letramento acadêmico. No capítulo 2, intitulado *O segundo campo: da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ao ensino de língua materna*, situamos a teoria enunciativa benvenistiana primeiramente em relação ao campo mais amplo do qual faz parte, a *Linguística da Enunciação*; posteriormente em relação a ela própria, interrogando-a sobre suas bases fundantes; finalmente em relação a estudos brasileiros que a deslocam para a educação linguística, propondo olhares enunciativos para o ensino de texto, leitura e escrita.

Ao fim de cada um dos dois primeiros capítulos, apresentamos uma síntese do campo nele estudado, a qual busca evidenciar, no interior do respectivo campo, a lacuna que o abre ao diálogo com o outro. A evidenciação dessa *dupla lacuna* – no campo do Letramento, a ausência de uma abordagem enunciativa; no campo da Enunciação⁸, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo – não consiste em uma crítica a tais campos, mas em um argumento que justifica a proposta de interlocução entre ambos que apresentamos no capítulo 3, intitulado *Letramento e Enunciação: bases para um diálogo*. Neste, assumindo a ideia de que “os saberes são complementares” (SILVA, 2009, p. 18), elaboramos princípios e concepções que possibilitam a postulação de um modelo enunciativo de letramento acadêmico.

Portanto, nosso trabalho é de *cunho teórico*. Embora concordemos com Kleiman (1995/2012) sobre serem os Estudos do Letramento no Brasil um dos campos que mais aproximam o interesse teórico e o interesse aplicado, buscando explicar o fenômeno do letramento ao mesmo tempo em que procuram transformar a realidade desigual enfrentada por grupos sociais que desconhecem ou apresentam dificuldades em sua relação com a escrita, neste estudo, não buscamos uma *aplicação*, mas uma *teorização* que possibilite aplicações futuras. Em outras palavras, não objetivamos analisar fatos de linguagem de alunos universitários ou propor ações de intervenção pedagógica em contexto acadêmico, mas, antes, dar um passo que julgamos essencial para tornar possíveis análises e intervenções práticas

⁸ Sabemos que, além da teoria benvenistiana, a Linguística da Enunciação comporta diferentes teorias enunciativas (cf. capítulo 2), mas, neste trabalho, sempre que utilizarmos o sintagma “campo da Enunciação”, estaremos nos referindo à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e aos estudos desenvolvidos a partir dela.

dessa natureza: produzir uma explicação teórica para os fenômenos do letramento e do letramento acadêmico que possa subsidiar posteriormente pesquisas empíricas.

A teorização impôs-se como condição uma vez constatada, no mapeamento dos campos, a falta de uma perspectiva enunciativa benvenistiana de letramento. Esse mapeamento e essa teorização resultaram no volume destas páginas, porém, como bem observa Silva (2009), parece-nos ser esse o preço a pagar por um trabalho que não aplica um modelo pré-existente, mas busca propor um novo a partir de dois campos teóricos distintos. Acerca disso, vale citar um trecho do prefácio de *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* (1878), do então estreante na ciência Ferdinand de Saussure, transcrito por Émile Benveniste em seu belo artigo *Saussure após meio século* (1963b, p. 36): “Se apesar disso nos aventuramos nesse campo, bem convencidos de antemão de que a nossa inexperiência se perderá muitas vezes no dédalo, é porque para qualquer um que se dedique a esses estudos, atacar essas questões não é uma temeridade, [...] mas uma necessidade”. É com esse sentimento de *necessidade* que – não sem o receio de que *a nossa inexperiência se perca muitas vezes no dédalo*, é verdade – nos aventuraremos pelos campos do Letramento e da Enunciação, em busca de bases para um diálogo entre tais saberes disciplinares.

CAPÍTULO UM

O primeiro campo: dos Estudos do Letramento no Brasil aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos

Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam.

Brian Street

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar o primeiro campo ao qual se vincula este trabalho, os Estudos do Letramento, mais especificamente sua origem no Brasil. Circunscrever o campo ao contexto nacional, mais do que uma opção natural, é uma escolha necessária, uma vez que mapeá-lo nos diferentes países em que se consolidou excederia os propósitos desta pesquisa. A reconstituição do surgimento do campo no país nos ajudará a melhor compreender as condições em que os Estudos do Letramento se estabeleceram nacionalmente, bem como as nuances assumidas pelo conceito mesmo de *letramento* em sua gênese na literatura especializada brasileira.

Entretanto, não se pode falar sobre letramento no Brasil sem tratar, em alguma medida, das relações das pesquisas brasileiras com o conjunto de estudos anglo-saxões que vieram a ser chamados de Novos Estudos do Letramento (NLS⁹). Dos estudiosos dessa corrente, o antropólogo britânico Brian Street, professor emérito do *King's College London*, é aquele com o qual mais dialogaremos. Isso por três razões: a) ele influenciou diretamente as estudiosas pioneiras do letramento no Brasil; b) foi ele quem formulou a noção de *modelo de letramento*, que assume extrema relevância em nosso estudo; c) uma de suas linhas de pesquisa atuais é justamente os Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS¹⁰).

O percurso que empreenderemos para dialogar com tais trabalhos será o seguinte: na primeira seção, mergulharemos nos estudos precursores do letramento no Brasil, examinando o fenômeno à luz de diferentes concepções; na segunda seção, visitaremos o campo dos NLS, centrando-nos na proposta dos *modelos de letramento autônomo e ideológico*; na terceira seção, nosso foco será o letramento acadêmico e pesquisas que o tomam como objeto de investigação no país e no exterior; finalmente, na quarta seção, apresentaremos uma síntese do campo disciplinar apresentado no capítulo.

⁹ A sigla consagrou-se a partir do nome que designa o campo em inglês: *New Literacy Studies*.

¹⁰ Sigla também consagrada a partir da denominação em língua inglesa do campo: *Academic Literacies Studies*.

1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO BRASIL: ORIGEM E INFLUÊNCIAS

Data dos últimos trinta anos o interesse científico pelas práticas sociais de uso da escrita. Tal interesse surgiu, simultaneamente, em diferentes países na década de 1980. A esse respeito, Soares (2004, p. 5-6) comenta ser “curioso que tenha ocorrido, em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita”, para diferenciá-las da aprendizagem da escrita. Focalizando os contextos lusófono, francês e anglo-saxão, a autora investiga a invenção dos conceitos de *letramento*, no Brasil, *literacia*, em Portugal, *illettrisme*¹¹, na França, e *literacy*¹², nos Estados Unidos e na Inglaterra, para distinguir o uso social da escrita da sua aquisição, designada pelos termos *alfabetização*, *alphabétisation*, *reading instruction*, *beginning literacy*.

De acordo com Soares (2004), embora a emergência das práticas sociais de uso da língua escrita como questão fundamental tenha coincidido historicamente em diferentes países, as circunstâncias dessa emergência diferem substancialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos e a Inglaterra. Enquanto na França, por exemplo, as questões de letramento se desenvolvem de modo independente das questões de alfabetização – uma vez que, sendo toda a população considerada alfabetizada por ter passado pela escolarização básica, o real problema reside nas baixas competências de uso das práticas sociais e profissionais letradas –, no Brasil, o conceito de *letramento* nasce enraizado no conceito de *alfabetização*.

Para a autora, favoreceram tal imbricação, no país, entre alfabetização e letramento: a) os censos demográficos, nos quais o conceito de *alfabetização* foi progressivamente ampliado, partindo “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e

¹¹ Os conceitos de *illettrisme* e *letramento* não se recobrem teoricamente, já que este nomeia, no Brasil, as práticas sociais de leitura e escrita tanto em contextos escolares quanto em contextos não escolares, enquanto aquele nomeia, na França, o domínio precário de tais práticas por indivíduos que foram escolarizados, mas não desenvolveram suficientemente o domínio da língua escrita, de modo que a tradução em língua portuguesa mais adequada para *illettrisme* seria *alfabetismo funcional*. Já o termo francês equivalente a letramento é *littéracie* (com “c”) ou *littératie* (com “t”).

¹² Diferentemente de Soares (2004), segundo a qual *literacy* designa o fenômeno do letramento e *reading instruction*, *beginning literacy* designam o fenômeno da alfabetização, Kleiman (2008) afirma que, em países de língua inglesa, *literacy* designa ambos os fenômenos. Daí, conforme a autora, o recurso ao adjetivo *novos*, em *New Literacy Studies*, para distinguir os estudos do letramento dos estudos da alfabetização. Concordamos com a posição defendida por Kleiman (2008) sobre a utilização, no Brasil, de *Estudos do Letramento*, em vez de *Novos Estudos do Letramento*, pois, no país, todos os estudos do letramento são novos, visto que um novo termo foi criado para distinguir o uso da língua escrita na vida social da sua aprendizagem inicial.

da escrita” (SOARES, 2004, p. 7); b) a mídia jornalística, ao veicular, em notícias sobre o nível de proficiência escrita dos brasileiros, expressões como *semianalfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*; c) a produção acadêmica, cuja influência nas relações entre alfabetização e letramento é abordada por Soares (2004) em trecho que nos fornece o roteiro de leituras que norteará o caminho trilhado nesta seção:

Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de **Leda Verdiani Tfouni** (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização* (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por **Roxane Rojo**, *Alfabetização e letramento* (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. **Ângela Kleiman**, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento* (1995) –, também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), procuro conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. **São apenas exemplos que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação**: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. (SOARES, 2004, p. 8, itálicos da autora, negritos nossos).

A primeira obra nacional a teorizar sobre o letramento foi *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni¹³. Nesse livro, a autora analisa o funcionamento cognitivo do uso da linguagem na compreensão de silogismos, por um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados. Tfouni (1988) assume a Psicolinguística como principal referencial teórico, mas não ignora a dimensão social da escrita, conforme mostra a distinção que estabelece entre *escrita*, *alfabetização* e *letramento*. Para ela, a *escrita* é uma das principais causas do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das civilizações modernas, sendo seu uso permeado pelas relações de poder e dominação presentes nas sociedades grafocêntricas. A *alfabetização*, por sua vez, refere-se “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 1988, p. 9), sendo um processo individual relacionado, de um lado, à instrução formal, e, de outro lado, à escrita como sistema representacional. Já o *letramento* é concebido como um processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um

¹³ Vale lembrar que a primeira ocorrência de que se tem notícia do termo *letramento*, no Brasil, consta no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato. Contudo, Kato (1986) não apresenta uma definição de letramento nem aprofunda a discussão sobre o termo, gesto a ser primeiramente realizado por Tfouni (1988).

sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16) e cujo estudo contempla não apenas os alfabetizados como também os não alfabetizados, por entender que estes não são iletrados¹⁴, na medida em que têm seu conhecimento, seus modos de produção e sua cultura *afetados* pelos valores da sociedade letrada.

Se é em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) que Leda Tfouni apresenta a primeira definição de letramento da bibliografia brasileira, é em *Letramento e alfabetização* (1995/2010) que a autora propõe, efetivamente, um novo discurso teórico sobre a escrita. Nessa obra, retoma a distinção entre *escrita, alfabetização e letramento*, refinando o último conceito a partir do dispositivo teórico da Análise do Discurso de Michel Pêcheux. Duas grandes posições sobre o letramento são apresentadas por Tfouni (1995/2010): de um lado, as *perspectivas a-históricas*, centradas na aquisição da escrita enquanto conjunto de habilidades individuais assimiladas ao progresso civilizatório e ao desenvolvimento cognitivo; de outro lado, a *perspectiva histórica*, assentada sobre a autoria como *posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção do discurso*, isto é, como retorno constante do autor ao texto que está produzindo para verificar a sua compreensibilidade.

Segundo Tfouni (1995/2010, p. 34, grifos da autora), nas perspectivas a-históricas, há “uma superposição entre *letramento e alfabetização*”, cuja ênfase “é sempre colocada nas ‘práticas’, ‘habilidades’, ‘conhecimento’, voltados sempre para a codificação/decodificação de *textos escritos*”. Além de circunscreverem o letramento à *língua escrita* e se preocuparem com *produtos*, tais perspectivas têm em comum a defesa da tese da grande dicotomia entre a oralidade e a escrita e a restrição do letramento à escolaridade.

Definidora da perspectiva histórica de letramento, a autoria é concebida como “noção-eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico” (TFOUNI, 1995/2010, p. 42). Tfouni (1995/2010) relaciona a noção de *autor* à de *sujeito do discurso*, situando o primeiro na dimensão do *intradiscurso* e o segundo, na dimensão do *interdiscurso*. Nessa visão, o discurso letrado pode ser tanto escrito quanto oral, sendo estruturado por um autor que retorna constantemente ao seu texto, sem que esse retorno constante impeça o avanço da produção. Tfouni (1995/2010) ilustra sua argumentação com o exemplo de um texto produzido por um presidiário há apenas três meses alfabetizado, texto este baseado em crônica literária não lida, mas ouvida pelo detento quando ainda analfabeto e recuperada por ele através de sua memória discursiva. Para a autora, o presidiário, com baixo grau de

¹⁴ Para a autora, nas sociedades industrializadas modernas, atravessadas que estão pela escrita, não existe de fato o *iletramento* – ou *grau zero de letramento* –, mas *graus de letramento*, sendo o movimento do indivíduo nessa *escala de desempenho* inicialmente ligado à instrução escolar (alfabetização), mas posteriormente determinado pelas práticas sociais nas quais se engaja (letramento).

escolaridade, mostra-se muito letrado ao recuperar (como *sujeito*) do interdiscurso um texto que o ajuda a organizar (como *autor*) o intradiscurso. Assim, a função-autor independe da alfabetização e da escolarização, pois o discurso letrado, “por ser social e historicamente constituído (como, aliás, todos os discursos o são), pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito” (TFOUNI, 1995/2010, p. 47, parênteses da autora).

Publicada em 1995, a coletânea *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizada por Ângela Kleiman, é a primeira obra escrita a muitas mãos vinculada aos Estudos do Letramento no Brasil¹⁵. Abre o livro o texto *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*¹⁶, em que Kleiman (1995/2012) propõe-se a responder à pergunta “O que é letramento?”. Conforme a autora, “[o] conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 15-16, grifo da autora). A autora exime dessas conotações a concepção crítica de alfabetização de Paulo Freire, mas observa que tal concepção ficou restrita à academia.

Kleiman (1995/2012) relaciona os estudos sobre letramento às mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas resultantes da expansão dos usos da escrita e do surgimento da burocracia letrada nas cidades a partir do século XVI. Tais estudos, segundo a autora, ampliaram-se quando redirecionaram seu foco, deixando de pressupor efeitos universais do letramento para defender o papel determinante das condições de uso da escrita, isto é, quando passaram a considerar os efeitos do letramento produtos das práticas discursivas de grupos sociais particulares: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 18-19).

Nessa direção, as práticas escolares constituem apenas um tipo de prática letrada, dominante, mas não o único nem o mais correto. Para Kleiman (1995/2012), embora seja *a mais importante agência de letramento* – já que principal instituição responsável por

¹⁵ Não resenharemos cada capítulo dessa coletânea; privilegiaremos, antes, o capítulo introdutório, assinado por Ângela Kleiman. Esse recorte deve-se à escolha por focalizar abordagens do letramento vinculadas não propriamente às obras, mas às estudiosas introdutoras do campo no Brasil. Acreditamos, porém, que as reflexões de Kleiman são bastante representativas do livro, cujos capítulos, apesar das diferenças teórico-metodológicas e temáticas, têm uma característica comum: “[...] o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 11).

¹⁶ A análise que Kleiman faz dos modelos autônomo e ideológico de letramento será recuperada na seção seguinte, quando nos detivermos nesses dois modelos, de modo que, por ora, examinaremos apenas a definição de letramento fornecida pela autora.

introduzir os sujeitos no mundo da escrita –, a escola “preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 20). Em contrapartida, outras agências de letramento, como a família, a igreja, o trabalho, a universidade, apresentam orientações de letramento distintas.

Kleiman (1995/2012) analisa conflitos na interação em contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de três eixos: a) *práticas discursivas em conflito*; b) *identidades em conflito*; c) *valores em conflito*. No primeiro eixo, a autora cita como exemplo uma aula de escrita coletiva de uma receita culinária¹⁷, na qual critica o foco da atividade sobre a *forma* do gênero em detrimento de sua *função*, o que leva a um conflito entre professora (centrada na forma) e alunos (centrados na função). No segundo eixo, Kleiman (1995/2012) analisa o conflito identitário com o exemplo de um debate em uma aula de leitura na qual a professora deixa subentendido que a escrita torna as pessoas mais inteligentes, o que suscita uma negação coletiva por parte dos alunos, a qual reforça a *identidade do grupo* e desnaturaliza a ideologia do modelo autônomo de letramento refletida na fala da professora. No terceiro eixo, a autora identifica o conflito nas *diferentes valorações* que professora e alunos atribuem à medicina e à indústria farmacêutica, contra as quais os discentes argumentam em defesa da automedicação e do remédio caseiro, demonstrando uma resistência à autoridade médica, que, por sua vez, advém de uma resistência à cultura letrada.

Em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009/2014), filiada à perspectiva bakhtiniana de linguagem e às práticas letradas escolares, Roxane Rojo¹⁸ define o conceito de *letramento* relacionando-o aos conceitos correlatos de *alfabetização* e *alfabetismo*. A partir de resultados insatisfatórios obtidos por alunos brasileiros em diferentes processos avaliativos (SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM, PISA¹⁹), a pesquisadora conclui que, apesar de ter sido ampliado o acesso da população à escolarização básica – com a universalização do ensino fundamental e o progressivo aumento do acesso ao ensino médio –, a qualidade do ensino não cresceu na mesma proporção de sua oferta. Considerando os baixos indicadores de

¹⁷ Tais dados são oriundos das pesquisas da autora sobre a interação na aula de alfabetização de adultos.

¹⁸ A coletânea *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*, organizada por Roxane Rojo e publicada em 1998, é outro marco inaugural dos Estudos do Letramento no Brasil, mas o texto da autora nessa coletânea apresenta uma concepção de letramento como processo de aquisição da escrita pela criança que tem início antes mesmo da alfabetização escolar. Sendo nosso foco abordagens do letramento mais vinculadas ao ensino e à aprendizagem do que à aquisição de língua materna, privilegiaremos uma publicação mais recente da estudiosa.

¹⁹ Respectivamente: Sistema de Avaliação da Educação Básica; Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; Exame Nacional do Ensino Médio; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

desempenho dos estudantes em testes de leitura e produção de texto, Rojo (2009/2014) defende a urgência de a escola rever suas práticas de letramento, o que inclui refletir sobre as concepções de alfabetização, alfabetismo e letramento.

Por *alfabetização*, a autora entende “a ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009/2014, p. 44). Afirma ainda ser a escola *a principal agência alfabetizadora* e a alfabetização, uma *típica prática de letramento escolar*, centrada na análise dos constituintes da escrita (letras, sílabas, palavras, frases).

Por *alfabetismo*, a autora designa “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais” (ROJO, 2009/2014, p. 97). Rojo (2009/2014) distingue alfabetismo de letramento por ser o primeiro “um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual”, possível de ser descrito em *níveis*, cujo nível pleno refere-se ainda a uma leitura literal e não a uma leitura crítica.

Por *letramento*, a autora compreende “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009/2014, p. 98). A autora comenta que, nos anos 80, os termos *alfabetismo* e *letramento* concorreram em textos e pesquisas publicados no país, sinonímia que pode ser atribuída à polissemia da palavra *literacy* em inglês (língua em que significa *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento*).

A partir desse aparato conceitual, Rojo (2009/2014) argumenta em favor de uma revisão das práticas letradas escolares que considere: a) os *letramentos múltiplos*, com a consideração não apenas dos letramentos globais, canônicos, valorizados, como também dos letramentos locais, populares, desvalorizados, o que demanda da escola o exercício de sua *vocação cosmopolita* na potencialização do diálogo multicultural entre as culturas locais e globais; b) os *letramentos multissemióticos*, com o enfoque de múltiplas linguagens e semioses (oral, escrita, musical, imagética, corporal, matemática, digital) e, conseqüentemente, a necessidade de um trabalho interdisciplinar na escola; c) os *letramentos críticos e protagonistas*, com o tratamento ético dos discursos em sala de aula, por meio de um exame crítico, contextualizado e capaz de localizar o texto em sua situação de produção e compreensão mais restrita e em sua situação sócio-histórica mais ampla, o que possibilitaria a formação para o exercício do protagonismo cidadão e o respeito à diversidade.

Outra estudiosa brasileira que contribuiu para a instituição dos Estudos do Letramento no país é Magda Soares. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998/2006), a autora reúne três diferentes textos sobre *letramento* – com interlocutores, propósitos e condições de produção também diferentes –, tematizando-o nos gêneros *verbete*, *texto didático* e *ensaio*.

Nas duas primeiras discussões, *letramento em verbete* e *letramento em texto didático*, Soares (1998/2006) dirige-se a estudantes e professores em formação inicial e continuada, analisando a origem e o significado do termo *letramento*. Conforme a autora, a inserção do *letramento* como termo técnico no léxico da Educação e da Linguística é resultado de um novo olhar para a presença da escrita no mundo social, sendo tradução da palavra inglesa *literacy* e significando, etimologicamente (já que vindo do latim *littera*, letra, + sufixo *-mento*, que expressa o resultado de uma ação), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998/2006, p. 18).

No que concerne à distinção entre *letramento* e *alfabetização*, Soares (1998/2006, p. 47) postula que, enquanto a alfabetização refere-se à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, o letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, definição esta em que *cultivar* significa dedicar-se a atividades de leitura e escrita e *exercer*, responder às demandas sociais de leitura e escrita. Desse modo, aprender a ler e a escrever, isto é, adquirir a tecnologia de codificar e decodificar a/em língua escrita, distingue-se de se apropriar da escrita, ou seja, tornar a escrita “própria”. Além disso, para a autora, compreender o letramento como *estado* ou *condição* da pessoa letrada, que assume a escrita “como sua ‘propriedade’” (SOARES, 1998/2006, p. 39) requer um redimensionamento do *lugar social* (lugar e não classe ou nível) dessa pessoa, a qual muda “seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 1998/2006, p. 37, grifo da autora).

Na terceira e última discussão apresentada na obra, *letramento em ensaio*, em texto internacional encomendado pela UNESCO, Soares (1998/2006) discute duas dimensões do letramento, uma *dimensão individual* e uma *dimensão social*, e suas implicações na definição do fenômeno. A *dimensão individual do letramento* o conceberia como atributo pessoal, como posse individual da escrita e da leitura. Para Soares (1998/2006, p. 67, grifos da autora), entretanto, mesmo no interior dessa dimensão aparentemente simples, é difícil definir com precisão o letramento, pois ele “envolve dois processos fundamentalmente diferentes: *ler* e *escrever*”. A autora destaca duas posições acerca da relação leitura-escrita no quadro da

dimensão individual do letramento: a) a posição que as toma como uma mesma e única habilidade, desconsiderando suas diferenças fundamentais, ainda que sejam processos complementares; b) a posição que considera tais diferenças, no entanto tende a se centrar ou na leitura ou na escrita, mais frequentemente na leitura.

A *dimensão social do letramento*, por sua vez, o conceberia como fenômeno cultural, como conjunto de práticas sociais envolvendo a língua escrita. Conforme Soares (1998/2006), há duas interpretações conflitantes das relações entre letramento e sociedade: uma interpretação liberal-progressista e uma interpretação radical-revolucionária. A primeira, uma *versão fraca* da dimensão social do letramento, reforçaria sua natureza pragmática e o definiria em termos de adaptação às estruturas sociais, sendo um exemplo disso a alfabetização funcional como meio de sobrevivência na sociedade letrada. A segunda, uma *versão forte* da dimensão social do letramento, rejeitaria a concepção de letramento como instrumento neutro de mero atendimento às exigências sociais e enfatizaria o caráter político-ideológico das práticas de leitura e escrita.

Nosso propósito, ao resgatar tais estudos genésicos do letramento no Brasil, foi contar a história de sua origem no país e como o conceito de *letramento* se apresentou multifacetado já nesse período inicial. Não tivemos, portanto, o objetivo de reconstituir a evolução do campo em âmbito nacional, de modo a chegar a algo como o seu *estado da arte* – apesar de acreditarmos que as pesquisas iniciais, longe de terem sido esquecidas ou ultrapassadas, repercutem ainda hoje nas pesquisas atuais sobre letramento. Além das nuances que o conceito de *letramento* assume de uma abordagem a outra, dois aspectos interessantes emergiram da leitura desses textos paradigmáticos do letramento no Brasil.

O primeiro aspecto diz respeito ao que a incursão por tais obras permite concluir sobre o fenômeno do letramento, em geral, e sobre a relação sujeito-linguagem no letramento, em particular²⁰. Todas as autoras, embora cada uma à sua maneira, destacam o *caráter sociocultural* do letramento, bem como seus efeitos na constituição do sujeito letrado. Para Tfouni (1988), independentemente do seu grau de escolaridade e alfabetização, o sujeito é, em seu conhecimento, modos de produção e cultura, sempre *afetado* pela linguagem letrada. Já em Tfouni (1995/2010), aquele que faz uso do discurso letrado (escrito ou oral) é concebido como sujeito ao posicionar-se no interdiscurso, organizando sua memória discursiva, e como autor ao posicionar-se no intradiscurso, estruturando seu texto, sendo indivíduo e linguagem articulados um ao outro no letramento pela condição de *autoria*. Por sua vez, Kleiman

²⁰ *Sujeito*, aqui, concebido em uma acepção não teórica como quem escreve, lê, fala e ouve.

(1995/2012) concebe o letramento como um conjunto de práticas discursivas circunscritas a contextos sociais específicos e definidoras das *identidades* e das *relações* construídas pelos sujeitos através da linguagem escrita. Em Rojo (2009/2014), o letramento é assumido como um conjunto heterogêneo de práticas sociais envolvendo usos da língua e da linguagem em diversos contextos sociais, prestigiados ou não, enquanto o sujeito é definido em relação a tais práticas e usos, dos quais dependem o seu sucesso escolar e a sua inclusão social. Finalmente, em Soares (1998/2006), a relação entre sujeito e linguagem no letramento configura-se como uma relação de transformação, não no sentido cognitivo ou econômico, mas do modo de o sujeito estar na e participar da sociedade como *indivíduo que vive em estado de letramento*, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

O segundo aspecto refere-se ao fato de todos os estudos, em maior ou menor grau, referirem Brian Street, um dos maiores expoentes dos Novos Estudos do Letramento, como o campo é denominado no mundo anglófono. Tfouni (1995/2010) associa as perspectivas a-históricas do letramento ao modelo autônomo descrito por Street; Kleiman (1995/2012) apresenta os modelos autônomo e ideológico propostos pelo antropólogo britânico e suas implicações na pesquisa e no ensino; Rojo (2009/2014) apoia-se em Street ao empregar o termo *múltiplos letramentos* para enfatizar a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem na sociedade letrada; Soares (1998/2006) insere o modelo ideológico concebido pelo estudioso no que nomeia de versão forte da dimensão social do letramento. Tal influência de Brian Street e de seus modelos de letramento sobre os estudos brasileiros nos faz concluir que a compreensão da noção de *modelo de letramento* é relevante para a formulação de uma nova explicação para o fenômeno do letramento, no nosso caso uma explicação enunciativa. É sobre essa noção que nos debruçamos a seguir.

1.2 OS MODELOS DE LETRAMENTO

Se os Estudos do Letramento surgem como campo no Brasil em meados da década de 1990, o seu surgimento no exterior data do início dos anos 1980. Ao situar temporal e espacialmente o campo, no entanto, Bevilaqua (2013) aponta uma origem cronológica comum às suas vertentes nacional e internacional: “A denominação **Novos Estudos do Letramento** foi cunhada por Gee [...] quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa

(Reino Unido), estudos que focavam muito mais o **lado social do letramento** do que seu lado cognitivo” (BEVILAQUA, 2013, p. 101, grifos da autora).

Dentre tais estudiosos, citados pela autora, destacam-se Brian Street, no Reino Unido, com *Literacy in Theory and Practice* (1984), em que o autor apresenta os *modelos autônomo e ideológico de letramento*; Shirley Brice Heath, nos Estados Unidos, com *Ways with Words* (1983), no qual a pesquisadora desenvolve a noção de *eventos de letramento*; Paulo Freire, no Brasil, com *Pedagogia do Oprimido* (1974), em que o pedagogo denuncia a *concepção tecnicista de alfabetização* e defende um redimensionamento do conceito de modo a atribuir-lhe sentidos próximos aos apresentados pelo de letramento contemporaneamente²¹.

Segundo Bevilaqua (2013), o adjetivo *novos*, em *Novos Estudos do Letramento*, deve-se à virada sociocultural que representou uma mudança paradigmática no campo da pesquisa sobre o letramento, cujo foco se deslocou da mente do indivíduo para os contextos sociais e culturais de prática da leitura e da escrita. Com efeito, os Novos Estudos do Letramento (NLS) o investigam numa *perspectiva transcultural* (através do tempo e do espaço), destacando a *natureza social* e o *caráter múltiplo* das práticas letradas. Ao assumir esse princípio epistemológico – o do letramento como fenômeno sociocultural e heterogêneo –, os NSL contrapõem-se “à ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” (STREET, 2014, p. 18).

A fim de esclarecer os princípios gerais dos Novos Estudos do Letramento, Street (2012, 2014) traça as fronteiras desse campo com algumas das principais áreas com as quais tem dialogado: a Antropologia, a Política do Desenvolvimento e a Educação.

Conforme o autor, o diálogo entre os NSL e a Antropologia emerge da contestação, pelos NSL, da tese da “grande divisão” entre escrita e oralidade, defendida por antropólogos

²¹ Embora Paulo Freire tenha antecipado, no Brasil, debates sobre a língua escrita e o seu ensino numa abordagem ideológica, não o vemos como um fundador *stricto sensu* do campo dos Estudos do Letramento no país, como vemos Leda Tffouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Isso porque: a) embora tenha conferido à *alfabetização* uma acepção familiar, o filósofo jamais empregou o termo *letramento* propriamente dito; b) ele é criticado por Street (2014) em níveis teórico e metodológico. No nível teórico, o antropólogo o critica por defender uma concepção de alfabetização como empoderamento, quando nem sempre é o que acontece: “O método Paulo Freire é vulnerável a essa manipulação culturalmente cega da parte de ativistas imbuídos de fervor ideológico e que acreditam tão fortemente estar ‘empoderando’ os camponeses ‘ignorantes’ que deixam de ver a dominação cultural e política que eles mesmos exercem” (STREET, 2014, p. 152). No nível metodológico, apesar de reconhecer o componente de socialização política e reflexão crítica presente nas discussões sobre as palavras-chave do contexto dos educandos – as *palavras grávidas de mundo* de Freire –, Street (2014, p. 151) enxerga problemas no método quase exclusivamente silábico de alfabetização proposto pelo educador: “[...] as aulas sobre formação de palavras tendem a prosseguir indefinidamente sem que os aprendizes desenvolvam hábitos de leitura e escrita encaixados em contextos de uso real. A passagem para a leitura e a escrita plenas de significado fica adiada por tanto tempo que os aprendizes, às vezes, desistem”. Não avaliaremos as críticas de Street a Freire, neste trabalho, deixando tal avaliação para uma pesquisa futura.

como Goody (1968, 1977), Olson (1977) e Ong (1982)²². Para tais estudiosos, a aquisição da escrita produziria grandes avanços no processamento cognitivo e na estrutura social, de forma que indivíduos e sociedades “iletrados” ou com “baixo letramento” apresentariam limitações cognitivas e sociais. Argumento este *empírico e teoricamente inválido* para os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, cujas pesquisas etnográficas contestam a tese da grande divisão, ao evidenciarem a possibilidade de membros de sociedades com pouco ou nenhum letramento realizarem os processos cognitivos, as operações lógicas e as reflexões metalinguísticas atribuídas apenas a sujeitos de sociedades letradas. Ao questionarem a dicotomia entre escrita e oralidade, os NSL defendem um redimensionamento do objeto dos estudos do letramento – da discussão sobre as implicações universais do letramento para a racionalidade à investigação do fenômeno no âmbito de práticas sociais situadas e que variam conforme o contexto cultural.

A interface dos NSL com a Política do Desenvolvimento é discutida por Street (2012, 2014) a partir da defesa da reconceitualização do letramento na agenda política. Segundo o antropólogo, subjazem às políticas de letramento, através das campanhas públicas de alfabetização e dos projetos governamentais de incentivo à leitura e à escrita, os mesmos pressupostos da tese da grande divisão, relativos à cognição individual e ao progresso social resultantes das práticas letradas. Esses ideais universalistas de letramento levam o autor a argumentar contra campanhas de massa estimuladas por agências internacionais como a UNESCO e a favor de campanhas locais, mais socialmente orientadas e culturalmente sensíveis às demandas de um contexto particular.

Embora afirme serem recentes as intervenções dos NSL na Educação, Street (2012, p. 88) declara ser nessa área que “as perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento enfrentarão o teste mais severo, o das aplicações práticas no campo da educação regular”. Buscando compreender como o letramento escolar tornou-se a variedade letrada de maior prestígio social e firmou-se marginalizando variedades alternativas, Street e Street (2014) relatam um estudo de caso etnográfico em lares e escolas de um bairro norte-americano. Os investigadores criticam a restrição do letramento à esfera escolar, já que as práticas letradas comparecem em todas as instituições da sociedade, não sendo o letramento escolar nem o único nem o mais superior dos letramentos sociais. Uma das conclusões da pesquisa é a de que os *processos de pedagogização do letramento* ajudam a construir um

²² Esses autores não integram as referências bibliográficas deste trabalho, pois são mencionados aqui através de Street (2012, 2014).

modelo autônomo de letramento, concebendo-o como um “conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social” (STREET; STREET, 2014, p. 129).

Outros estudiosos estrangeiros dos NSL poderiam ser convocados neste trabalho, porém um recorte faz-se necessário no interior do campo do Letramento. A opção por Brian Street como teórico de referência deve-se não apenas à sua influência nos estudos brasileiros, mas também à sua formulação da noção de *modelos de letramento* e ao seu interesse pelo *letramento acadêmico*. Os modelos de letramento referem-se a modelos interpretativos do fenômeno, descritos por Street e nomeados como *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. O objetivo das duas seções seguintes é apresentar tais modelos.

1.2.1 O modelo autônomo de letramento

Dominante nos discursos midiático, político e educacional, o modelo autônomo de letramento tem como pressupostos fundamentais a neutralidade e a universalidade do conhecimento transmitido em contextos escolares/acadêmicos, mascarando as questões culturais e ideológicas que legitimam ou não os saberes neles veiculados²³. No paradigma da autonomia, a escrita seria um produto acabado e independente de interlocução e contexto. Kleiman (1995/2012), quem introduziu a discussão sobre os modelos de letramento propostos por Street no debate acadêmico brasileiro, destaca três características do modelo autônomo decorrentes de sua ênfase no funcionamento interno do texto escrito: a) *a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo*; b) *a dicotomização entre oralidade e escrita*; c) *a atribuição de qualidades intrínsecas à escrita e àqueles que a possuem*.

A correlação entre escrita e cognição é um dos principais argumentos da tese da grande divisão. Segundo esse argumento, a aquisição e o desenvolvimento da escrita transforma os modos de pensar dos indivíduos, capacitando-os ao exercício de habilidades cognitivas, como tarefas de classificação, categorização, memorização, raciocínio lógico-dedutivo etc. Kleiman (1995/2012) defende ser tal capacidade para verbalizar o conhecimento uma consequência não de uma superioridade intelectual dos indivíduos escolarizados, mas “de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber mas o ‘saber dizer’” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 26/27). Para a autora, essa associação da escrita ao

²³ Um exemplo atual de expressão do modelo autônomo de letramento, na sociedade brasileira, diz respeito ao Projeto de Lei 193/2016, de autoria do senador Magno Malta. Mais conhecido como “Programa Escola sem Partido”, esse PL defende uma ilusória neutralidade educacional e preconiza a criminalização de professores que debatam, em sala de aula, temas sociais atinentes, sobretudo, a questões de gênero e sexualidade.

desenvolvimento cognitivo reproduz o preconceito ao conduzir a concepções deficitárias de grupos não letrados como cognitivamente inferiores a grupos letrados.

Na base dessa divisão entre letrados e não letrados, está a dicotomia entre escrita e oralidade, outro marco do modelo autônomo de letramento. A autora observa que essa visão dicotômica minimiza a complexidade das duas modalidades de uso da língua, ao conceber toda escrita como formal e planejada e toda oralidade como informal e não planejada. Assim, defende um realinhamento de foco no estudo da escrita e da oralidade – de polos extremos de diferenciação para um *continuum*, no qual a oralidade se aproxima da escrita quando a ênfase do discurso está no conteúdo (uma aula, por exemplo) e a escrita se aproxima da oralidade quando a ênfase do discurso está na interlocução (uma publicidade, por exemplo). Nesse sentido, o ensino da escrita na escola deve priorizar as *semelhanças constitutivas* mais do que as *diferenças formais* entre as duas modalidades, de modo que a aquisição da escrita dê “continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que determina a práxis escolar” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 30).

A separação polarizada entre o oral e o escrito deve-se também à atribuição de qualidades supostamente intrínsecas à escrita, isto é, de características que seriam inerentes a essa modalidade linguística, como o já citado exercício de operações mentais mais complexas, o estilo de linguagem mais sofisticado e os pretensos efeitos sócio-econômico-culturais decorrentes de seu uso. Como exemplos de tais efeitos, Kleiman (1995/2012) cita uma série de notícias que ilustram a defesa das supostas consequências positivas da alfabetização e do letramento, as quais iriam desde a capacidade de integração na vida moderna e a ascensão social até a emancipação da mulher e o avanço espiritual. Para a pesquisadora, trata-se de “uma grande gama de consequências para cuja postulação não existe evidência histórica” (KLEIMAN, 1995/2012, p. 37), não havendo, portanto, comprovação científica de relação causal entre letramento e modernização, igualdade social e desenvolvimento econômico.

Kleiman (1995/2012) também acusa o modelo autônomo de responsabilizar o indivíduo pelo fracasso na alfabetização e no letramento, ignorando a realidade social e suas implicações na aprendizagem. Essa atitude decorre da *tecnicidade* atribuída por Street (2014) à concepção de letramento como conjunto de *competências individuais*, desenvolvidas apenas em *instituições pedagógicas* e orientadas para as habilidades de manejo da *língua escrita*. Segundo o autor, tal visão é descontextualizada e homogeneizante, na medida em que não considera as variáveis socioculturais que posicionam as práticas letradas e acredita na possibilidade de avaliação universal do letramento enquanto capacidade psicolinguística.

Como alternativa a esse modelo autônomo de letramento, o antropólogo propõe um modelo ideológico, foco da próxima seção.

1.2.2 O modelo ideológico de letramento

Street (2010a; 2012, 2013; 2014) sugere a inclusão da ideologia na teorização e na prática do letramento na contemporaneidade. O autor emprega o termo *ideologia* como “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173). Nessa acepção, um dos lugares sociais de tensão entre forças dominantes e resistentes é o letramento assumido como conjunto de práticas sociais.

De acordo com Kleiman (1995/2012), no quadro teórico do modelo ideológico, as práticas letradas são cultural e socialmente determinadas, sendo provas disso as diferenças apresentadas por grupos socioeconomicamente distintos em sua relação com a escrita. Observa a autora que o modelo ideológico não nega os estudos que, orientados pelo modelo autônomo, focalizam aspectos cognitivos da aprendizagem da escrita na escola, mas os localiza no quadro das estruturas culturais e sociais de poder representadas pela instituição escolar. A esse respeito, Street (2014) relativiza o argumento de alguns críticos aos seus modelos de letramento que os consideram uma polarização desnecessária e defendem uma síntese dialética. O antropólogo advoga que o modelo ideológico oferece essa síntese e “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (2014, p. 172). Todavia, se o modelo ideológico não contesta a mecânica envolvida na leitura e na escrita, refuta veementemente os pressupostos cognitivos acerca de uma pretensa superioridade intelectual dos indivíduos letrados.

Dois conceitos operacionais ajudam a melhor compreender o modelo ideológico de letramento: trata-se das noções de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*.

Citando Heath (1982, p. 93), Street (2012, p. 74) parte da noção, formulada pela autora, de *evento de letramento* como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. O antropólogo defende a validade da noção de *evento de letramento* enquanto ferramenta descritiva de uma situação concreta de leitura e/ou escrita, como uma palestra, por exemplo. Um evento de letramento é um episódio observável, cuja materialização é o texto escrito,

definidor das estratégias interacionais e interpretativas dos interlocutores. Contudo, pondera Street (2012) ser problemático usar isoladamente tal noção, pois ela segue descritiva e não informa como são construídos os significados instanciados em uma ocasião empírica.

Por isso, o estudioso amplia o escopo desse conceito com a formulação da noção de *práticas de letramento* como “modos de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). Nessa visão mais abrangente, subjazem aos eventos de letramento pressupostos que dirigem seu funcionamento. Trata-se de concepções e representações culturais mais profundas sobre linguagem, conhecimento, identidade; modelos culturalmente construídos dos eventos de letramento que definem o modo como as pessoas se relacionam com a escrita em práticas socialmente situadas. Se os eventos de letramento são apreensíveis, isto é, passíveis de serem observados e descritos empiricamente, as práticas letradas, contemplando valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, não se confundem com atividades de leitura e escrita observáveis, mas se situam em um nível de abstração mais elevado: “Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica” (STREET, 2012, p. 76).

É a partir de uma *perspectiva etnográfica* que deve ser efetuada a passagem da observação dos eventos de letramento à conceitualização das práticas de letramento. A etnografia utiliza ferramentas metodológicas como a observação participante, que permite “ver e ouvir o que os próprios participantes realmente fazem e seus significados sociais locais” e parte do princípio de que “engajar-se no letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social” (STREET, 2014, p. 191). Os relatos etnográficos do letramento, produzidos em trabalho de campo, mediante observação participante de longa duração do pesquisador em grupos socioculturais específicos, devem descrever eventos de letramento e analisar práticas letradas do grupo em questão, a fim de compreender como os indivíduos relacionam-se com a escrita, o que fazem com ela na vida social e o que dizem sobre ela e si mesmos.

Assim, as etnografias do letramento devem fornecer explicações minuciosamente detalhadas sobre seus usos e significados em comunidades situadas. Conforme Street (2010, p. 45), isso exige do etnógrafo, além de uma atitude de respeito para com os saberes locais, a adoção de “teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais. Mas isso não tem que ser só a Antropologia. Poderia ser a Linguística”. A etnografia, como concebida pelo antropólogo, “não tem que pertencer a uma disciplina específica. E quem atua em Educação ou Linguística não tem que ter medo de trabalhar com essa perspectiva como se pertencesse exclusivamente a outra área” (STREET, 2010a, p. 46).

Street (2014) aprofunda a discussão sobre o diálogo entre Linguística e Antropologia, aproximando a tendência recente à “análise do discurso” na Linguística aos desenvolvimentos também recentes da etnografia na Antropologia: “É na interface entre essas teorias linguísticas e antropológicas, de um lado, e entre discurso e método etnográfico, do outro, que eu vislumbro que será conduzida a pesquisa futura no campo dos estudos do letramento” (STREET, 2014, p. 177). Apesar de o autor, ao falar em “análise do discurso” como teorias que “tomam como objeto de estudo unidades da língua maiores do que a palavra e a frase” (STREET, 2014, p. 173), referir-se não a abordagens oriundas da Linguística francesa – caso da enunciação benvenistiana –, mas a vertentes da Linguística anglo-saxã, defendemos que sua projeção para o futuro do campo do Letramento constitui-se argumento também para a proposição de uma perspectiva enunciativa de letramento (cf. capítulo 3)²⁴.

As relações entre tais noções configuradoras do aparato conceitual do modelo ideológico ficam mais claras nos estudos de caso relatados por Street em suas obras. Um deles trata-se de seu trabalho de campo no Irã, no início dos anos 1970, em que o antropólogo identificou três tipos de práticas letradas em um vilarejo: a) *práticas de letramento religiosas*, vinculadas à escola primária mulçumana; b) *práticas de letramento escolares*, associadas à escola pública moderna; c) *práticas de letramento comerciais*, ligadas à comercialização de frutas transportadas do povoado à cidade. Descrevendo esse conjunto de práticas letradas, ele argumenta contra posturas de agentes da UNESCO daquela época, que declaravam a vila “primitiva” e “atrasada”, devido aos seus moradores “analfabetos”, e defendiam que a única solução para o seu desenvolvimento era aumentar o nível de alfabetização.

Em cada um dos três tipos de letramento, o autor percebeu a construção e a manutenção de determinadas identidades sociais. A constituição identitária do letramento religioso advinha da tradição mulçumana ensinada nas escolas *maktab*. Já o letramento escolar era associado à modernização e à possibilidade de ingresso na vida urbana. Por fim, o letramento comercial surgiu no contexto da atividade econômica de compra e venda de frutas, envolvendo a produção de escritos relacionados às transações, como cheques e listas. Street (2010) conta que se sentiu intrigado pelo fato de que as práticas letradas comerciais eram desenvolvidas, sobretudo, por quem frequentara a escola religiosa e não a escola pública. A conclusão a que chegou foi a de que, enquanto o letramento escolarizado preparava para a vida externa, o letramento do Alcorão conferia credibilidade aos negócios da vida cotidiana:

²⁴ No entanto, considerando que o objetivo deste trabalho é propor *bases teóricas* para um diálogo entre enunciação e letramento, não chegaremos a propor *bases metodológicas* para um diálogo entre enunciação, letramento e etnografia, reservando também esse propósito para um estudo posterior.

Assim, no contexto do povoado, o letramento não era simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário era um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não a confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre o letramento. (STREET, 2012, p. 78-79).

Nesta seção, tentamos compor um panorama dos Novos Estudos do Letramento (NSL), que influenciaram diretamente a constituição dos Estudos do Letramento no Brasil. Desse campo, destacamos a proposta dos dois grandes modelos de letramento, o *autônomo* e o *ideológico*, cuja compreensão é necessária ao entendimento do diálogo entre os campos do Letramento e da Enunciação que proporemos no terceiro capítulo. Antes de passarmos a esse capítulo, porém, é necessário que falemos um pouco sobre o letramento acadêmico, *objeto próprio destas páginas*. É o que faremos na seção seguinte.

1.3 O LETRAMENTO ACADÊMICO

A discussão sobre os Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS) pode ser introduzida por três questões que ajudam a compreender o contexto histórico em que essa vertente de pesquisa aflorou nos Novos Estudos do Letramento, no exterior, e nos Estudos do Letramento, no Brasil. São elas: a) a expansão universitária decorrente da ampliação do acesso ao ensino superior; b) o *discurso do déficit do letramento* relacionado aos novos perfis de alunos ingressantes no contexto acadêmico; c) as chamadas *práticas institucionais do mistério* e o *discurso da transparência da linguagem acadêmica* a elas subjacente.

Os ACLITS surgem no período de democratização do ensino superior e de abertura das universidades a grupos historicamente excluídos desse contexto educacional. De acordo com Lillis e Scott (2007), tal abertura ocorre nos Estados Unidos a partir da década de 1970, com a implementação de políticas de ação afirmativa e incentivo à diversidade nos ambientes acadêmicos, e no Reino Unido a partir dos anos 1990, com a internacionalização do ensino superior e a ampliação da participação de estudantes estrangeiros.

No Brasil, segundo Cunha (2011), a progressiva ampliação da escolarização básica, iniciada na década de 1970, gerou uma pressão social por mais vagas nas universidades, demanda esta estimulada pelas políticas neoliberais dos anos 1990, as quais fomentaram uma

expansão privatista da educação superior e, conseqüentemente, uma elevação da taxa de matrículas. Contudo, é a partir da década de 2000, com a instituição de programas como o FIES²⁵, o PROUNI²⁶ e o SISU²⁷, que o acesso ao ensino superior é vastamente ampliado no país, através da concessão de bolsas de estudo em instituições privadas e do aumento de vagas nas universidades públicas. Dentre as iniciativas mais expressivas de inclusão universitária, destaca-se a Lei de Cotas²⁸, que prevê reserva de vagas por questões étnicas, raciais e sociais a grupos minoritários e/ou discriminados, como as populações negra, indígena e pobre.

A diversidade cultural e linguística oriunda do advento, aos meios acadêmicos, de alunos com histórias de letramento tão variadas, impulsionou pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento a tomarem as práticas de leitura e escrita na universidade como objeto de pesquisa, dando início ao que mais tarde seria chamado de Estudos dos Letramentos Acadêmicos (FIAD, 2015). Conforme Sito (2016, p. 76), dentre os objetivos dos ACLITS, estão: “a) aproximar-se das perspectivas dos escritores-estudantes; b) reconhecer, a partir da voz dos estudantes, como as convenções da escrita acadêmica incidem sobre a sua construção do conhecimento, e, por fim, c) explorar se são desenvolvidas, na academia, alternativas para construir conhecimentos, e quais seriam elas”. Os ACLITS buscam investigar a relação dos alunos com as práticas acadêmicas de letramento, como eles as significam e as valoram, bem como os efeitos delas em sua constituição letrada. Para tanto, recorrem à etnografia como metodologia de pesquisa, utilizando, como instrumentos para a geração de dados, a coleta e a

²⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, é um programa do governo federal destinado a financiar as despesas, em instituições privadas de ensino superior, de estudantes com renda familiar bruta total de até vinte salários mínimos. O financiamento varia de 50% a 100% da graduação, e o reembolso ao governo federal, pelo estudante financiado, inicia-se após a conclusão do curso.

²⁶ O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, é um programa do governo federal responsável pela concessão de bolsas parciais (50%) e integrais (100%) a estudantes com renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio (bolsas integrais) ou até três salários mínimos (bolsas parciais). Diferentemente do FIES, os estudantes beneficiados não devem reembolsar o governo.

²⁷ O Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010, é um sistema informatizado através do qual instituições públicas de ensino superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Assim, os estudantes podem se candidatar a vagas em todo o país, sem ter de arcar com custos de deslocamento e inscrição de vestibulares.

²⁸ A Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, com o intuito de corrigir a exclusão histórica de grupos sócio-raciais, estabelece reserva de 50% das vagas das universidades federais a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e, dessas vagas, 50% devem ser reservadas a estudantes com renda familiar mensal *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Além disso, a lei determina que cada instituição leve em conta, na reserva de vagas, a proporção de pretos, pardos e indígenas do seu respectivo estado, segundo o censo mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

análise de documentos de orientação curricular ou para a escrita, produções textuais de estudantes e avaliações e *feedbacks* que recebem, além de entrevistas com os participantes.

Esses estudos, inicialmente desenvolvidos em centros de pesquisa britânicos, estenderam-se a outros países, como o Brasil, cuja produção científica voltada para a escrita escolar é abundante, mas ainda tímida no que tange à escrita acadêmica, a qual Marinho (2010a, 2011) afirma não receber a devida atenção na universidade, nem como objeto de ensino nem como objeto de pesquisa. Para a autora, subjazem a essa lacuna dois pressupostos equivocados: primeiro, o de que se aprenderia a ler e a escrever no ensino fundamental e médio, sendo o letramento responsabilidade única e exclusiva da escola; segundo, o de que o padrão culto da língua, supostamente adquirido na escola e avaliado no vestibular, atestaria a capacidade do estudante de atender às demandas acadêmicas de leitura e escrita.

Marinho (2010a, p. 366), ao contrário, defende que a escola não privilegia os textos da vida acadêmica, sendo “coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária”. Fiad (2013, p. 471) argumenta na mesma direção:

O mito de que o aluno deve vir pronto para a universidade para ler e escrever deriva da visão de que letramento implicaria fundamentalmente o domínio de um conjunto de competências de leitura e escrita que os alunos têm de adquirir para depois transferi-las para outros contextos. Essa crença, no entanto, ofusca o fato de que os alunos universitários podem ter um bom domínio da língua, mas isso não os leva necessariamente a terem um bom domínio dos gêneros da esfera acadêmica, ou seja, como não existe uma fase de letramento ou um único letramento, são legítimas suas dificuldades para as práticas dos gêneros acadêmicos.

Tal mito parece estar na base do chamado *discurso do déficit do letramento ou da crise da escrita*, segundo o qual os estudantes chegam à universidade sem serem capazes de ler e escrever. Conforme Fischer (2007), trata-se de uma queixa generalizada vinda tanto dos docentes, que alegam serem os problemas dos alunos com a língua escrita um obstáculo ao avanço do conteúdo proposto, quanto dos próprios discentes, os quais reclamam das dificuldades que enfrentam nas disciplinas devido à falta de conhecimentos prévios sobre os temas e os gêneros nelas abordados. Para Marinho (2010a), isso reforça uma atitude autodiscriminatória por parte dos estudantes, que não consideram razoavelmente natural não dominarem as convenções escriturais acadêmicas, assumindo o estigma de incompetentes por não saberem o que supostamente deveriam saber para estarem onde estão.

Tamanho clima de tensão entre docentes e discentes instaura “uma situação de antagonismos, em que professores e alunos não [interagem] satisfatoriamente para a construção de conhecimentos, envolvendo a leitura e a produção de textos”, de modo que a “cobrança dos professores e a insegurança de muitos alunos [parecem] fazer da sala de aula um campo de rivalidades e não de encontros, de parcerias deliberadas e conscientes, na direção da construção crítica e reflexiva de conhecimentos” (FISCHER, 2007, p. 16).

Esse aparente abismo entre a formação letrada anterior ao ingresso na universidade e as práticas de letramento que passam a ser solicitadas em contexto acadêmico não é compreendido à luz das diferenças entre as linguagens sociais que circulam nos meios escolar e universitário. As dificuldades de adaptação dos alunos aos usos da leitura e da escrita na academia são entendidas majoritariamente no âmbito da aprendizagem, como deficiências ou incapacidades dos aprendizes. Dito de outro modo,

na perspectiva de quem historicamente construiu a universidade, não é a universidade que desconhece outros modos de ser e fazer e que está despreparada para lidar com as especificidades desses estudantes e aproveitá-las, mas são os estudantes que não sabem lidar com as práticas acadêmicas e com a maneira esperada de se ‘fazer universidade’” (MORELO, 2014, p. 90).

Quando entendidas no âmbito do ensino, tais problemas são assumidos como sintomas de uma educação linguística deficitária na escolarização básica e que, portanto, precisam ser corrigidos por medidas de remediação adotadas pela universidade. Nessa visão, as dificuldades de escrita são facilmente diagnosticadas e possíveis de serem solucionadas (DILLI, 2013), pressuposto este que está na base da criação de disciplinas e programas universitários destinados a inserir os estudantes nas práticas acadêmicas letradas. À maioria dessas iniciativas, subjaz a crença de que “basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas” (MARINHO, 2010a, p. 372). Orientam a maior parte dessas propostas reparatórias o modelo autônomo de letramento e o modelo de letramento acadêmico das habilidades de estudo²⁹, ambos postuladores de uma concepção de letramento como conjunto de habilidades, regras e técnicas universais de escrita que, uma vez aprendidas, podem ser aplicadas em todos os contextos.

Essa visão instrumental da escrita relaciona-se ao que Lillis (1999) e Lillis e Turner (2001) denominam de *práticas institucionais do mistério e discurso da transparência*.

²⁹ Os modelos de letramento acadêmico serão apresentados na seção 1.3.1 abaixo.

A noção de *práticas institucionais do mistério* é formulada por Lillis (1999) a partir do acompanhamento de um grupo de dez alunas universitárias e da constatação das inúmeras dúvidas das estudantes acerca dos propósitos e das expectativas dos professores em relação às tarefas solicitadas. Para a autora, a distância entre as expectativas dos docentes e a compreensão das discentes de tais expectativas, bem como das normas que regem a escrita acadêmica, deriva de uma não explicitação dessas expectativas e dessas normas. Por esse prisma, a ausência de instruções explícitas parece resultar de uma espécie de crença dos professores na clareza das práticas de letramento acadêmico, como se as convenções a elas subjacentes fizessem parte do senso comum e, portanto, fossem já conhecidas pelos estudantes. Lillis (1999) defende que tais modos velados de lidar com a escrita na universidade são ideologicamente inscritos e trabalham contra os alunos menos familiarizados com as práticas letradas acadêmicas, limitando sua participação na educação superior.

Tal convicção da clareza das formas de funcionamento dos textos acadêmicos remete ao que Lillis e Turner (2001) nomeiam de *discurso da transparência*, de acordo com o qual a linguagem científica seria transparente e objetiva na transmissão dos conhecimentos disciplinares. Esse ideal de objetividade vincula-se aos princípios de lógica e racionalidade estruturantes do modelo autônomo de letramento e da tradição escrita ocidental. Segundo Dilli (2013, p. 118), o discurso da transparência liga-se à metáfora do conduto de Reddy (2000), conforme a qual “seríamos capazes de transferir mensagens por meio da materialidade do código linguístico de modo direto uns aos outros, a menos que houvesse algum ‘problema’”, problema este em geral “atribuído a uma mensagem mal codificada, ou seja, à incapacidade do emissor de torná-la compreensível”. Em outras palavras, assumindo-se essa concepção de linguagem, assume-se que as dificuldades dos alunos universitários com as práticas acadêmicas de letramento devem-se não ao caráter velado de tais práticas, isto é, à não explicitação de suas normas e convenções, mas única e exclusivamente à incapacidade individual deles de compreender esses valores estandardizados.

Street (2010b) nos dá um exemplo de prática institucional do mistério ao abordar as chamadas *dimensões escondidas* de artigos acadêmicos. Em relato de uma experiência docente na Faculdade de Educação da Universidade da Pensilvânia (EUA), o autor descreve e analisa o processo de ensino do gênero artigo acadêmico a estudantes de doutorado e mestrado. Explica Street (2010b) que seu foco foi não a estrutura textual do gênero (introdução, referencial teórico, metodologia, análise), predominante em listas padronizadas de itens a serem seguidos e no ensino tradicional da produção textual acadêmica, mas o que ele chama de dimensões escondidas, isto é, critérios implícitos utilizados por avaliadores e

revisores de trabalhos submetidos a congressos e periódicos. Dentre tais parâmetros, explicitados aos alunos na elaboração conjunta de uma grade avaliativa, o autor insere características como o *enquadramento* (gênero, interlocutores e propósito do texto), a *introdução* (formas diversas de apresentar o texto e despertar no leitor a vontade de lê-lo na íntegra), a *voz do autor* (tese defendida), o *ponto de vista* (alegações de credibilidade e posição autoral inscrita no texto), a *contribuição do trabalho* (para o conhecimento, para a área de pesquisa e para pesquisas futuras), a *linguagem* (recursos linguísticos necessários, mas muitas vezes evitados pelos estudantes, como a repetição lexical e discursiva para fins de manutenção temática), a *estrutura* (modos mais sofisticados de organizar as seções do texto e intitulá-las, que não precisam seguir uma sequência normatizada e títulos mecanicistas como referencial teórico, métodos, dados) e a *conclusão* (estratégias mais sutis de finalização do texto, como o uso de tempos verbais do futuro para sinalizar as perspectivas da pesquisa).

Como uma das consequências da institucionalização das práticas do mistério e do discurso da transparência, Lillis (1999) aponta a não compreensão pelos estudantes dos critérios de avaliação de seus textos, que variam conforme os docentes e representam, para os alunos, produtos da “subjetividade” do professor. Refletindo sobre a entrada na universidade de discentes sem tradição de escrita acadêmica como algo que deve ir além do acesso físico à instituição, a autora defende uma pedagogia universitária que possibilite a apropriação pelos estudantes dos recursos simbólicos privilegiados nesse espaço, ao mesmo tempo em que problematize tais recursos, além de explicitar a natureza das tarefas propostas e dos seus critérios de avaliação.

Outro desafio para os professores universitários da área das linguagens, posto por Dilli (2013), é o desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos em relação aos discursos consolidados sobre a escrita, de modo a poderem contestá-los. Morelo (2014, p. 100) acrescenta que, “para promover uma participação crítica, em que os estudantes possam fazer escolhas informadas relacionadas a textos (o que e como ler, o que e como escrever, de que modo e por que razões participar nas atividades acadêmicas), é necessário reconhecer e discutir as práticas hegemônicas e saber das possíveis consequências de questionar essas práticas e tentar contestá-las”. Nesse sentido, argumenta Marinho (2011, p. 6) que as dificuldades maiores dos alunos não estariam nos aspectos formais da linguagem acadêmica, mas na interrogação das práticas de letramento acadêmico das quais participam, a fim de “compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica”.

Com efeito, funciona como um mecanismo de violência simbólica o discurso do déficit do letramento e da crise da escrita, assim como as práticas institucionais do mistério e o discurso da transparência da linguagem acadêmica, questões até aqui tematizadas. Os ACLITS respondem a tais discursos e práticas para refutá-los, não sendo mais possível, após esses estudos, afirmar que os estudantes não sabem escrever: “Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico”, o que impõe considerar que os “estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360).

Se no exterior os Estudos dos Letramentos Acadêmicos são recentes, no Brasil ainda estão apenas começando. Dentre as estudiosas precursoras dessa vertente no país, ainda em processo de consolidação, estão Adriana Fischer (2007)³⁰, Marildes Marinho (2010a) e Raquel Fiad (2013).

Marinho (2010a) discute a produção do gênero resenha por alunos ingressantes em um curso de Pedagogia, conjugando a perspectiva bakhtiniana de linguagem à abordagem etnográfica do letramento acadêmico. Segundo a autora, a resenha pressupõe dois *lugares de enunciação*: o lugar de autor investido de autoridade para comentar criticamente o objeto resenhado e o lugar de leitor crítico desse objeto, papéis que o aluno iniciante de graduação em geral apresenta dificuldade para assumir, pois não é um especialista no assunto do texto a resenhar e vê-se chamado a resenhá-lo a um provável especialista (o professor da disciplina). Analisando versões de uma resenha jornalística produzida por um aluno de Pedagogia, uma das conclusões a que chega a autora é a de que é necessário desconstruir o gênero “trabalho de disciplina”, uma concepção cristalizada que leva os discentes a produzirem textos uniformes não compatíveis com os gêneros solicitados, uniformidade esta que pode ser vista desde a apresentação gráfica (o texto do aluno, por exemplo, apresentava capa e folha de rosto, como uma monografia, configuração não adequada a uma resenha).

Fiad (2013) reflete sobre a reescrita de textos também por estudantes iniciantes de Letras, propondo igualmente uma articulação entre uma concepção dialógica da linguagem e uma perspectiva etnográfica de análise da escrita. Assim, apoia-se no dialogismo bakhtiniano e na noção de *história do texto* formulada por Lillis (2008), que prevê um estudo não apenas

³⁰ Tendo em vista que, ao estudo de Fischer (2007), por seu pioneirismo na reflexão brasileira sobre letramento acadêmico, dedicaremos a seção 1.3.2 inteira, por ora, deter-nos-emos em algumas das contribuições de Marildes Marinho e Raquel Fiad.

do texto como também das interações em torno dele e das conversas sobre ele, rompendo, então, com a dicotomia entre texto e contexto. Como *corpus* de análise, a autora apresenta seis textos: uma produção inicial de um aluno a partir de uma proposta que solicitava a escrita de uma narrativa pessoal sobre a sua entrada no universo escolar, três comentários escritos por três colegas que leram esse primeiro texto, a resposta do autor aos colegas e uma produção final avaliando a disciplina. Fiad (2013) considera o texto inicial, junto dos comentários dos colegas e da resposta do estudante, a *história* do texto final, por constituírem “um conjunto de enunciados relacionados dialogicamente” (FIAD, 2013, p. 473). Desse modo, a autora chega à sua proposta de ensino de escrita acadêmica de base dialógica e etnográfica, defendendo uma pedagogia centrada nos textos e nos diálogos sobre os textos travados entre os interlocutores.

Os estudos de Marinho (2010a) e Fiad (2013) atestam o vigor do letramento acadêmico enquanto campo de investigação emergente no Brasil. Tais estudos são fortemente influenciados pelas pesquisas britânicas, resgatando algumas de suas questões centrais, como a crítica ao discurso do déficit do letramento e às práticas institucionais do mistério. Particularmente, destaca-se uma influência significativa dos estudos desenvolvidos no Reino Unido, a saber: a proposta dos modelos de letramento acadêmico, elaborada por Lea e Street (1998) e apresentada na seção seguinte.

1.3.1 Os modelos de letramento acadêmico de Lea e Street (1998)

Marco inaugural dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, o trabalho de Lea e Street (1998) explica as abordagens da escrita na universidade a partir de três perspectivas nomeadas como *modelo das habilidades de estudo*, *modelo da socialização acadêmica* e *modelo dos letramentos acadêmicos*. Tais modelos foram descritos a partir de uma pesquisa etnográfica que envolveu professores e estudantes de duas instituições universitárias do Reino Unido e buscou, através da análise de entrevistas, produções escritas dos discentes e avaliações dessas produções pelos docentes, compreender as percepções dos alunos e dos professores em relação à escrita acadêmica. Adiantam os autores que esses modelos não são mutuamente excludentes, imbricando-se nas práticas letradas desenvolvidas em contextos educacionais, e que, embora tenham sido concebidos no âmbito do ensino superior britânico, seus princípios são extensíveis também à educação básica e a outros países.

O primeiro modelo, o das *habilidades de estudo*, compreende o letramento acadêmico como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que, se não conhecidas pelo aluno, devem ser por ele aprendidas para atender às demandas universitárias. Essa abordagem ignora a história de letramento do estudante e o enxerga como deficitário por não possuir os conhecimentos pressupostos pela universidade, conhecimentos estes tidos como técnicas de estudo aplicáveis em todos os campos do saber. O modelo das habilidades privilegia aspectos formais da língua, como a sintaxe, a pontuação e a ortografia, considerando o domínio das regras gramaticais e das convenções de escrita definidor de um leitor e produtor de textos competente e pressupondo “que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto a outro, sem quaisquer problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Seus principais referenciais teóricos residem na Psicologia Comportamental e Experimental.

Já o segundo modelo, o da *socialização acadêmica*, concebe o letramento acadêmico como um processo de aculturação dos alunos nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento. Nessa perspectiva, cabe ao professor introduzir o estudante na cultura acadêmica e nos modos de falar, escrever, pensar e interagir próprios à sua comunidade discursiva. Embora reconheça até certa medida as particularidades dos diferentes cursos universitários, o modelo da socialização “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Associa-se ao Construtivismo, à Sociolinguística, à Análise do Discurso e à Teoria dos Gêneros.

Conforme Lea e Street (2014), tanto na educação superior quanto na educação básica, os modelos das habilidades de estudo e da socialização acadêmica têm orientado o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento de currículos relacionados à leitura e à escrita. No que concerne ao contexto acadêmico, ambas as perspectivas buscam suprir o suposto déficit de letramento do estudante e adaptá-lo às práticas da universidade, tomadas como transparentes e homogêneas. Essas abordagens, portanto, vinculam-se ao modelo autônomo de letramento.

Por fim, o terceiro modelo, o dos *letramentos acadêmicos*, assumido por Lea e Street (1998; 2014), leva em conta a heterogeneidade das práticas acadêmicas letradas e sua relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Influenciada pela Análise Crítica do Discurso e pelos Novos Estudos do Letramento, essa perspectiva fundamenta-se em questões epistemológicas e ideológicas acerca das concepções e dos significados atribuídos à escrita e ao conhecimento em um contexto institucional específico:

Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Segundo os autores, o modelo dos letramentos acadêmicos inclui o modelo das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica, mas vai além destes ao não limitar o ensino da escrita acadêmica a técnicas instrumentais e ao não restringir as práticas de letramento acadêmico à universidade, considerando sua relação com práticas de letramento de outras instâncias sociais, como a do trabalho. O modelo dos ACLITS contesta ainda a crença na homogeneidade dos alunos, na universalidade das habilidades e na estabilidade das disciplinas – subjacente ao discurso do déficit do letramento, ao discurso da transparência da linguagem acadêmica e às práticas institucionais do mistério –, preconizando, assim, um ensino de leitura e escrita explícito e sensível aos contextos de variação.

Os três modelos de letramento acadêmico descritos por Lea e Street (1998, 2014) tiveram grande repercussão em estudos posteriores e ajudam compreender o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos proposto por Fischer (2007), o qual apresentamos a seguir.

1.3.2 O modelo dialógico dos letramentos acadêmicos de Fischer (2007)

Assim como a pesquisa de Lea e Street (1998) inaugura os Estudos dos Letramentos Acadêmicos no Reino Unido, o estudo de Fischer (2007) inaugura o campo no Brasil. Em sua tese de doutorado, a autora buscou compreender como se dá a constituição de sujeitos letrados na esfera acadêmica. Para tanto, acompanhou alunos ingressos em um curso de Letras ao longo de seu primeiro ano de graduação, através de observação participante em duas disciplinas de língua portuguesa. Como sujeitos da pesquisa, foram escolhidas três alunas com experiências socioculturais, trajetórias de aprendizagem e propósitos de cursarem Letras diversos.

A constituição letrada de cada uma das alunas é analisada a partir dos princípios teóricos dos Novos Estudos do Letramento e da perspectiva dialógica bakhtiniana. Os resultados da análise levam Fischer (2007) a estruturar um *modelo dialógico de letramentos acadêmicos* como norteador da constituição letrada das estudantes, a partir da vivência de três

tipos de eventos de letramento acadêmico: o *interDiscursivo*, o *identitário-profissional* e o *reflexivo-transformativo*.

Fischer (2007, p. 131) caracteriza os *eventos interDiscursivos*, como “os que promovem a interface entre tipos de Discursos (primários e/ou secundários), conseqüentemente entre instituições sociais diversas, devido às orientações de letramento desencadeadas pelo professor”. Por orientações de letramento, a autora entende os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelo professor, que, no caso da turma de Letras por ela acompanhada, teriam favorecido o enquadramento crítico dos conhecimentos sobre linguagem e ensino de língua colocados em cena durante as aulas, como o caráter autêntico dos múltiplos gêneros discursivos que circulam socialmente e seu potencial pedagógico em comparação ao artificialismo dos tipos textuais escolarizados de base narrativa, dissertativa e descritiva. Essa visão crítica das práticas de letramento escolar dá início à construção da identidade docente pelas alunas de Letras, definidora do segundo tipo de eventos de letramento acadêmico descrito pela autora.

No construto de Fischer (2007, p. 152), os *eventos identitário-profissionais* “realçam a posição socialmente situada de professor, que impulsiona os alunos a se assumirem produtores de conhecimentos, habilitando-os a responder a várias propostas de trabalho com apoio no conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica”. Conforme a autora, esses eventos posicionam os alunos em práticas profissionais, valorizando o uso do metachecimento e de linguagens sociais, isto é, de linguagens especializadas e contextualizadas em domínios acadêmico-escolares de letramento, como a universidade e a escola. Isso pressupõe a assunção de dois papéis sociais concomitantes, o de *aluno*, já que as estudantes são convocadas a resgatarem suas experiências prévias de trabalho com a linguagem na escola, e o de *professor*, na medida em que a crítica ao ensino escolar exige delas reflexão e planejamento de ações docentes mais produtivas à aprendizagem.

Os *eventos reflexivo-transformativos* constituem o terceiro tipo de eventos de letramento acadêmico delineado por Fischer (2007, p. 175), que os define como “os que, valendo-se do letramento crítico ou do Discurso reciclado, têm as funções de libertação – de estruturas fechadas, impositivas de poder – e de emancipação – das práticas sociais em que os alunos de Letras participam e das próprias identidades assumidas por eles nessas práticas”. No ponto de vista da autora, é participando desses eventos que as estudantes desenvolvem o controle do uso dos discursos dominantes na academia e da metalinguagem que os constitui, transformando e sendo transformadas pelos letramentos acadêmicos de maneira reflexiva e crítica. Um exemplo dessa transformação é a mudança, ainda que não sem conflitos, da

relação das alunas com a língua não apenas em termos de *uso* da língua, mas também em termos de *reflexão* sobre a língua, o que lhes possibilita abandonar as amarras de uma concepção estreita de linguagem herdada da escola para ampliar essa concepção com o acesso ao metaconhecimento circulante na universidade.

Os inúmeros estudos linguísticos, antropológicos e educacionais, apresentados neste capítulo, certificam a complexidade do fenômeno *letramento* e a heterogeneidade do campo disciplinar que se estruturou tomando-o como objeto de investigação. Um denominador comum a todas as pesquisas citadas é o foco no *caráter social e situado* das múltiplas práticas de leitura e escrita que medeiam as relações humanas nas sociedades urbanas modernas. Essa ênfase na natureza sociocultural do letramento, além de pôr em primeiro plano questões como poder, identidade e autoridade, também aproxima o campo de uma linguística que não exclui o humano e o histórico (SILVA, 2016a; 2016b).

Tal potencial interdisciplinar é ressaltado por Street (2014, p. 177), ao projetar que a pesquisa futura no campo do Letramento será conduzida “na interface entre [as] teorias linguísticas e antropológicas, de um lado, e entre discurso e método etnográfico, do outro”. No Brasil, também Marinho (2010b) e Kleiman (2015) sublinham a produtividade da interlocução entre os Estudos do Letramento e as Teorias da Enunciação e do Discurso:

Por analisar situações de interação buscando entender o contexto sociocultural em que se inserem, **torna-se bastante produtivo o diálogo com uma Linguística do Discurso, de teorias enunciativas e pragmáticas, particularmente inspiradas nos trabalhos de Bakhtin e da análise do discurso francesa.** É praticamente impossível discutir o conceito de letramento, hoje, sem se conectar com [...] A virada pragmática no campo dos estudos linguísticos (que) nos orienta rumo a uma **concepção enunciativa da linguagem** (MARINHO, 2010b, p. 80, grifos nossos).

Surgem, então, novos enfoques analíticos com o desenvolvimento de teorias que se ocupam da língua em uso, como as Teorias da Enunciação, a Análise do Discurso. Para a análise da língua em uso com base no conceito de letramento [...] **uma articulação profícua se dá entre os Estudos de Letramento e a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin.** (KLEIMAN, 2015, p. 14, grifos nossos).

Além de Marinho (2010b) e Kleiman (2015), realizam essa articulação, no país, outras estudiosas citadas neste capítulo: Tfouni (1995/2010), Rojo (2009/2014), Fiad (2013), Fischer (2007), Dilli (2013), Sito (2016), das quais todas, exceto Tfouni (1995/2010) – filiada à Análise do Discurso de Michel Pêcheux –, assumem como referencial teórico-enunciativo o Círculo de Bakhtin. No entanto, os que adotam a perspectiva bakhtiniana centram-se nas

noções de *dialogismo* e *gêneros do discurso*, de forma que o termo *enunciação* parece se apresentar em tais pesquisas sem um estatuto teórico.

Ademais, nenhum desses estudos, bem como nenhum outro até onde sabemos, recorre à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste em suas investigações sobre o letramento. Ao indicarmos essa ausência, porém, não é nossa intenção criticar tais estudos, apenas sinalizar o lugar epistemológico do qual passaremos a falar no seio da miríade de teorias que informa o campo do Letramento. Não se trata, portanto, de negar as perspectivas já existentes, das quais mencionamos algumas das mais influentes nos contextos brasileiro e britânico. Isso porque as abordagens já estabelecidas do letramento, na sua diversidade de olhares, objetivos e análises, contribuem para uma compreensão mais ampla desse objeto – tal como a linguagem segundo definição saussuriana – *heteróclito e multiforme*. Trata-se, antes, de tomá-lo sob um prisma diferente e tentar explicar, sob esse prisma, questões talvez ainda latentes na imanência do fenômeno, a fim de enriquecer ainda mais a sua gama de interpretações.

Sinalizada essa ausência, passemos à seção final deste capítulo, que busca sistematizar o aparato conceitual aqui mobilizado e concluir a primeira parte da argumentação que justifica a proposta defendida no terceiro capítulo.

1.4 SÍNTESE 1: OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS FILIADOS A BRIAN STREET

O propósito do quadro abaixo não é compactar os distintos estudos sobre o letramento apresentados neste capítulo, ignorando suas diferenças teóricas, metodológicas e temáticas, mas o de apresentar uma síntese do campo dos NSL e dos ACLITS como apresentados neste capítulo, a fim de tornar mais clara a falta de um olhar enunciativo benvenistiano sobre o letramento.

Quadro 1 – Síntese dos Estudos do Letramento e dos Letramentos Acadêmicos filiados a Brian Street.

LETRAMENTO			LETRAMENTO ACADÊMICO	
Concepções gerais	Modelos	Conceitos-chave	Modelos	Conceitos-chave
<p>Letramento: conjunto de práticas discursivas relacionadas ao uso, efeito e impacto social da escrita em contextos socioculturais diversos.</p> <p>Alfabetização: processo individual de aquisição do código escrito ligado à instrução formal em contexto escolar.</p> <p>Alfabetismo: conjunto de competências e habilidades psicolinguísticas individuais de leitura e escrita, possíveis de serem descritas em níveis.</p>	<p>Modelo autônomo: concepção de letramento como conjunto de habilidades técnicas e neutras de manejo da língua escrita, garantidoras de efeitos cognitivos e sociais universais.</p>	<p>Grande divisão: visão dicotômica da oralidade e da escrita que defende a superioridade cognitiva e social de grupos letrados em relação a grupos não letrados.</p>	<p>Modelo das habilidades de estudo: concepção de letramento acadêmico como conjunto de técnicas de escrita aplicáveis em todos os campos do saber.</p> <p>Modelo da socialização acadêmica: concepção de letramento acadêmico como processo de aculturação dos alunos nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento.</p>	<p>Discurso do déficit: queixa generalizada de professores e estudantes acerca dos problemas e das dificuldades destes com a língua escrita.</p> <p>Discurso da transparência: crença na clareza e na objetividade da linguagem acadêmica na transmissão dos conhecimentos disciplinares.</p> <p>Práticas institucionais do mistério: modos velados de ensino e avaliação da escrita acadêmica, sustentados pelo discurso da transparência.</p>
			<p>Modelo dos letramentos acadêmicos: concepção de letramento acadêmico como conjunto de práticas heterogêneas de leitura e escrita, vinculadas à produção de sentido, identidade, poder e autoridade.</p>	<p>História do texto: método que analisa não apenas o texto como também o contexto, as interações em torno do texto e suas relações dialógicas com outros textos e contextos.</p>
<p>Teorias de interface:</p> <p>Círculo de Bakhtin.</p> <p>Análise do Discurso de Pêcheux.</p> <p>Psicolinguística.</p> <p>Construtivismo.</p> <p>Sociolinguística.</p> <p>Análise Crítica do Discurso.</p>	<p>Modelo ideológico: concepção de letramento como conjunto de práticas socioculturais de uso da língua escrita, ideologicamente inscritas e historicamente constituídas.</p>	<p>Eventos de letramento: situações concretas de interação mediadas por textos escritos.</p> <p>Práticas de letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais constitutivos dos usos da língua escrita.</p>	<p>Modelo dialógico: concepção de letramento acadêmico como processo contínuo de aquisição de metac conhecimento e discursos dominantes em eventos de letramento acadêmico e em relações dialógicas com o(s) outro(s) e com o conteúdo temático das interlocuções.</p>	<p>Eventos interDiscusivos: promovem a interface entre diferentes tipos de discursos.</p> <p>Eventos identitário-profissionais: favorecem a construção da identidade profissional.</p> <p>Eventos reflexivo-transformativos: desenvolvem o controle do uso dos discursos</p>

				dominantes na academia e da metalinguagem que os constitui.
--	--	--	--	---



FALTA = Interface com a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste

Fonte: elaborado pelo autor.

CAPÍTULO DOIS

O segundo campo: da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ao ensino de língua materna

Imaginemos o que seria a tarefa de representar visualmente a “criação do mundo” se fosse possível figurá-la em imagens pintadas, esculpidas ou semelhantes à custa de um trabalho insano; depois vejamos no que se torna a mesma história quando se realiza na narrativa, sucessão de ruídozinhos vocais que se dissipam apenas emitidos, apenas percebidos; mas toda a alma se exalta com eles, as gerações os repetem e cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça. Nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco.

Émile Benveniste

No capítulo anterior, apresentamos os Estudos do Letramento, o primeiro campo com o qual dialoga este trabalho. Neste, apresentaremos o segundo campo, a Linguística da Enunciação, mais particularmente a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Isso implica a necessidade de recuperar, ainda que sucintamente, a constituição da Linguística da Enunciação, em especial a sua instauração disciplinar no Brasil (cf. seção 2.1). Dos fundamentos da teoria enunciativa benvenistiana (cf. seção 2.2) passaremos a estudos brasileiros que a mobilizam em reflexões sobre o ensino de língua materna, mais especificamente em deslocamentos do referencial enunciativo para os estudos do texto, da leitura e da escrita (cf. seção 2.3). Por fim, a exemplo do primeiro capítulo, apresentaremos uma síntese do campo disciplinar apresentado neste (cf. seção 2.4).

2.1 UMA LINGUÍSTICA EM BUSCA DO SENTIDO³¹

O advento dos estudos enunciativos, na Linguística brasileira, foi mediado por disciplinas outras dos estudos da linguagem que não uma que se pudesse chamar especificamente Enunciação. Dessa forma, o campo enunciativo surgiu, no Brasil, na esteira de correntes teóricas como a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Semiótica e a Pragmática, em que permaneceu até meados da década de 2000, quando o cenário linguístico viu emergirem as primeiras tentativas de sistematização do campo no país.

³¹ Esta seção retoma parte de resenha de nossa autoria, publicada sob o título *Enunciando-se no interior de uma escrita: resenha de Introdução à teoria enunciativa de Benveniste, de Valdir do Nascimento Flores* (OLIVEIRA, 2014).

Valdir do Nascimento Flores (UFRGS) e Marlene Teixeira (UNISINOS) foram pioneiros em tal empreitada, com as publicações de *Introdução à Linguística da Enunciação* (2005) e *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2009), este último em coautoria com Leci Borges Barbisan (PUCRS) e Maria José Bocorny Finatto (UFRGS). Tais obras tornaram-se referências a todos aqueles interessados em Enunciação e cooperaram para a consolidação desse domínio na comunidade científica nacional. Igualmente precursora foi a publicação de *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste* (2013), também de Valdir do Nascimento Flores, porém centrada exclusivamente na vertente enunciativa benvenistiana.

Em *Introdução à Linguística da Enunciação*, Flores e Teixeira (2005/2013) defendem a existência de uma *Linguística da Enunciação* (no singular), constituída de *teorias da enunciação* (no plural). Para os autores, por mais diversas que sejam as teorias enunciativas, há traços comuns a todas que autorizam a identificá-las a um mesmo campo do conhecimento. Eles inserem a Linguística da Enunciação no grupo de estudos da linguagem que estudam o fenômeno em nível *lato sensu*, introduzindo no objeto da Linguística questões que remetem a uma heterogeneidade constitutiva da língua e de seu uso pelos falantes, tais como: subjetividade, referência, dêixis etc. Tal linguística, assim, difere-se daquela que estuda a língua em nível *stricto sensu*, buscando formalizá-la a partir da ênfase nos aspectos internos de seus constituintes e nas relações entre eles.

Isso tem implicações diretas na circunscrição do objeto de estudo da Linguística da Enunciação. Flores (2001, p. 56) defende que o objeto dessa linguística vincula-se à dicotomia saussuriana *língua/fala*, mas sem afirmá-la nem negá-la totalmente: “Os fenômenos estudados nas teorias da enunciação pertencem à língua, mas não se encerram nela; pertencem à fala na medida em que só nela e por ela têm existência, e questionam a existência de ambas já que emanam das duas”. Para Flores e Teixeira (2005/2013), o objeto da Linguística da Enunciação é multifacetado e delimitado por cada teoria enunciativa. Os autores afirmam que qualquer fenômeno da língua (seja sintático, morfológico, fonológico etc.) pode ser estudado enunciativamente, desde que tomado do ponto de vista do *sentido*.

Ao final do livro, os autores apresentam as principais intersecções da Linguística da Enunciação, dentre as quais se encontram: a) Enunciação e Literatura; b) Enunciação e Filosofia; c) Enunciação e Psicanálise; d) Enunciação e Análise de discurso; e) Enunciação e Patologia da Linguagem; f) Enunciação e Descrição Linguística; g) Enunciação, Linguagem e Trabalho; h) Enunciação e Texto. Não há, contudo, referência à intersecção entre Enunciação e Educação Linguística, diálogo que tem se mostrado profícuo, sobretudo no que se refere às relações entre os estudos enunciativos e o ensino de língua materna. É nessa intersecção que

situamos o nosso trabalho, pois acreditamos que, de um lado, os estudos enunciativos benvenistianos tem a contribuir com os Estudos do Letramento ao refletir especialmente sobre sujeito, cultura e escrita, e, de outro lado, os Estudos do Letramento tem a contribuir com a estudos enunciativos benvenistianos ao inserir o letramento dentre seus objetos de investigação. A proposição do diálogo entre Enunciação e Letramento encontra abrigo nas próprias palavras de Flores e Teixeira (2005/2013, p. 110): “[...] sendo o campo constitutivamente heterogêneo, sempre é possível a ele acrescentar um certo olhar sobre a enunciação ou uma interface ainda não abordada”.

Em *Dicionário de Linguística da Enunciação*, Flores et al. (2009) atribuem a necessidade de uma obra lexicográfica dessa natureza à precisão conceitual de que carece todo campo teórico para se constituir como tal e evitar confusões terminológicas. Na introdução ao *Dicionário*, os organizadores justificam a postulação dessa linguística a partir de quatro critérios para a inclusão, nesse campo, das teorias presentes no compêndio:

- a) a referência (continuidade ou ruptura) à dicotomia saussuriana língua/fala e, por ela, ao quadro sistêmico-estrutural;
- b) a proposição de uma análise da linguagem do ponto de vista do sentido;
- c) a reflexão em torno de mecanismos de produção do sentido entendidos como marcas da enunciação com a elaboração explícita de uma teoria sobre o tema da enunciação;
- d) a inserção do elemento subjetivo no âmbito de estudos da linguagem. (FLORES et al., 2009, p. 17).

Em *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*, Flores (2013) apresenta aos leitores brasileiros uma iniciação ao pensamento enunciativo benvenistiano. Nesse livro, o autor aborda desde dificuldades de leitura dos textos de Benveniste até minúcias do sistema conceitual do linguista e perspectivas futuras projetadas por sua teoria da linguagem. Essa publicação é igualmente fruto da profunda reflexão sobre os estudos linguístico-enunciativos que, nas duas últimas décadas, têm tido lugar no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal instituição, juntamente à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), constitui um centro de produção acadêmica do campo da Enunciação no Brasil, contribuindo para a sua autonomia na ciência linguística do país. São inúmeras teses, dissertações, artigos e livros que têm buscado assentar, ao longo de vinte anos, a Linguística da Enunciação, em geral, e a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, em particular, no seio da Linguística brasileira.

Em linhas gerais, a Linguística da Enunciação é *uma linguística em busca do sentido na linguagem*, sentido este produzido por um sujeito que, em tempo e espaço cada vez únicos, constitui o outro e é por ele constituído no emprego da língua.

Firmadas as bases da Linguística da Enunciação e o percurso que conduziu à sua inserção no quadro dos estudos da linguagem no Brasil, passaremos a tratar, na próxima seção, especialmente da teoria enunciativa benvenistiana.

2.2 UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA³²

“Resta-nos ler hoje os textos de Émile Benveniste, o maior linguista francês do século XX, e sonhar com os caminhos que ele nos indica” (TODOROV, 2014, p. 262). É com essas palavras que Tzvetan Todorov conclui o posfácio que assina para o livro *Últimas Aulas no Collège de France*, o qual reúne manuscritos benvenistianos sobre semiologia, língua e escrita. Mas o que justifica a atribuição por Todorov de alcunha tão solene a Benveniste? O que faz deste, aos olhos daquele, *o maior linguista francês do século XX*?

Dessons (2006) compreende a atividade intelectual de Benveniste a partir de três principais domínios: a) os *estudos iranianos*; b) os *estudos comparatistas das línguas indo-europeias*; c) os *estudos de linguística geral*, incluindo os enunciativos. Os dois primeiros seriam vinculados a um interesse filológico; o terceiro, a um interesse generalista. Para o autor, trata-se não de interesses distintos, mas de dois momentos de um mesmo projeto global de estudo da linguagem, tendo a significação como ponto de vista fundamental.

Qualquer que seja o prisma através do qual é abordada a produção teórica benvenistiana, há consenso quanto à sua relação com a teoria saussuriana.

Normand (2009) apresenta cinco tipos de discurso sobre tal relação: a) o *discurso da filiação*, ancorado na ideia de que Saussure gerou Benveniste; b) o *discurso da novidade*, defensor do argumento de que Benveniste rompeu com Saussure e criou uma *linguística diferente*, aberta à subjetividade, ao discurso e à interação; c) o *discurso da comparação ou da influência*, conforme o qual “Benveniste é o mais saussuriano dos linguistas” (NORMAND, 2009, p. 197), tendo aplicado em suas análises os princípios fornecidos por Saussure e, a

³² O título desta seção inspira-se no artigo *Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala* (TEIXEIRA; MESSA, 2015), publicado meses após o falecimento de sua primeira autora, a professora Marlene Teixeira. Trata-se não de uma apropriação, mas de uma homenagem à professora Marlene, a quem o autor deste trabalho não teve o privilégio de conhecer pessoalmente, mas a cujos belos textos deve grande parte de seu encanto pela enunciação benvenistiana, essa *semântica do homem que fala*.

partir dele, estabelecido uma linguística da significação; d) o *discurso em relação à interdisciplinaridade*, restringida pelo corte saussuriano na definição da Linguística em relação às ciências conexas e possibilitada pela abertura benvenistiana ao diálogo com as outras ciências do homem; e) o *discurso em relação à instituição universitária*, que aproxima os dois grandes linguistas em termos de consagração acadêmica, “solidão intelectual” e existência de manuscritos inéditos.

Todavia, Normand (2009) não adere a nenhum desses discursos, preferindo falar em *encontros*: para a autora, Benveniste *encontrou* Saussure, tomando-o como ponto de partida, mas “indo além” dele no estudo da significação, ao conciliar a análise semiótica (do signo e da língua) e a análise semântica (da frase e do discurso).

A relação de Benveniste com Saussure implica a relação do primeiro com a escola estruturalista, a qual alcançou o apogeu na França na mesma época em que a enunciação ganhava seus contornos sob a caneta de Benveniste. Seu vínculo com o estruturalismo é marcado pela criticidade, o que faz Dosse (1994, p. 61) referir-se a ele como “a exceção francesa”. Para o autor, a Linguística da Enunciação contribuiu para a crise do paradigma estrutural, tendo Benveniste desempenhado nisso “um papel ao mesmo tempo importante e subterrâneo” (DOSSE, 1994, p. 61). Importante, pois o “pregador no deserto” reintroduz o sujeito no horizonte teórico dos linguistas em um período no qual se estudava a linguagem apartada da subjetividade; subterrâneo, pois suas teses revolucionárias foram, por muito tempo, ignoradas por aqueles que rechaçavam qualquer elemento exterior à língua que pudesse perturbar sua análise. Conforme o autor, isso levou Benveniste a ter um reconhecimento fora do campo linguístico, especialmente entre antropólogos, filósofos e psicanalistas. O reconhecimento de seus pares por seu pensamento enunciativo viria apenas em 1970, com a publicação de *O aparelho formal da enunciação*.

Dentre os autores que integram a Linguística da Enunciação, Benveniste destaca-se como o principal nome. A centralidade de seu pensamento enunciativo deve-se não a uma razão cronológica, visto estudiosos outros – como Charles Bally, na França, e Mikhail Bakhtin, na Rússia – terem primeiro tratado de problemáticas fundantes do campo da Enunciação. O lugar central ocupado por Benveniste, segundo Flores e Teixeira (2011), atribui-se antes à ampliação do horizonte dos estudos linguísticos por ele realizada e à abertura de suas reflexões para o diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

Antes de imergirmos na Teoria da Enunciação de Benveniste, cabe retomarmos algumas questões apontadas por Flores (2013) para a construção de um itinerário de leitura

dessa teoria. O autor observa que a amplitude da obra benvenistiana implica a necessidade de um *corpus textual de pesquisa* e de uma *perspectiva de leitura*.

Para o autor, o *corpus textual de pesquisa* é um conjunto de textos selecionados a partir da delimitação da parte da obra do linguista que está em exame: trata-se de um recorte feito com base em objetivos específicos. Assim, nosso *corpus textual de pesquisa*, constituído a partir dos objetivos deste estudo está sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – *Corpus textual de pesquisa*.

PROBLEMAS DE LINGUÍSTICA GERAL I	PROBLEMAS DE LINGUÍSTICA GERAL II	ÚLTIMAS AULAS NO COLLÈGE DE FRANCE
<p>1ª parte: Transformações da Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tendências recentes em Linguística Geral</i> (1954) • <i>Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística</i> (1963a) • <i>Saussure após meio século</i> (1963b) <p>3ª parte: Estruturas e análises</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Os níveis da análise linguística</i> (1964) <p>5ª parte: O homem na língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrutura das relações de pessoa no verbo</i> (1946) • <i>As relações de tempo no verbo francês</i> (1959) • <i>A natureza dos pronomes</i> (1956) • <i>Da subjetividade na linguagem</i> (1958) 	<p>1ª parte: Transformações da Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estruturalismo e linguística</i> (1968a) • <i>Esta linguagem que faz a história</i> (1968b) <p>2ª parte: A comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Semiologia da língua</i> (1969) • <i>A linguagem e a experiência humana</i> (1965) • <i>O aparelho formal da enunciação</i> (1970) <p>3ª parte: Estruturas e análises</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estrutura da língua e estrutura da sociedade</i> (1968c) <p>5ª parte: O homem na língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A forma e o sentido na linguagem</i> (1966) 	<p>Capítulo 1: Semiologia (Aula 7)</p> <p>Capítulo 2: A língua e a escrita (Aulas 8, 14 e 15)</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Três critérios justificam a seleção dos textos acima:

1) Os textos pertencentes à primeira parte dos PLG I e II, denominada *Transformações da Linguística*, foram escolhidos por incluírem reflexões mais gerais, sobre linguagem, língua, sociedade e cultura. Os artigos *Os níveis da análise linguística* (1964) e *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), inseridos, respectivamente, na terceira parte dos PLG I e II, intitulada *Estruturas e análises*, incluem-se nesse critério.

2) Os textos pertencentes à segunda e à quinta partes dos PLG I e II, denominadas *A comunicação* e *O homem na língua*, foram escolhidos por incluírem reflexões mais específicas, sobre enunciação, discurso, significação e (inter)subjetividade.

3) As aulas selecionadas de *Últimas Aulas no Collège de France* foram escolhidas não para serem abordadas na íntegra, visto parecerem adotar um ponto de vista mais semiológico do que propriamente linguístico-enunciativo sobre a escrita, mas por apresentarem aspectos pontuais que podem ser relevantes a uma abordagem enunciativa do letramento, como a questão da abstração implicada nas condições de produção da escrita e a interdependência entre falar-ouvir e escrever-ler.

Já a *perspectiva de leitura* de que trata Flores (2013) deriva do entendimento da teoria como uma *rede de primitivos teóricos*, composta de conceitos, termos e noções relacionados entre si e interdependentes uns dos outros: trata-se de definir um viés de leitura da teoria que considere essa imbricação terminológica. Flores (2013) lê a teoria benvenistiana da enunciação a partir de três momentos temáticos: 1) o *momento da distinção pessoa/não pessoa*, que teria ocupado o linguista, sobretudo, nas décadas de 40 e 50; 2) o *momento da distinção semiótico/semântico*, restrito à década de 60; 3) o *momento da concepção do aparelho formal da enunciação*, representado pelo texto homônimo publicado em 1970 e que condensaria mais de trinta anos de estudos enunciativos.

Neste capítulo, inspirados em Flores (2013), leremos a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste a partir de três tríades conceituais: a) *linguagem, língua e línguas*; b) *homem, locutor e sujeito*; c) *enunciação, discurso e significação*. Na primeira tríade, está em jogo a concepção de linguagem e de língua, indissociável da sociedade e da cultura, que subjaz às reflexões benvenistianas. Já a segunda tríade contempla a passagem de locutor a sujeito pelo homem que se apropria da língua, promovendo a subjetividade e a intersubjetividade na linguagem ao dizer *eu* a um *tu*. A terceira tríade, por fim, debruça-se sobre esse *apropriar-se* da língua em um ato individual de utilização que produz discurso e sentido.

Lembramos que essa divisão é produto de um *método de leitura*, servindo exclusivamente aos propósitos deste trabalho e, mais especificamente, aos deste capítulo, que objetiva traçar as grandes linhas da teoria benvenistiana. Divididos para fins didáticos, tais conceitos-chave não fogem à metáfora da *rede conceitual* de Flores (2013), implicando-se mutuamente, bem como a toda uma série de outros conceitos transversais aos três trinômios, ainda que predominantes em um ou outro.

Por fim, cabe uma última observação sobre as especificidades da leitura de Benveniste. Segundo Flores (2013, p. 30), “não se pode ler sincronicamente o que foi escrito em uma diacronia: não cabe ler os textos de Benveniste como se fossem contemporâneos um do outro”. Isso porque cada texto do linguista tem uma lógica particular, de modo que seus artigos, produzidos em momentos diferentes de sua reflexão e para públicos diferentes, não são comparáveis entre si e “podem, no máximo, ser colocados sob um mesmo grande momento temático” (FLORES, 2013, p. 29). Temos ciência dessa atenção que requer a leitura dos escritos benvenistianos e tentaremos respeitar a sua cronologia o máximo possível, mas a natureza interdisciplinar de nosso trabalho impõe que nos orientemos, sobretudo, pela temática de cada seção, convocando os textos que com ela dialogam.

2.2.1 Linguagem, língua e línguas

Os conceitos de *linguagem*, *língua* e *línguas* talvez sejam alguns dos mais ilustrativos da flutuação terminológica presente na obra benvenistiana. Não são poucos os textos em que o linguista oscila entre um termo e outro, sobretudo entre *linguagem* e *língua*. Neste trabalho, não ignoramos tal oscilação, mas tomamos esses termos como noções específicas e o fazemos baseados no texto *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), em que Benveniste diferencia tais conceitos e afirma ser essa uma diferença necessária.

Para o autor, é duplo o objeto da Linguística, pois ela é, ao mesmo tempo, ciência da linguagem e ciência das línguas. Por linguagem, ele entende a “faculdade humana, característica universal e imutável do homem, [que] não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 20). Identificamos aqui uma primeira distinção entre *linguagem* e *línguas*, apoiada na ideia de realização enquanto materialização: as línguas materializam a linguagem. Nesse sentido, a noção de *línguas* aproxima-se da noção de *língua* (acompanhada de artigo indefinido) em outro trecho do texto: “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de **uma** língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 31, grifo nosso). Mas a definição principal de *língua* nesse artigo, embora não exclua essa, é outra (acompanhada de artigo definido): “**a** língua forma um sistema. [...] Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, **a** língua é um arranjo sistemático de partes” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 22, grifos nossos).

Eis as três noções distinguidas: linguagem como *faculdade*; língua como *sistema*; línguas como *realizações concretas* da linguagem. Vejamos melhor cada uma delas.

A linguagem é concebida, por Benveniste, como manifestação máxima da *faculdade de simbolizar*. Essa faculdade, inerente à condição humana, define-se pela capacidade de “representar o real por um ‘signo’ e de compreender o ‘signo’ como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 27). É a *simbolização* que constitui o homem como ser racional e o distingue do animal: este é capaz apenas de reconhecer o *sinal* (fato físico ligado a outro fato físico e percebido enquanto impressão sensorial, como um relâmpago anunciando tempestade), sendo incapaz de compreender o *símbolo* (fato cultural instituído pelo homem e interpretado em sua função significativa). O homem é capaz de reconhecer sinais e reagir a eles (função sensório-motora), como o animal, mas, diferentemente deste, é capaz também de inventar e compreender símbolos (função representativa).

O símbolo linguístico, manifesto por uma dada língua, em uma dada sociedade, torna a experiência de um locutor acessível a outro, destacando a situação de troca e de diálogo própria ao exercício da linguagem e que faz desta o instrumento da *comunicação intersubjetiva*: “Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 26).

Se, em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), o foco é a noção simbólica de *linguagem*, em *Os níveis da análise linguística* (1964) o foco é a noção sistêmica de *língua*. Nesse estudo, Benveniste traça os níveis da análise linguística: o nível merismático (dos traços distintivos dos fonemas), o nível fonemático (dos fonemas), o nível dos signos (dos morfemas e das palavras) e o nível categoremático (da frase). A inter-relação entre os níveis é estabelecida a partir de duas relações: as *relações distribucionais* (entre elementos de um mesmo nível, portanto *unidades constituintes*) e as *relações integrativas* (entre elementos de níveis diferentes, portanto *unidades integrantes*). Essas relações fundamentam a discussão que o autor empreende, nesse texto, acerca das noções de *forma*, *sentido*, *frase* e *referência*.

Benveniste define a forma como a capacidade de uma unidade linguística de dissociar-se em constituintes de nível inferior (forma como *dissociação*).

Já o sentido assume três acepções no texto: a) sentido como a capacidade de uma unidade linguística de integrar um nível superior (sentido como *integração*); b) sentido como a propriedade de um elemento linguístico de ser uma unidade distintiva, opositiva e relacional no interior de um sistema e ser identificável no uso pelos falantes desse sistema (sentido como

valor); c) sentido como resposta à pergunta “qual é esse sentido?”, cuja compreensão depende da situação de discurso (sentido como *emprego*).

A frase, por sua vez, recebe duas definições de Benveniste: a) frase como último nível e, portanto, limite superior da análise linguística, pois é capaz de se distribuir em constituintes, mas não de integrar nenhum nível superior susceptível de análise linguística (definição *formal* de frase); b) frase como unidade do discurso, como o próprio discurso enquanto “criação indefinida, variedade sem limite, [...] a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139) (definição *enunciativa* de frase).

A segunda definição de frase em *Os níveis da análise linguística* (1964) antecipa e responde a um questionamento que se poderia fazer ao se ler a primeira definição: se a frase é o último nível da análise linguística e não integra nenhum outro nível superior, onde fica o discurso? Ora, a frase benvenistiana, sem limites definidos como a frase gramatical, pode ser entendida tanto como um segmento do discurso (definição formal) quanto como o próprio discurso (definição enunciativa), constituindo a sua unidade, “uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma dada situação” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139-140).

Não há nível superior à frase, pois ela representa o universo do discurso, distinto do universo da língua, representado pelos níveis merismático, fonemático e morfemático. De um lado, temos a língua como *conjunto de signos formais*; de outro, a *manifestação da língua na comunicação viva*.

O entendimento da organização estrutural da língua contribui para a compreensão de suas relações com a sociedade. Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968)³³, Benveniste parte de uma dupla observação: a sociedade é dada com a língua, pois a língua exige e pressupõe o outro, assim como a língua é dada com a sociedade, pois a sociedade só existe em função do emprego coletivo de signos de comunicação – língua e sociedade, portanto, implicam-se uma à outra.

Entretanto, ressalta o linguista que essa mútua implicação não justifica o argumento em defesa da possibilidade de uma analogia estrutural entre as entidades linguística e social. Ele defende o postulado de que língua e sociedade são grandezas não isomórficas, isto é, formalmente não equiparáveis, atentando para a estrutura de cada uma. Enquanto a língua é

³³ Em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), Benveniste alterna algumas vezes os termos *linguagem* e *língua*, mas, a julgar pela globalidade do texto e mesmo pelo seu título, pensamos não ser incorreto afirmar que, nesse artigo, ele toma *linguagem* como *língua* (entidade linguística), relacionada à *sociedade* (entidade social). Nesta seção, analisaremos apenas a primeira metade desse texto, pois a segunda metade será analisada na seção 3.2 do capítulo 3, constituindo seu argumento principal.

composta de *unidades discretas, finitas, combináveis e hierarquizadas* (relações entre signos linguísticos), a sociedade organiza-se a partir de um *sistema de parentesco* (relações entre indivíduos) e um *sistema de classes sociais* (relações entre grupos de indivíduos).

Benveniste sublinha dois níveis em cada uma das duas entidades: um *nível histórico* (que as toma como dados empíricos: há a língua chinesa assim como há a sociedade chinesa) e um *nível fundamental* (que as toma como fundamentos: a língua como condição da comunicação humana, porque sistema de formas significantes, e a sociedade como condição da existência dos homens, porque base da coletividade). Segundo o linguista, no nível histórico, não podemos estabelecer relações necessárias entre língua e sociedade; já no nível fundamental, podemos identificar correspondências.

Afirma o autor que língua e sociedade são vistas pelos homens como a expressão natural e o meio natural, heranças cujo começo eles não conseguem imaginar no exercício da língua e na prática da sociedade. Nem uma nem outra podem ser mudadas pela vontade humana: na sociedade, o que o homem muda “são as instituições, às vezes a forma inteira de uma sociedade particular, mas nunca o princípio da sociedade que é o suporte e a condição da vida coletiva e individual” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 96); na língua, o que o homem muda “são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 96). A língua, na visão de Benveniste, é a força que mantém coesa a coletividade em constante mudança, representando “uma permanência no seio da sociedade que muda” e constituindo, assim, “uma identidade em meio às diversidades individuais” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 97). Nessa concepção, a língua imana ao indivíduo e transcende à sociedade, revelando-se essa dupla natureza (individual e social) em todas as suas propriedades.

Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1968), Benveniste argumenta que língua e sociedade não são *inatas* ao ser humano, mas *aprendidas* por ele no exercício linguístico e na prática social. A aquisição da linguagem evidencia o caráter cultural tanto da língua quanto da sociedade, pois ambas são *dadas* à criança, que forma o símbolo e constrói o objeto à medida que descobre que tudo tem um nome, inclusive ela própria, sendo tal descoberta o despertar da consciência do meio social em que está imersa e que, através da língua, constituirá sua individualidade no interior da coletividade.

Essa constituição integra a criança à *cultura*³⁴ que a cerca, “tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e

³⁴ A noção benvenistiana de *cultura* será retomada e aprofundada no capítulo 3.

conteúdo” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 31). Benveniste concebe a cultura como inerente à sociedade enquanto aparato de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica, assim como a língua. Conforme o linguista, a cultura consiste em uma série de noções, prescrições e interdições, caracterizando-se tanto por aquilo que proíbe quanto por aquilo que autoriza. Fenômeno inteiramente simbólico, a cultura é manifesta e transmitida pela língua, pela qual o homem a perpetua ou a transforma, de modo que “[é] definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 32).

Tal concepção de cultura nos permite, segundo Silva, Knack e Juchem (2013), redimensionar a clássica definição de enunciação como *ato individual de apropriação de língua*, pois, embora esse ato seja individual, ele carrega valores da cultura que se imprimem no discurso do locutor que se apropria da língua para se enunciar como sujeito e convocar o outro a também se enunciar.

Para finalizar a reflexão sobre a tríade *linguagem/língua/línguas*, recuperemos as palavras de Flores (2013) acerca do *fazer do linguista* como segundo aspecto a partir do qual o autor discute a relação Saussure-Benveniste. Para Flores (2013, p. 65), “Benveniste é o linguista que Saussure sonhou para a linguística”, pois assume para si, tanto no plano teórico quanto no plano descritivo, a tarefa legada pelo mestre genebrino de estudar as línguas para, por meio delas, explicar a linguagem. Assim, o autor afirma ser Benveniste um *linguista das línguas*, pois analisa muitas delas em seus estudos, mas também um *linguista da linguagem e da língua*, pois busca, na diversidade das línguas particulares e variáveis, o que há de universal e sistêmico na faculdade simbolizante da linguagem e no sistema de signos da língua³⁵.

Em Benveniste, portanto, as noções de *linguagem*, *língua* e *línguas* coexistem, mas não se superpõem.

2.2.2 Homem, locutor e sujeito

Outro eixo estruturante do sistema conceitual benvenistiano é a tríade *homem/locutor/sujeito*. A exemplo de *linguagem*, *língua* e *línguas*, os termos *homem*, *locutor*

³⁵ Conforme antecipam as reflexões empreendidas nesta seção acerca das relações da língua com a sociedade e a cultura, Benveniste amplia a noção de língua como sistema de signos. Tal ampliação será aprofundada nas seções seguintes, que problematizam questões referentes à intersubjetividade e à enunciação.

e *sujeito*, embora indistintamente empregados por Benveniste em alguns textos, não são sinônimos e assumem cada qual um estatuto diferenciado no escopo de sua teoria.

A expressão *o homem na língua*, que intitula a quinta parte dos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* e é entendida por Flores (2013) como *a priori unificador* da Teoria da Enunciação de Benveniste, desvela o pilar linguístico-antropológico que alicerça tal teoria. No texto *Da subjetividade na linguagem* (1958), o linguista recusa uma concepção instrumental de linguagem, afirmando que conceber a linguagem apenas como instrumento de comunicação é opor o homem à sua própria natureza, pois a linguagem é constitutiva da natureza humana e não uma ferramenta fabricada pelo homem. Caracteres da linguagem como a sua imaterialidade, o seu simbolismo, a sua articulação, a sua significância descontroem tal visão utilitarista que a toma como objeto físico externo ao homem. Erguendo-se, então, contra essa noção simplista de linguagem, Benveniste enuncia uma de suas mais famosas teses:

Inclinamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285).

O laço que une homem e linguagem é a *intersubjetividade*, condição da comunicação linguística, pois é um homem com outro falando que encontramos no mundo. Dessa maneira, o homem só é homem porque dotado de linguagem, e a linguagem só é linguagem porque falada pelo homem. Há reciprocidade entre homem e linguagem, na medida em que “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, grifo do autor).

Flores (2013) aponta um duplo aspecto da linguagem introduzido pela construção “na linguagem e pela linguagem”: um aspecto constitutivo (*na linguagem*) e um aspecto mediador (*pela linguagem*, possível de ser entendida aqui como *língua*), do que se poderia concluir que “o homem se constitui sujeito na *linguagem* e pela *língua*” (FLORES, 2013, p. 98).

A constituição do *homem em sujeito* é assegurada por uma figura intermediária, o *locutor*, quem realmente se apropria da língua. Tal *apropriação* não se confunde com a *subjetividade*, isto é, com a passagem de locutor a sujeito, sendo a sua condição. Em outros termos, para que possa advir como sujeito, o locutor precisa antes tornar a língua própria de

si. Esse apropriar-se é garantido pela língua, a qual, apesar de conter toda ela a potencialidade da subjetividade, reserva como fundamento linguístico desta a *categoria de pessoa*.

É no texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) que encontramos a gênese da reflexão sobre a categoria de pessoa. Nesse estudo, Benveniste apresenta duas correlações: a) a *correlação de pessoalidade*, que distingue as pessoas *eu* e *tu* da não pessoa *ele* e que se define pelas características de unicidade e inversibilidade (exclusivas de *eu* e *tu*, posições únicas e inversíveis no discurso) e predicação verbal (exclusiva de *ele*, que remete a alguém ou a alguma coisa situada fora da alocação, mas não a uma pessoa única e específica a cada alocação); b) a *correlação de subjetividade*, a qual é interna à correlação de pessoalidade e distingue a pessoa subjetiva *eu* da pessoa não subjetiva *tu*, definindo-se pelas características do *eu* de ser interior ao enunciado e exterior e transcendente ao *tu*. Entretanto, essa transcendência “não suprime a realidade humana do diálogo” (BENVENISTE, 1946/2005, p. 255), pois é apenas temporal: *eu* só é transcendente a *tu* no tempo de fala de *eu*, mas quando *tu* assumir o tempo de fala e tornar-se *eu*, a transcendência será sua em relação ao agora *tu* que era *eu* na alocação anterior.

A distinção entre as categorias de pessoa e não pessoa é aprofundada no texto *A natureza dos pronomes* (1956), em que Benveniste relaciona os pronomes de primeira e segunda pessoa à enunciação e os pronomes de “terceira pessoa”, à sintaxe. Tais relações devem-se à propriedade referencial de cada um desses dois grupos de signos linguísticos: *eu* e *tu* designam realidades sempre inéditas, construídas internamente no discurso; *ele* designa noções sempre constantes, atreladas ao mundo físico. Seguindo o raciocínio de Benveniste, *eu* e *tu* (e os índices a eles associados) são signos vazios, desprovidos de referência material, e tornam-se plenos apenas na enunciação, ao servirem de instrumentos através dos quais o locutor faz da língua discurso, propondo-se como sujeito. Se, como lembra o autor, cada locutor dispusesse de um indicador próprio para expressar sua subjetividade, a comunicação seria impossível e haveria tantas línguas quantos indivíduos. Por isso, há um signo único, *eu*, que todo locutor pode assumir no exercício da linguagem, com a condição de que remeta à instância de seu próprio discurso.

Benveniste conclui que as formas pronominais constituem classes heterogêneas, que remetem, de um lado, à língua como sistema formal, e, de outro lado, à língua como atividade discursiva. Para Flores (2013, p. 94), “[a] partir de sua reflexão sobre os pronomes, ele [Benveniste] fala de algo muito mais geral: da posição que cada um é obrigado a ocupar na linguagem. Em outras palavras: a linguagem impõe às línguas que ‘reservem’ lugares de pessoa e não pessoa, sem o que não seria possível falar”.

Outra condição da fala, submetida à categoria de pessoa, é a temporalidade, tema principal do texto *A linguagem e a experiência humana* (1965). Nesse ensaio, Benveniste toma as categorias de pessoa e tempo como elementares, porque comuns a todas as línguas, e como fundamentais ao exercício da linguagem e à produção do discurso, porque reveladoras da “experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 68). A noção de *experiência* surge na teorização benvenistiana vinculada à introdução da pessoa no discurso pela assunção de *eu* por um locutor que, ao fazê-lo, evoca um *tu* e torna possível a linguagem através do estabelecimento da intersubjetividade. Essa *dialética singular* aponta para a universalidade da experiência humana na linguagem, a qual tem o presente de fala, reinventado a cada produção de discurso, como eixo temporal e fator de intersubjetividade, pois funda o processo de comunicação e é compartilhado pelos interlocutores. Em outras palavras, a temporalidade do locutor é aceita como sua pelo alocutário: o *agora* do *eu*, ainda que estranho e inacessível ao *tu*, torna-se o seu *agora*, sendo essa a condição mesma de inteligibilidade da linguagem. Pessoa e tempo, portanto, são categorias linguísticas intersubjetivas, pois “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 80).

Para concluir esta seção, retomemos o texto *Da subjetividade na linguagem* (1958). Se, conforme a reflexão produzida nesse artigo, o homem se constitui como sujeito e essa constituição está submetida à apropriação da língua pelo locutor, então esses três termos – *homem*, *locutor* e *sujeito* – não são conceitualmente equivalentes. Flores (2013) afirma que a construção “o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286) remete à passagem da noção antropológica de *homem* à noção linguística de *sujeito*. Mais adiante em sua obra introdutória, Flores (2013) comenta que “o locutor é uma **instância linguística** cuja função ‘teórica’ é promover a apropriação da língua, sua transformação em discurso” (p. 117, grifo nosso). Logo, para Flores (2013), tanto *locutor* quanto *sujeito* são instâncias linguísticas: o que os diferencia é que o locutor é a *fonte* da apropriação da língua e o sujeito, o *efeito* dessa apropriação, marcado no discurso pela categoria de pessoa³⁶.

Flores (2013) vincula a tríade *linguagem/língua/línguas* à tríade *homem/locutor/sujeito*, propondo que o homem está para a linguagem – na qual se constitui *intersubjetivamente* – assim como o locutor está para a língua – da qual se apropria *subjetivamente* – e o sujeito está para as línguas – nas quais se marca *linguisticamente*. Dessa

³⁶ O que não significa que a ausência de marcas formais em um discurso represente a inexistência de um locutor por trás desse discurso: “Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem. [...] e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 279, grifos do autor).

vinculação teórica, Flores (2013) desdobra três relações triádicas: a) a relação *homem/linguagem/intersubjetividade*; b) a relação *locutor/língua/subjetividade*; c) a relação *sujeito/línguas/categoria de pessoa*.

Podemos pensar também a tríade *homem/locutor/sujeito* à luz das três instâncias simultâneas de funcionamento da intersubjetividade descritas por Silva (2009) para explicar a constituição do *sujeito da aquisição da linguagem*: a) a *intersubjetividade cultural*, instaurada pela relação entre homens imersos na cultura (relação homem/homem); b) a *intersubjetividade da alocação* ou *dialógica*, fundada pela apropriação da língua por um locutor que, nesse apropriar-se, postula um alocutário, instalando a estrutura do diálogo (relação locutor/alocutário); c) a *intersubjetividade linguístico-enunciativa*, expressa pela emergência dos índices de pessoa no discurso (relação *eu/tu*).

Seja qual for a configuração que adotemos para analisar as complexas relações entre os conceitos de *homem*, *locutor* e *sujeito*, se nos impõe sempre a certeza de que tais instâncias são interdependentes na constituição da (inter)subjetividade na linguagem, bem como na produção enunciativa do sentido, da qual passaremos a tratar a seguir.

2.2.3 Enunciação, discurso e significação

A tríade *enunciação/discurso/significação* comporta as duas outras ao supor linguagem (primeira tríade) e intersubjetividade (segunda tríade) combinadas na produção enunciativa do sentido. São fundamentais à compreensão desta terceira tríade os seguintes textos: *O aparelho formal da enunciação* (1970), *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969)³⁷.

O texto *O aparelho formal da enunciação*, publicado em 1970, é considerado um texto, ao mesmo tempo, de *síntese*, *organização* e *abertura* da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (ARESI, 2012): de síntese e organização, porque “sistematiza” mais de trinta anos de reflexões enunciativas; de abertura, porque amplia o escopo da enunciação benvenistiana ao abri-la a novas possibilidades analíticas.

Nesse artigo, Benveniste define a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). O *discurso*, o *enunciado* é o resultado da enunciação e não é ele o que interessa ao linguista, mas a própria

³⁷ Em razão da complexidade de *Semiologia da língua* (1969), nesta seção, deter-nos-emos especificamente no que o artigo acrescenta à discussão sobre a dupla significância da língua.

enunciação enquanto *processo* de apropriação da língua, enquanto *fato* de um locutor que a mobiliza por sua conta para se fundar como sujeito. Distinguem-se, assim, enunciação e enunciado: a enunciação é o ato de utilizar a língua, o processo de dela se apropriar, a produção de discurso, o dizer; o enunciado é a manifestação da enunciação, o resultado da apropriação da língua, o discurso produzido, o dito.

O processo enunciativo, segundo Benveniste, pode ser estudado sob diversos aspectos, sendo três por ele indicados: a) a *realização vocal da língua*, cujos sons emitidos e percebidos são sempre produtos de atos individuais, tendo em vista a singularidade da enunciação fônica; b) a *semantização da língua*, que consiste na conversão individual da língua em discurso e na análise de como o sentido se forma em palavras nessa conversão; c) o *quadro formal de realização da enunciação*, ao qual o autor dedica a maior parte do texto de 1970 e, através do qual, fornece as pistas para a construção de uma metodologia de análise enunciativa da linguagem. O primeiro desses três aspectos será retomado no terceiro capítulo, quando discutirmos a oralidade acadêmica como forma complexa do discurso letrado. Para esta seção, que tematiza o enunciar e o significar, importam os dois últimos aspectos. Começemos pelo terceiro, para, em seguida, abordarmos o segundo, que nos encaminha aos demais textos do *corpus textual de pesquisa* desta seção.

O mais próximo de um esboço, por Benveniste, de um procedimento metodológico para a análise linguístico-enunciativa pode ser encontrado em *O aparelho formal da enunciação* (1970): “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio **ato**, as **situações** em que ele se realiza, os **instrumentos** de sua realização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83, grifos nossos). *Ato*, *situação* e *instrumentos*: eis as instâncias da análise enunciativa a serem consideradas pelo analista que objetive formalizar sua análise, definindo o quadro de realização da enunciação.

A investigação do ato enunciativo consiste na descrição do *quadro figurativo da enunciação*, que tem no locutor e no alocutário duas figuras igualmente necessárias para que a língua deixe de ser mera possibilidade de língua e seja atualizada em discurso. Esse movimento analítico busca desenhar a *estrutura do diálogo*, no interior da qual duas figuras alternam o protagonismo da enunciação e os papéis de *eu* e *tu*, de modo que “[o] que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, grifos do autor). Tal acentuação da relação discursiva ocorre, sobretudo, mas não só, pelos índices de pessoa, espaço e tempo (*eu-tu-aqui-agora*) estudados em outros textos e retomados por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970). Essas coordenadas pessoais, espaciais e

temporais transformam cada instância de discurso em um centro de referência interno, que tem o *eu* como ponto central e definidor do *tu*, do *aqui* e do *agora*.

A *referência*³⁸ nos conduz ao exame da situação enunciativa que enquadra o ato de apropriação da língua, isto é, do contexto em que ocorre a produção do discurso. A referência integra a enunciação, na medida em que, sendo toda enunciação uma co-enunciação, é a referência que estabelece o consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor, pois o locutor mobiliza a língua em função da sua *necessidade de referir pelo discurso* e para atribuir ao outro a *possibilidade de co-referir identicamente*. Mas como analisar a situação discursiva a partir da referência? Ora, levando em conta os mesmos indicadores considerados na análise do ato e buscando definir os participantes, o lugar e o momento da enunciação.

Tais indicadores pessoais, espaciais e temporais, porém, não são os únicos recursos linguísticos à disposição do locutor. Os instrumentos de realização da enunciação, conforme Benveniste, são “uns necessários e permanentes, os outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Os necessários e permanentes são os *índices específicos*, as já mencionadas formas de pessoa, espaço e tempo, que asseguram a referência ao ato e à situação de discurso. Os incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido são os *procedimentos acessórios*, todos os demais expedientes linguísticos de que lança mão o locutor para agir sobre o comportamento do alocutário. Além do *aparelho de formas* que configura o primeiro grupo, Benveniste menciona um *aparelho de funções* como comportado pelo segundo, no qual se inserem as grandes funções sintáticas: a *interrogação* (enunciação que suscita uma resposta), a *intimação* (enunciação que implica uma reação do outro) e a *asserção* (enunciação que comunica uma certeza). O autor cita ainda as modalidades formais, sendo umas pertencentes aos verbos (modos indicativo, subjuntivo e também o imperativo da função de intimação) e outras à fraseologia (“talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”), que “enunciam atitudes do locutor do ângulo daquilo que enuncia” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87), exprimindo expectativa, desejo, apreensão, incerteza, possibilidade, indecisão etc.

Os instrumentos linguísticos que realizam a enunciação nada mais são do que formas e funções linguísticas que estão disponíveis no aparelho formal da língua – sempre geral e repetível –, do qual o locutor se apropria para construir o aparelho formal da enunciação – sempre singular e irrepetível – e enunciar a sua posição de locutor (FLORES, 2013), produzindo sentidos e referências no discurso.

³⁸ A noção benvenistiana de *referência* será retomada e aprofundada no capítulo 3.

A produção de sentidos e referências no discurso está ligada ao segundo aspecto da enunciação pontuado por Benveniste: a semantização da língua. Para o linguista, a enunciação, o mecanismo dessa produção semântica e referencial, “supõe a conversão individual da língua em discurso” e “conduz à teoria do signo e à análise da significância” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). A significância, de acordo com o autor, está na base da relação entre a forma e o sentido na linguagem, que muitos linguistas reduzem unicamente à forma: “O que não se tentou para evitar 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).

Com efeito, o problema da relação forma-sentido *persegue toda a linguística moderna*, especialmente a benvenistiana. Na seção 2.2.1, já antecipamos aspectos da perspectiva linguística de significação de Benveniste, ao tratarmos do texto *Os níveis da análise linguística* (1964). Nesta seção, enfocaremos dois outros artigos em que as relações entre forma e sentido são retomadas e complexificadas pelo linguista: *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Semiologia da língua* (1969).

Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), tomando como gêmeas as noções de *forma* e *sentido*, Benveniste distancia-se de uma abordagem que as concebia em termos meramente opositivos e reinterpreta essa oposição no quadro da língua em funcionamento. Para o linguista, a antítese forma/sentido contém *o ser mesmo da linguagem*, seu caráter primordial, que não é senão a significação: “Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222). Base de todas as realizações humanas, individuais e coletivas, ligadas ao exercício do discurso, a significação revela que, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 222). Mas como a linguagem, atividade significativa por excelência, *significa*?

Benveniste postula dois modos de significância linguística, *duas maneiras de ser língua no sentido e na forma*. No modo semiótico, cuja unidade é o *signo* e cuja função é *significar*, a forma vincula-se à relação opositiva entre signos no universo intralinguístico e o sentido, à sua existência no uso da língua. O signo tem valor sempre genérico e conceptual, definindo-se por uma relação paradigmática que se estabelece intralinguisticamente, mediante distinção dos demais signos do sistema. O domínio semiótico é imanente, fechado em si mesmo e desprovido de referência; é o terreno da Linguística saussuriana, assentada sobre o

princípio único do signo, de modo que Benveniste declara: “Compete-nos ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante” (PLG II, p. 224).

Essa tentativa de *ir além* se apresenta como o modo semântico, cuja unidade é a *palavra*³⁹ e cuja função é *comunicar*, e no qual a forma corresponde ao *sintagma* e o sentido, à *ideia* expressa pela frase através do agenciamento de palavras. A palavra, o signo atualizado no uso, tem valor sempre particular e circunstancial, definindo-se por uma relação sintagmática que implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), a referência de uma frase é definida como “o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231).

Contudo, esses dois modos de significância não se opõem, antes se superpõem no funcionamento da língua: de um lado, a base semiótica, organizada paradigmaticamente em signos segundo o critério da *significação* (o valor genérico e conceptual do signo no interior do sistema); de outro lado, a semântica construída pela língua-discurso na sintagmatização das palavras e segundo o critério da *significação do intentado* (o querer-dizer do locutor que atualiza linguisticamente o seu pensamento). Mas, como bem diz Benveniste (BENVENISTE, 1966/2006, p. 234), por trás desses dois modos e “no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa”.

Em *Semiologia da língua* (1969), Benveniste nomeia essa maneira específica de a língua significar de *dupla significância da língua*, característica que a torna a organização semiótica por excelência, pois o fato de comportar a significância dos signos (modo semiótico) e a significância da enunciação (modo semântico) faz dela o sistema interpretante de todos os outros sistemas semióticos, inclusive de si própria. Essa é a *semiologia da língua*, a capacidade de a língua interpretar a si e aos demais sistemas, os quais “têm uma significância unidimensional: ou semiótica (gestos de cortesia; *mudras*), sem semântica; ou semântica (expressões artísticas), sem semiótica” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 66, grifo do autor).

A centralidade da língua dentre os sistemas de signos deve-se também ao fato de ela: a) manifestar-se pela enunciação e referir uma situação dada, já que falar é sempre *falar de* –

³⁹ Vale lembrar aqui a *diacronia do pensamento de Benveniste* como uma das dificuldades de leitura, elencadas por Flores (2013), da sua teoria enunciativa. Não se pode acusar Benveniste de ser contraditório por, em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), texto dirigido a filósofos, apresentar a palavra como unidade do semântico, quando, em *Os níveis da análise linguística* (1964), texto dirigido a linguistas, apresentou a frase como unidade do discurso. Não apenas cada texto tem interlocutores diferentes como foram escritos em um intervalo de dois anos, de modo que “não se pode ler sincronicamente o que foi escrito em uma diacronia” (FLORES, 2013, p. 30). Além disso, ainda que eleja a palavra como unidade do semântico em *A forma e o sentido na linguagem* (1964), Benveniste é claro ao afirmar, no mesmo texto, que a palavra só encontra expressão na frase.

destaca-se aqui a **referência**; b) compor-se formalmente de signos em relação, isto é, por apresentar uma composição em unidades de significância – destaca-se aqui a **relação forma-sentido**; c) ser produzida e recebida por membros de uma comunidade que compartilham os valores de referência dessa comunidade – destaca-se aqui a **cultura**; d) ser a única atualização da comunicação intersubjetiva – destaca-se aqui a **intersubjetividade**.

Na conclusão de *Semiologia da língua* (1969), Benveniste reitera a necessidade de ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único e prospecta duas vias para tal ultrapassagem: a) a via da *análise intralinguística*, através da ordem semântica da língua, identificada ao universo da enunciação; b) a via da *análise translinguística*, através de uma *metassemântica* construída sobre a *semântica da enunciação* e cujos objetos serão os textos e as obras. Essas duas vias concorrem para o desenvolvimento de uma *semiologia de segunda geração*, fundada sobre a enunciação, para além da *semiologia de primeira geração*, fundada sobre o signo.

Neste trabalho, buscaremos elaborar uma concepção de letramento acadêmico que possibilite não apenas análises intralinguísticas das formas e dos sentidos mobilizados pelo aluno universitário na conversão da língua em discurso na escrita e na oralidade acadêmicas, mas que possibilite também derivar dessas análises interpretações de ordem metassemântica, que contribuam para a compreensão de “questões de natureza mais ampla da relação do aluno com a linguagem” (SILVA, 2016b, p. 18).

2.3 UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA, OUVI, ESCRIVE E LÊ EM SALA DE AULA

Na seção anterior, realizamos uma *vista d'olhos* sobre a Teoria da Enunciação de Benveniste, alicerce teórico da construção que aqui buscamos erigir. Nesta, tendo sido já apresentadas as bases da enunciação benvenistiana, traremos os principais deslocamentos dessa perspectiva para a educação linguística, a fim de identificarmos a ausência a partir da qual nosso estudo presentifica-se, ou seja, procuraremos deixar à mostra a falta de uma abordagem do letramento em pesquisas sobre enunciação e ensino, verificando nestas se há ocorrências, com empregos teóricos e/ou não teóricos, do termo *letramento*. Para tanto, na escolha dos trabalhos que representam tais deslocamentos, procedemos à delimitação de três critérios, um primeiro de caráter mais geral e dois outros de caráter mais específico:

- 1) Os trabalhos devem se inscrever nos gêneros acadêmicos *dissertação de mestrado* e *tese de doutorado*, pois a consideração de trabalhos inscritos em gêneros outros, como *monografias*, *artigos científicos* e *capítulos de livro* demandaria uma extensa revisão bibliográfica, e não é esse o propósito desta seção.
- 2) Os trabalhos devem estabelecer, direta ou indiretamente, relação entre a enunciação benvenistiana e o ensino-aprendizagem de *língua materna*.
- 3) Os trabalhos devem ter como eixos estruturantes as noções de *texto*, *leitura* e *escrita*, subsumidas que estão pela noção geral de *letramento*⁴⁰.

2.3.1 Enunciação e texto

São pioneiros na reflexão sobre o estudo do texto à luz da perspectiva enunciativa de Benveniste os trabalhos de Mello (2012) e Knack (2012).

Vera Helena Dentee de Mello, em sua tese de doutorado intitulada *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*, busca verificar a relação entre a sintagmatização (arranjo das formas) e a semantização (promoção de sentidos) no texto, em seus planos global – ato e situação de enunciação – e analítico – instrumentos linguísticos. Para tanto, a partir dos escritos benvenistianos, formula cinco princípios teórico-metodológicos para a análise translinguística do texto:

- 1) *O texto é um índice global de subjetividade*, cuja análise deve flagrar o sujeito que advém da enunciação na inter-relação entre os planos global e analítico e não apenas no levantamento de índices específicos de pessoa, espaço e tempo.
- 2) *O texto cria referência*, sendo esta referência sempre uma *sui-referência*, isto é, uma referência não ao mundo factual, mas à reprodução desse mundo no discurso sob o crivo subjetivo do locutor.
- 3) *O texto é produzido na imbricação entre forma e sentido*, em um vai-e-vem entre os planos global (com a compreensão da ideia global do texto) e analítico (com a apreensão das noções particulares e circunstanciais das palavras interligadas).

⁴⁰ *Letramento*, aqui, pode ser entendido ainda em sua acepção não enunciativa, como conjunto de práticas discursivas relacionadas ao uso, efeito e impacto social da escrita em contextos socioculturais diversos (cf. quadro 2).

- 4) *O texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário*, o que destaca a dimensão pragmática da linguagem, que medeia as relações humanas através dos textos, tomados como modos de ação geradores de comportamentos sociais.
- 5) *Uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico*, princípio que engloba os demais e reitera a necessidade de o analista do texto conjugar forma e sentido na análise, não se restringindo apenas aos índices específicos que indicam o quadro enunciativo (*eu-tu-aqui-agora*), mas observando também os procedimentos acessórios (o encadeamento das palavras e das estruturas no texto) reveladores da singularidade do ato enunciativo.

Em sua dissertação de mestrado, *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*, Carolina Knack toma igualmente como objeto o *texto*, o qual contempla não apenas na modalidade escrita como também na falada. Entendendo a enunciação como um fenômeno geral e a enunciação falada e a enunciação escrita como fenômenos específicos, a autora elabora uma noção enunciativa geral para texto e noções enunciativas específicas para texto falado e texto escrito.

O texto, relacionado por Knack (2012) aos conceitos benvenistianos de *frase*, *enunciado*, *discurso* e *língua-discurso*, é concebido como “*o resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado em formas*” (KNACK, 2012, p. 147-148, grifo da autora). A autora ressalva, contudo, que o fato de condensar o ato e o produto da enunciação não faz o texto se confundir com o ato, do qual ele é o resultado, sendo isto o que caracteriza uma teoria enunciativa do texto: o fato de observá-lo como produto que retém as marcas do processo.

Dessa noção geral de texto, Knack (2012) deriva uma noção específica de texto falado como “*o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário, e cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado vocalmente em formas*” (KNACK, 2012, p. 157, grifo da autora). E também uma noção específica de texto escrito como “*o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não*

*delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir*⁴¹ *os sentidos atualizados em formas pelo locutor*” (KNACK, 2012, p. 159, grifo da autora). Retomaremos e explicaremos melhor tais noções no capítulo 3, quando discutirmos a escrita e a oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado.

Cada um desses dois trabalhos sobre enunciação e texto dialoga, em alguma medida, com o ensino de língua materna. Uma das justificativas apresentadas por Mello (2012) para a escolha do *texto* como seu objeto é a realidade escolar, que ainda o ensina privilegiando suas formas em detrimento dos seus sentidos. Em Knack (2012), a preocupação com o ensino surge mais evidente, uma vez que a autora passeia por documentos oficiais de educação – para destacar a crescente proposição do texto como unidade de ensino em aulas de Língua Portuguesa – e ainda por currículos de cursos de licenciatura – para apontar a pouca ênfase recebida pelos estudos de Benveniste em disciplinas de texto.

No entanto, nenhuma das autoras cita os termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico*. Em Mello (2012) e Knack (2012), não há referência textual ao fenômeno do letramento. Essa ausência de uma reflexão teórica sobre o letramento, em pesquisas sobre enunciação e texto, nos leva a pensar que uma reflexão dessa natureza faz-se necessária no âmbito da Teoria da Enunciação de Benveniste. Buscaremos reforçar tal justificativa nas seções seguintes, ao tratar de trabalhos sobre enunciação e leitura e enunciação e escrita.

2.3.2 Enunciação e leitura⁴²

Servirão de principal referencial desta seção os estudos de Naujorks (2011) e Cremonese (2014), trabalhos inaugurais de uma abordagem enunciativa da leitura.

Jane da Costa Naujorks, em sua tese intitulada *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*, defende que *ler é enunciar*, operando quatro deslocamentos da teorização enunciativa benvenistiana para sustentar essa concepção.

No primeiro deslocamento, a autora reflete sobre *a passagem de locutor a sujeito na leitura*, na qual observa uma dupla instância conjugada: a instância daquele lê (o locutor-

⁴¹ Knack (2012) esclarece que assume a noção de *re-constituição* de Naujorks (2011), autora que propõe uma teoria enunciativa da leitura (cf. seção 2.3.2 abaixo).

⁴² Esta seção retoma parte de artigo de nossa autoria, publicado sob o título *Enunciação e educação linguística: o ato de ler em sala de aula sob lentes enunciativas* (OLIVEIRA, 2016).

leitor) e a instância daquele que se singulariza no ato/processo de leitura⁴³ (o sujeito-leitor) – perspectiva que se distancia das teorias da escrita, que colocam o leitor como o *tu* da enunciação de um autor tomado como *eu*, na medida em que o toma (o leitor) como um *eu* que tenta *re-constituir* o sentido de um texto convertido em *tu*.

No segundo deslocamento, *a intersubjetividade/subjetividade na leitura*, Naujorks (2011) afirma que essa conversão do texto em *tu* (interlocutor)⁴⁴ é possível apenas porque, no ato/processo de leitura, ele é o enunciado com o qual dialoga o *eu*, relação dialógica esta que instaura um certo *ele* (referência), havendo na leitura, portanto, sempre um *eu-tu-ele-aqui-agora*. Para a autora, o enunciado lido também se constitui de um *eu-tu-ele-aqui-agora*, o que a leva a postular duas dimensões em que ler é enunciar: a) a dimensão em que há a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor; b) a dimensão em que o locutor-leitor, situado em um dado sistema de referências, tenta *re-constituir* o sentido de um enunciado que contém também ele um sistema de referências próprio. Esse ato de *re-constituição*, que Naujorks (2011) chama de *apropriação do texto pelo leitor*, nem sempre coincidirá com as representações do autor do texto lido, podendo o locutor-leitor produzir novos sentidos a partir das suas referências, motivo pelo qual a autora define “**a leitura enunciativa tanto como apropriação quanto como atualização de sentidos**” (NAUJORKS, 2011, p. 94, grifo da autora).

No terceiro deslocamento, *a relação entre a forma e o sentido na leitura*, Naujorks (2011) retoma a dupla significância da língua (semiótica e semântica) para postular que ler consiste em *reconhecer a forma* e *compreender o sentido*, de modo que o locutor-leitor precisa atualizar a generalidade da forma na especificidade do uso, produzindo um sentido singular numa igualmente singular instância de discurso.

No quarto e último deslocamento, *a enunciação e a leitura*, a autora propõe a leitura como uma enunciação de retorno a um enunciado já construído, em que o locutor-leitor que se apropria de um texto e atualiza seus sentidos constitui-se sujeito-leitor nessa *apropriação-atualização*, mediada sempre pelo seu sistema de referências espaciais e temporais, de maneira que “[a] leitura é, então, um processo de (re)significação, ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107).

Tomando como objeto de estudo a relação entre a leitura e a produção textual na universidade, Lia Emília Cremonese, em sua tese de doutorado *Um olhar enunciativo sobre a*

⁴³ Naujorks (2011) utiliza *ato/processo* para referir-se à leitura como modalidade de enunciação, justificando tal escolha com o argumento de que o próprio Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação* (1970), refere-se à enunciação tanto como *ato* quanto como *processo*.

⁴⁴ Tese que Cremonese (2014) parece não incluir em sua concepção enunciativa de leitura, pois trata o leitor como *tu* e o autor como *eu*.

relação entre leitura e produção textual na universidade, analisa relatos de alunos universitários de pós-graduação, concebendo quatro instâncias enunciativas para o que nomeia de *leitura-análise*.

A primeira instância é *a leitura-análise como intersubjetividade*, na qual Cremonese (2014) constata que a constituição do *tu* (leitor) ao qual o *eu* (autor) se dirige revela-se: a) quantidade de informação do texto; b) na escolha do gênero; c) no tempo e no espaço projetados para o texto; d) na organização sintático-semântica; e) na seleção de bibliografia. Retomaremos e explicaremos melhor tais elementos no capítulo 3, quando discutirmos o duplo funcionamento intersubjetivo e referencial da escrita e da oralidade acadêmicas.

A segunda instância é *a leitura-análise como construção da relação forma-sentido*, em que a autora assevera que a gramática está sempre a serviço do texto e do sentido por este produzido em determinada situação espaço-temporal, sendo esse entendimento condição da formação do aluno como leitor.

A terceira instância é *a leitura-análise como construção de referência*, da qual, segundo Cremonese (2014), também depende a formação do leitor: “Sem que se compreenda que o texto (falado ou escrito) *constrói* não apenas o locutor e o interlocutor, mas toda a situação de enunciação – isto é, o *eu-tu-ele-aqui-agora* – pensamos que seja inviável tratar com a devida atenção cada elemento formal que constitui esse texto e, por conseguinte, seu(s) sentido(s)” (CREMONESE, 2014, p. 95, grifos da autora).

A quarta e última instância – e nesta reside o grande diferencial do trabalho de Cremonese (2014) em relação ao de Naujorks (2011) – é *a leitura-análise como construção de cultura*, em que a autora insere a *cultura* no escopo da referência, além do *aqui-agora* da enunciação. Contudo, faz duas ressalvas em relação a essa questão, sendo a segunda tributária da primeira: a) a cultura, como a entende Benveniste, é também ela constituída linguisticamente, visto se realizar sempre numa sociedade que, por sua vez, se funda numa língua; b) não é porque a cultura se constitui linguisticamente que todos aqueles que falam uma mesma língua imprimirão de igual maneira, em seu discurso, os rudimentos da cultura dessa língua, dada a singularidade de cada enunciação e a subjetividade daquele que enuncia.

Ambos os trabalhos sobre enunciação e leitura relacionam-se estreitamente com a educação linguística. A referência ao ensino é constante na tese de Naujorks (2011), desde a retomada pela autora de estudos brasileiros sobre leitura em diferentes perspectivas, na qual sublinha o fato de que todas essas pesquisas demonstram uma preocupação pedagógica no sentido de se interrogarem sobre suas contribuições para a sala de aula, até a explicitação das

implicações para esse contexto decorrentes de sua proposta teórica e da análise que produz do ato/processo de leitura no âmbito do vestibular. Cremonese (2014), por seu turno, apresenta um panorama do ensino de língua materna no Brasil e uma descrição detalhada da prática de leitura conduzida no contexto pedagógico que originou sua tese⁴⁵, além de deslocar cada uma das instâncias enunciativas de leitura que concebe para pensar seus efeitos em sala de aula e também analisar relatos de alunos de pós-graduação sobre as mudanças em sua escrita após o trabalho com leitura orientado por tais instâncias.

Entretanto, ao realizarmos o mesmo procedimento de leitura efetuado nos trabalhos sobre enunciação e texto, não encontramos nenhuma ocorrência dos termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico* nos estudos de Naujorks (2011) e Cremonese (2014), salvo um único emprego não teórico de *letramento* no último (p. 18), no interior de uma citação acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil até a década de 50. Não há, portanto, uma teorização enunciativa do letramento nesses dois estudos sobre enunciação e leitura, o que reitera a pertinência de nossa proposta, a saber, reivindicar um lugar para o letramento no conjunto de pesquisas sobre educação linguística orientadas pelo pensamento benvenistiano. Esperamos confirmar essa *falta* na seção seguinte, detendo-nos nos estudos sobre enunciação e escrita.

2.3.3 Enunciação e escrita

Quatro trabalhos precursores de uma reflexão enunciativa sobre a escrita nortearão esta seção: Endruweit (2006), Juchem (2012), Silva (2013) e Stein (2016).

Primeiro estudo sobre a escrita no quadro teórico benvenistiano, a tese de doutorado *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*, de Magali Lopes Endruweit, distingue a escrita (grafada com minúscula) da *Escrita* (grafada com maiúscula e itálico). Segundo a autora, a escrita tomada como representação da fala segue a lógica do enunciado e do sentido, enquanto a *Escrita* entendida como intersubjetividade segue a lógica da enunciação e do sujeito: esta é cada vez única, singular, irrepetível, rastro do movimento do sujeito na língua; aquela é sempre formal, regular, transparente, ideal de significado e comunicação. A singularidade enunciativa da *Escrita*, porém, não a torna menos estruturada e submetida ao sistema da língua, que a comporta e permite-lhe ser abordada no escopo da enunciação.

⁴⁵ Tal contexto é o PAG – Língua Portuguesa, projeto vinculado ao Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cf. introdução).

Para abordar a escrita pelo viés enunciativo, a autora segue a interpretação feita pelo filósofo francês Dany-Robert Dufour do pensamento benvenistiano e a proposta da *enunciação trinitária* resultante dessa interpretação. Segundo tal proposta, a trindade está posta nas relações fundantes da enunciação, pois, “quando um sujeito fala, ele diz ‘eu’ a um ‘tu’, a propósito d’‘ele’” (DUFLOUR, 2000, p. 69 apud ENDRUWEIT, 2000, p. 119). Para Endruweit (2006), a *Escrita* é dotada dessa trindade natural, sendo constituída simultaneamente por uma presença (*eu*) e por uma presença-ausência (*tu* e *ele*).

A autora explica esse aparente paradoxo através do operador conjuntivo “-” na díade *eu-tu* e do operador disjuntivo “/” na díade *eu-tu/ele*: ainda que *eu* e *tu* sejam ligados pela conjunção *eu-tu*, eles não partilham o mesmo *aqui* e *agora*, estando o *tu* ausente da cena enunciativa escrita em termos de espaço-tempo e presente em termos de interlocução, pois o *eu* (autor) dirige-se a ele como interlocutor (leitor); mas a presença só pode ser assegurada pela ausência, de modo que, para *eu* e *tu* se instituírem como tais no discurso, precisam da exterioridade constitutiva representada por *ele*, ao qual se ligam pela disjunção *eu-tu/ele*.

A enunciação escrita é investigada ainda por Aline Juchem, em sua dissertação de mestrado *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*, cujo diferencial em relação ao trabalho de Endruweit (2006) é justamente o interesse pela enunciação reescrita explicitado já no título. A autora propõe-se a investigar os aspectos implicados na passagem do ato de enunciação escrito ao ato de enunciação reescrito, investigação à qual procede colocando-se dois questionamentos: *quem escreve “eu”?* *Quem lê/analisa “eu”?*

Para responder a essas perguntas, Juchem (2012) analisa a inversibilidade enunciativa em sala de aula, resultante da ocupação, pelo aluno e pelo professor, ora do papel de locutor, ora do papel de alocutário, nos movimentos de leitura em voz alta, escuta e análise do texto. A partir da análise desse jogo intersubjetivo, a autora concebe a *re-escrita* como uma *metaenunciação do escrito*, “um retorno ao dizer para o dizer de novo, o que implica um retorno à regularidade da língua (o enunciado da escrita) para sua atualização (a enunciação *re-escrita*)” (JUCHEM, 2012, p. 136).

Conforme a autora, a intersubjetividade está no centro desse movimento de retorno ao discurso enunciado para o *re-enunciar*, pois, de alocutário da análise do professor e dos colegas – que atribuem co-referência e produzem uma nova referência através do processo de sintagmatização-semantização –, o aluno inverte-se novamente em locutor para constituir uma

nova enunciação a partir da enunciação anterior, retornando à sua própria sintagmatização para submetê-la a um novo processo de semantização-sintagmatização-semantização.

Em sua tese de doutorado intitulada *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita*, Silvana Silva assume também a escrita como objeto de pesquisa. Contudo, o interesse da autora se centra sobre o *ensino da escrita* pelo professor sob a perspectiva de uma antropologia da enunciação. Silva (2013) busca analisar *a indicação de subjetividade em alocações orais e escritas do professor* e seus efeitos na escrita do aluno. Para tanto, elabora três princípios analíticos:

- 1) *A enunciação do professor implanta uma imagem do aluno diante de si marcada sob a forma global de indicação de subjetividade*: a análise deve observar, tanto em enunciações orais (como a fala do professor para a turma em geral ou a fala do professor para o aluno em particular) quanto em enunciações escritas (como o bilhete do professor no texto do aluno) do professor, a imagem que ele projeta do aluno, do que se pode depreender sua concepção de ensino de escrita e sua expectativa em relação ao grau de singularidade da produção do aluno.
- 2) *A enunciação do professor é um processo constituído de mecanismos de discursivização da língua e de subjetivação da comunicação*: a análise deve verificar o papel da temporalidade na enunciação do professor, sobretudo o papel do *tempo linguístico* no estabelecimento de um *universo de fala* (a postura do professor em relação às interpretações dos alunos sobre os textos de referência e o planejamento temático das aulas) e o papel do *tempo intersubjetivo* no estabelecimento de uma *dialeticidade* e de uma *co-referencialidade* (convocação do aluno pelo professor para enunciar sua discordância ou seu consenso).
- 3) *A conversão da indicação de subjetividade na enunciação do professor em subjetivação do indicador no texto do aluno implica ressemantização da correlação de personalidade e re-dialogização da correlação de subjetividade*: a análise deve averiguar os efeitos da intervenção do professor na escrita do aluno, através da ressemantização da correlação de personalidade/pessoalidade (em que o aluno se apropria da relação intersubjetiva com o professor e percebe que este não é o seu alocutário principal, o que o leva a ampliar-modificar sua concepção de escrita) e da re-dialogização da correlação de subjetividade (em que o *tu* deixa de ser o professor para ser o próprio aluno, como um *eu* desdobrado em um diálogo interno que leva ao desenvolvimento de sua autonomia na escrita).

Jorama de Quadros Stein, em sua tese de doutorado intitulada “*Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha*”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita, igualmente tematiza a escrita, diferenciando-se das demais autoras por ser a primeira a tratar do tema a partir de *Últimas Aulas no Collège de France* (2012), obra póstuma de Benveniste dedicada à escrita. A autora propõe-se a derivar, das formulações benvenistianas, uma concepção de escrita que ajude a *re-significar* o ensino de escrita na universidade, o que faz a partir dos seguintes princípios:

- 1) *A escrita é um sistema que pressupõe uma abstração de alto grau, uma vez que articulado ao processo de elaboração da linguagem interior e ao desprendimento da riqueza contextual*: a escrita, diferentemente da fala, não procede da linguagem em ação, ricamente contextualizada, mas da linguagem interior do *locutor-scriptor*, processo inconsciente de mobilização da língua e simbolização interna cuja contextualização requer uma sofisticada elaboração por parte daquele que escreve em vista de um leitor.
- 2) *A escrita não é língua, embora a suponha*: a escrita não é meramente reprodução gráfica da fala entendida como uso oral da língua, apesar de pressupô-la na medida em que a toma como modelo e é constituída a partir dos signos linguísticos.
- 3) *A escrita é o instrumento de autossemitização da língua*: a escrita é a prova da capacidade da língua de interpretar todos os sistemas semióticos, inclusive a si mesma, ao autossemitizar-se em escrita e instaurar a linguagem interior em papel.
- 4) *A escrita é uma forma secundária da fala no sentido de ser paralela a ela*: a escrita reproduz a fala e, como ela, apresenta dupla significância (semiótica e semântica), mas a tradução em papel da linguagem interior é uma *reinvenção* da língua, uma forma secundária de dela se apropriar.
- 5) *A escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição*: a escrita é atividade subjetiva de produção de sentido por meio de palavras escritas por um locutor-scriptor que se instaura ao escrever.

A partir desses cinco princípios, Stein (2016, p. 122, grifo da autora) concebe a escrita como “*um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário*”.

Todos os quatro trabalhos sobre enunciação e escrita buscam associá-la ao ensino. Além de apontar a escola como lugar por excelência da escrita – uma escrita padronizada, atribuída a um sujeito do conhecimento e, portanto, distante da *Escrita* enunciativa –,

Endruweit (2006) analisa um *corpus* composto do rascunho e da versão final de dez textos escolares. Juchem (2012), por sua vez, elabora uma sofisticada reflexão sobre as relações intersubjetivas no espaço-tempo da sala de aula e seus desdobramentos nos atos de enunciação escrito e reescrito de um estudante em início de graduação. O interesse pelo ensino acompanha Silva (2013) não apenas na segunda parte de sua tese, em que formula princípios para a análise da subjetividade no ensino da escrita, como também na primeira parte, em que leva a cabo uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre o ensino da escrita no país, e na terceira parte, em que analisa textos produzidos por alunos ingressantes em Letras. Também Stein (2016) se debruça sobre produções de estudantes universitários, analisando a primeira versão e a reescrita de duas resenhas acadêmicas, além do relato dos produtores sobre a experiência da produção, análise da qual depreende a necessidade de um laço entre o professor-revisor e o aluno-scriptor no processo de escrita.

Contudo, assim como os trabalhos sobre texto e leitura, tais estudos sobre escrita também não empregam teoricamente os termos *letramento* e *letramento acadêmico*. Em Endruweit (2006), há quatro ocorrências do termo: duas em uma mesma nota de rodapé (p. 83), distinguindo-o de *alfabetização* e apresentando-o como prática social, e duas outras (p. 99) tomando-o como um dos meios de acesso às regras do sistema de escrita. Em Juchem (2012), há apenas uma ocorrência do termo (p. 31), na qual é citado como um dos temas recorrentes em trabalhos sobre escrita e reescrita de textos. Em Silva (2013), há também uma só ocorrência do termo, em nota de rodapé (p. 130) referente à pesquisa com populações com “baixo grau de letramento” no Nordeste. Em Stein (2016), não há ocorrência do termo.

Conforme buscou mostrar o mapeamento realizado nesta seção, não há empregos teóricos dos termos *letramento* e/ou *letramento acadêmico* em trabalhos sobre texto, leitura e escrita desde a ótica benvenistiana. Desse modo, assim como no campo do Letramento o termo *enunciação* não comparece em uma acepção teórica, também no campo da Enunciação o termo *letramento* não comparece em uma acepção teórica. Se tais estudos apresentam uma *unidade* – a preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna tematizado no quadro da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste –, apresentam também uma *exclusão* comum: a reflexão sobre o fenômeno do letramento a partir de tal perspectiva teórica.

A indicação dessa lacuna não significa, de nossa parte, uma crítica a tais pesquisas, as quais representam uma contribuição importante e original, de um lado, ao campo da Linguística da Enunciação, ao alargarem seu escopo com a investigação de fenômenos linguísticos como o texto, o texto falado, o texto escrito, a leitura, a escrita, a reescrita, e, de outro lado, ao campo da Educação Linguística, ao fornecerem subsídios teórico-

metodológicos para a prática do professor de Língua Portuguesa. Ao apontarmos a incompletude de tais estudos em termos de teorização sobre o letramento, portanto, não os estamos criticando e sim produzindo uma argumentação em favor de nossa proposta, que visa justamente a suprir essa falta. Isso porque consideramos, com Silva (2009, p. 24), a *falta* “como constitutiva de todo movimento de saber”.

2.4 SÍNTESE 2: OS ESTUDOS ENUNCIATIVOS SOBRE TEXTO, LEITURA E ESCRITA FILIADOS A ÉMILE BENVENISTE

Antes de prosseguirmos em busca de um espaço para o letramento na Linguística da Enunciação, julgamos necessário sintetizar o percurso realizado neste capítulo não sob a forma de um resumo, mas sob a forma de uma síntese que possa ilustrar as relações estabelecidas até aqui. O quadro abaixo, porém, não tem o objetivo de planificar as diferentes propostas que deslocam a teoria benvenistiana para pensar o texto, a leitura e a escrita, suprimindo suas singularidades, mas o de dar a ver o que de comum tais deslocamentos apresentam em termos de ausência de uma reflexão enunciativa sobre o letramento.

Quadro 3 – Síntese dos estudos enunciativos sobre texto, leitura e escrita filiados a Émile Benveniste.

CAMPO/TEORIA	FUNDAMENTOS DA TEORIA	DESLOCAMENTOS DA TEORIA
Linguística da Enunciação / Teoria da Enunciação de Émile Benveniste	<p>Linguagem: faculdade inerente à condição humana de produzir sentido.</p> <p>Língua: sistema de unidades articuladas na forma e no sentido, condição da comunicação intersubjetiva e interpretante de todos os demais sistemas semiológicos.</p> <p>Línguas: realizações concretas da linguagem no interior de sociedades e culturas específicas.</p>	<p>Texto: unidade linguística intersubjetiva criadora de sentidos e referências através da sintagmatização-semantização, de extensão não delimitada e resultante de um ato de enunciação.</p> <p>Texto falado: resultado de um processo enunciativo falado em presente partilhado por locutor e alocutário e cujo produto atualiza vocalmente o sentido em formas.</p> <p>Texto escrito: resultado de um processo enunciativo escrito por um locutor situado em tempo e espaço distintos do alocutário e cujo produto atualiza graficamente o sentido em formas.</p>
	<p>Homem: instância antropológica que designa o ser falante imerso com o outro na cultura de uma sociedade.</p> <p>Locutor: instância linguística que designa o responsável pela apropriação da língua.</p> <p>Sujeito: efeito da apropriação da língua</p>	<p>Leitura: ato/processo de apropriação do texto pelo leitor, que atualiza seus sentidos e o analisa nas instâncias enunciativas de intersubjetividade, relação forma-sentido, construção de referência e cultura.</p>

	marcado explicitamente ou não no discurso produzido.	
	<p>Enunciação: ato individual de apropriação e atualização da língua em discurso.</p> <p>Discurso: produto da enunciação que retém as marcas de seu processo e os valores culturais a ele inerentes.</p> <p>Significação: problemática teórica transversal à reflexão benvenistiana e que busca compreender a dupla significância da língua como sistema e como discurso.</p>	<p>Escrita: acontecimento enunciativo em que o sujeito, ao escrever, deixa rastros da singularidade de sua negociação com a língua no enunciado produzido e elabora a sua linguagem interior em função de um leitor.</p> <p>Reescrita escolar-acadêmica: metaenunciação do escrito mediada pela intersubjetividade em sala de aula, em que o locutor-aluno retorna ao enunciado da escrita para atualizá-lo em enunciação reescrita a partir da interlocução com o alocutário-professor/colégas.</p> <p>Ensino de escrita: processo enunciativo em que a indicação de subjetividade nas enunciações do professor pode se converter tanto em singularidade quanto em tentativa de reprodução da subjetividade do professor no texto do aluno.</p>



FALTA = Tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo

Fonte: elaborado pelo autor.

CAPÍTULO TRÊS

Letramento e Enunciação: bases para um diálogo

Temos defendido que diferentes campos teóricos, ao se encontrarem, não estariam “explicando” uns aos outros, mas produzindo questões e compartilhando entre si suas próprias interrogações. Trata-se de pensar na afetação de um discurso por outro, configurando o avanço teórico de um campo em função de sua exposição ao saber do outro.

Marlene Teixeira e Valdir Flores

O primeiro e o segundo capítulos constituem a primeira parte deste trabalho, cujo propósito foi apontar uma *dupla lacuna*, existente, de um lado, nos Estudos do Letramento, particularmente nos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, e, de outro lado, na Linguística da Enunciação, particularmente nos estudos enunciativos benvenistianos. Já este terceiro capítulo constitui a segunda parte do trabalho, cuja finalidade é preencher essa dupla lacuna, lançando as bases teóricas para um diálogo entre os dois campos. Para tanto, vale recuperar o caminho já trilhado, a fim de sedimentar o que ainda resta trilhar.

No capítulo 1, após mergulharmos nos Estudos do Letramento no Brasil e no exterior, duas foram as conclusões às quais chegamos. A primeira é a de que um denominador comum aos diversos estudos linguísticos, antropológicos e educacionais que integram o campo é a ênfase na natureza *social* e *situada* dos usos da leitura e da escrita. A segunda é a de que estudiosos do letramento brasileiros e estrangeiros indicam a potencialidade de diálogos interdisciplinares entre os Estudos do Letramento e as Teorias da Enunciação e do Discurso. Todavia, os estudos que propõem tais diálogos, em sua maioria, o fazem tomando como principal referencial o Círculo de Bakhtin, e, no interior deste, são as noções de *dialogismo* e *gêneros do discurso* que focalizam e não a de *enunciação*, de modo que esta comparece neles sem um estatuto teórico. Essa constatação, somada à verificação da ausência de uma interface com a Teoria da Enunciação de Benveniste e de uma reflexão sobre o estatuto enunciativo do letramento, constitui a primeira parte da argumentação que justifica nossa proposta.

No capítulo 2, formulamos a segunda parte, ao apresentarmos as grandes linhas da teoria enunciativa benvenistiana e os estudos brasileiros produzidos a partir dela que a relacionam ao texto, à leitura e à escrita, fenômenos que consideramos vinculados ao fenômeno do letramento. A análise desses trabalhos foi pautada pela busca por empregos teóricos do termo *letramento*, porém o levantamento ao qual procedemos identificou apenas alguns poucos empregos não teóricos. Desse modo, assim como detectamos, nos Estudos do

Letramento, a falta de uma intersecção com a Teoria da Enunciação de Benveniste e o uso do termo *enunciação* numa acepção não teórica, averiguamos, nos estudos benvenistianos realizados no Brasil, a ausência de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo e o uso do termo *letramento* numa acepção também não teórica.

Como observamos ao fim de cada capítulo, a indicação dessas lacunas nos campos do Letramento e da Enunciação não consiste em uma crítica a tais campos, antes sinaliza a possibilidade que ambos apresentam em termos de uma interlocução que os aproxime.

A esse respeito, Teixeira (2012) afirma que realizar diálogos interdisciplinares não se trata de um empreendimento simples, cuja operacionalização requer somente a acumulação de várias disciplinas, com seus conceitos e resultados. Para a autora, é necessário atender a três critérios para levar a cabo um diálogo entre distintos saberes disciplinares: a) delimitar um *tema* que, por sua complexidade e abrangência, justifique o empreendimento interdisciplinar; b) definir um *canal* para a interlocução entre as disciplinas; c) demarcar um *centro geométrico* a partir do qual interrogar o objeto.

A relação do homem com as culturas de escrita e as práticas sociais letradas parecem ser um desses **temas** que, por sua natureza complexa e abrangente, convocam vários campos do saber a tomá-los como objetos de estudo. Benveniste, em suas *Últimas Aulas no Collège de France*, introduz o capítulo *A língua e a escrita* de modo categórico: “Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 127). Essa asserção que abre a *Aula 8* é radicalizada na *Aula 14*, na qual Benveniste afirma que, embora a experiência e a pedagogia imponham uma anterioridade da leitura, é a escrita que foi o *ato fundador*: “Pode-se dizer que esse ato transformou todo o perfil das civilizações, que foi o instrumento da revolução mais profunda por que passou a humanidade depois do fogo” (BENVENISTE, 2014, p. 167). Tal declaração, além de ressaltar a íntima relação do humano com o escrito, apresenta a escrita como *ato*, numa definição que, ainda que não em relação de sinonímia com a de *ato enunciativo*, pensamos não desautorizar tal deslocamento.

É a noção de *ato* que constitui o **canal da interlocução** que desejamos instaurar entre a Teoria da Enunciação de Benveniste e os Estudos do Letramento. Como vimos no primeiro capítulo, o letramento tem sido estudado como *evento* e como *prática*. Como evento, é descrito em termos de situações que têm o texto escrito como peça central na construção do sentido. Como prática, é analisado em termos de pressupostos que subjazem a um evento de letramento e lhe comandam os modos de realização. Assim, se um discurso de posse designa um tipo de evento de letramento (acadêmico, político, empresarial), as representações que os

indivíduos têm desse tipo de evento e que regram suas participações nele referem-se às práticas letradas associadas a tal evento. Embora não neguemos a produtividade das noções de *eventos de letramento e práticas de letramento* e a elas retornemos eventualmente, é para o letramento como *ato* que nos voltaremos em nossa teorização enunciativa sobre o fenômeno, pois nos interessa pensá-lo como ato de apropriação e atualização da língua em discurso.

O estudo do letramento como ato de enunciação advém da adoção de uma teoria enunciativa como **centro geométrico**, isto é, como ponto de vista teórico central do estudo. Nosso centro geométrico é a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que, ao refletir sobre a presença humana na linguagem, fornece subsídios para interrogar objetos como o letramento e o letramento acadêmico. Assim, é a teoria enunciativa benvenistiana que será o observatório teórico a partir do qual lançaremos nosso olhar para o letramento.

Estabelecidos o *tema*, o *canal* e o *centro geométrico*, estamos em condições de iniciar o diálogo entre os campos. Conforme já esclarecido, ao buscarmos uma perspectiva enunciativa de letramento, não objetivamos apresentá-la como melhor do que as perspectivas já existentes, apenas a somar a estas na multiplicidade de olhares teóricos que se voltam para o letramento. Para tanto, este capítulo busca responder à seguinte questão: ***em que termos podem ser definidos enunciativamente o letramento, em geral, e o letramento acadêmico, em particular?***

Para responder essa pergunta, o capítulo está assim organizado: na primeira seção, analisamos teorizações de Benveniste e de leitores seus sobre as enunciações falada e escrita, deslocando-as para pensar a escrita e a oralidade acadêmicas; na segunda seção, elaboramos princípios teóricos para uma abordagem enunciativa do letramento acadêmico; na terceira seção, a partir da reflexão teórica produzida, formulamos uma concepção enunciativa geral de letramento e uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico; na quarta seção, por fim, sistematizamos o capítulo apresentando uma síntese do que denominamos *modelo enunciativo de letramento acadêmico*.

3.1 ESCRITA E ORALIDADE ACADÊMICAS: DUAS FORMAS COMPLEXAS DO DISCURSO LETRADO

Quando se estudam objetos como o letramento e o letramento acadêmico, algumas necessidades se apresentam de antemão ao pesquisador, como a de esclarecer o que entende

por *letramento, letramento acadêmico, escrita e oralidade*. Considerando que a definição enunciativa dos dois primeiros termos é o propósito da última seção deste capítulo final e, portanto, o ponto de chegada de nosso trabalho, serão os dois últimos o foco desta seção.

Ao final de *O aparelho formal da enunciação* (1970), último texto publicado por Benveniste sobre o tema enunciativo, o linguista sinaliza a necessidade de estudos mais detidos sobre a escrita e a oralidade no escopo da enunciação:

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 frequente, talvez necessária, da “oralidade”. **Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.** Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90, grifo nosso).

Ao escrever *enunciação falada e enunciação escrita*, o autor confere à fala e à escrita o estatuto de *atos enunciativos*. E mais do que isso: insere-as dentre as ditas *formas complexas do discurso* que apresenta como desdobramentos a serem estudados no contexto da enunciação. Esse sintagma – *formas complexas do discurso* –, de ocorrência única na obra benvenistiana, encontra um equivalente em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963): “Da base ao topo, desde os sons até as **complexas formas de expressão**, a língua é um arranjo sistemático de partes” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 22, grifo nosso). Mas o que seriam tais *formas complexas do discurso* ou *complexas formas de expressão*?

A esse respeito, Flores e Teixeira (2013, p. 8, grifos dos autores) perguntam-se: “Seria possível pensar que *as formas complexas do discurso* de 1970 são o objeto da análise *translinguística*, da *metassemântica – uma semiologia de segunda geração* –, assim nomeada em 1969?” Os autores referem-se ao texto de 1969, *Semiologia da língua*, cujo desfecho é tão programático quanto o do artigo de 1970, ao propor a ultrapassagem da noção saussuriana de *signo* como princípio único por duas vias: a) a *análise intralinguística* (a dimensão de significância do discurso, ou semântica da enunciação); b) a *análise translinguística* (a dimensão de significância dos textos e das obras, ou metassemântica).

As derradeiras reflexões de Benveniste, portanto, contêm programas teóricos que expandem os horizontes da enunciação para além do “conjunto de signos formais” e rumo à “manifestação da língua na comunicação viva” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139). Pensamos ser a escrita e a oralidade acadêmicas *manifestações da língua na comunicação viva*, o que requer que reflitamos acerca de sua natureza a partir do que o próprio Benveniste

teorizou sobre a fala e a escrita e a partir também de estudos de leitores seus sobre tais modalidades de uso da língua.

Benveniste não publicou em vida nenhum estudo especificamente centrado no oral e no escrito, porém a obra póstuma *Últimas Aulas no Collège de France* (2012) traz elaborações suas a respeito das duas modalidades. Na *Aula 8*, o linguista define: “A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 128). Nessa definição inicial de escrita, destacam-se duas questões: a) a abstração de alto grau suposta pela escrita como primeira distinção em relação ao aspecto fônico da linguagem; b) o próprio aspecto fônico da linguagem. Detenhamo-nos inicialmente na primeira questão, para em seguida tratarmos da segunda e podermos relacionar ambas.

A abstração de alto grau suposta pela escrita deve-se ao fato de ela tornar a língua uma realidade distinta do uso que dela faz o locutor, o qual “deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva”, uma operação trabalhosa, “como bem sabem, por experiência, aqueles que ensinam os rudimentos da escrita às crianças” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 129). O desprendimento pelo locutor, na escrita, da representação da fala como *atividade, exteriorização e comunicação*, atrelada sempre a uma situação de diálogo e a uma necessidade ou vontade de falar, implica o abandono da riqueza contextual da oralidade.

Segundo Benveniste (2012/2014, p. 131), trata-se para a criança – e, diríamos, também para o aluno – “de uma língua que não se dirige nem a seus amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve”. Isso não significa, entretanto, que a escrita seja destituída de caráter interlocutivo, mas que demanda um redimensionamento – e aí reside o desafio a ser enfrentado pela criança e pelo aluno – da interlocução como concebida na oralidade, a fim de considerar a leitura e a existência de um interlocutor distante, pois “ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 180).

Tal redimensionamento da interlocução nos encaminha a pensar na inversibilidade enunciativa⁴⁶, descrita por Benveniste como uma das características que distinguem as pessoas *eu* e *tu* da não pessoa *ele*, pois *eu* pode inverter-se em *tu* e *tu* pode inverter-se em *eu* a

⁴⁶ Não estamos propondo, aqui, um paralelo entre as *Últimas Aulas no Collège de France* e os *Problemas de Linguística Geral I e II*, mas consideramos que esses aspectos em particular (a interdependência escrita-leitura e a inversibilidade enunciativa) podem ser postos em relação.

cada enunciação, alternância não compartilhada por *ele*. A inversibilidade entre as pessoas do discurso é um dos elementos centrais na investigação feita por Knack (2012) acerca do funcionamento enunciativo de textos falados e escritos, que não reproduziremos em detalhe aqui, mas cujo essencial buscaremos reter.

A autora analisa *pistas*, deixadas por Benveniste ao longo de seus textos clássicos, que permitem reunir elementos para distinguir enunciativamente a fala da escrita, centrando-se nas categorias de pessoa, tempo e espaço que configuram o quadro enunciativo *eu-tu-aqui- agora*, formas pertencentes às duas modalidades, mas atualizadas de modo distinto no funcionamento (inter)subjetivo e referencial de cada uma delas. Já antecipamos, no segundo capítulo, as noções enunciativas de *texto falado* e *texto escrito* formuladas por Knack (2012), mas cabe as retomarmos para melhor as analisarmos.

O texto falado é concebido como “*o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva, vinculado ao aspecto vocal, condensando o ato de enunciação e o produto deste no presente partilhado por locutor e alocutário, e cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado vocalmente em formas*” (KNACK, 2012, p. 157, grifo da autora). Conforme a autora, além de realizar a língua vocalmente, o texto falado caracteriza-se por ser um *discurso síncrono*, que instancia locutor e alocutário no tempo – embora nem sempre no mesmo espaço – partilhado do diálogo.

O texto escrito, por sua vez, é concebido como “*o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário re-constituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor*” (KNACK, 2012, p. 159, grifo da autora). Segundo a autora, ao contrário do texto falado, o texto escrito não é um *discurso síncrono*, pois locutor e alocutário não partilham o tempo (*agora*) nem o espaço (*aqui*) da enunciação, peculiaridade que exige do alocutário, no ato de leitura, a *re-constituição* (NAUJORKS, 2011) das referências constituídas pelo locutor no ato de escrita.

A autora desloca, para o estudo do texto, a teorização de Silva (2009) acerca das relações enunciativas de conjunção *eu-tu* e disjunção *eu/tu* no ato enunciativo de aquisição da linguagem, postulando que o texto falado é constituído predominantemente por uma conjunção *eu-tu* e o texto escrito, por uma disjunção *eu/tu*. No texto falado, predomina a conjunção *eu-tu*, pois “a enunciação de um está na dependência da enunciação do outro e a estrutura do diálogo se configura a partir da *comunhão* dos elementos de tempo e, ocasionalmente, de espaço e da alternância dos papéis de protagonistas da enunciação”

(KNACK, 2012, p. 174, grifo da autora), que partilham e ajustam juntos as referências e os sentidos do texto falado. Já no texto escrito, predomina a disjunção *eu/tu*, pois “aquele que escreve está em tempo e lugar distinto daquele a quem se dirige e, dada a ausência desse alocutário e a impossibilidade de inversibilidade simultânea ao ato enunciativo, atribui um lugar a esse outro no discurso que constitui” (KNACK, 2012, p. 174), esforçando-se para tornar apreensíveis a tal alocutário distante as referências e os sentidos do texto escrito.

As especificidades enunciativas da fala e da escrita conduzem Knack (2012) a propor a enunciação falada e a enunciação escrita como *fenômenos específicos* da enunciação, concebida como *fenômeno geral* por Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970), em trecho em que o linguista informa que a enunciação pode ser estudada sob diversos aspectos, detendo-se em três, dos quais o “mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – é a realização vocal da língua” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). Sobre o aspecto vocal da enunciação, Benveniste (1970/2006, p. 82) assevera que “[o]s sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” e que, embora a ciência procure “eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons [...] cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente”.

A unicidade da enunciação fônica, vinculada à subjetividade de cada locutor e à singularidade de cada situação enunciativa, leva Diedrich (2015) a estudar o aspecto vocal da enunciação sob dois ângulos: sob o ângulo da *emissão* e sob o ângulo da *percepção* dos sons da língua. De acordo com a autora, “se há uma singularidade na emissão dos sons da língua, decorrente da subjetividade com que o locutor se apropria dos elementos vocais, [...] há também singularidade na recepção desses sons, o que marca a relação de intersubjetividade entre *eu* e *tu*” (DIEDRICH, 2015, p. 44). Apesar de ressaltar a percepção como um ato também singular, a pesquisadora relaciona-a à presença do *tu*, do alocutário instaurado pelo locutor na enunciação. Mas não seria a escuta (percepção) também um ato enunciativo, com um *eu* distinto do *eu* da fala (emissão)?

Tal possibilidade é descartada, em um primeiro momento, por Aresi (2012), que o faz no âmbito da discussão sobre a reflexão benvenistiana acerca do monólogo como um diálogo interiorizado que apresenta um *eu* desdobrado: o *eu locutor* e o *eu ouvinte*. Aresi (2012) atenta para o risco de se confundir o termo *eu*, em *eu locutor* e *eu ouvinte*, com o conceito

teórico *eu*, pois este designaria a categoria de pessoa que inscreve linguisticamente o sujeito em seu discurso, enquanto aquele designaria os integrantes do quadro figurativo do monólogo – ambiguidade esta que inexistia no texto original em francês, em que o pronome *moi* (*eu*), em *moi locuteur* e *moi écouleur*, distingue-os do conceito teórico *je* (*eu*). Para o autor, o resultado de tal confusão seria cometer uma *redundância* e um *disparate*: “[...] a expressão ‘eu locutor’ constituiria uma redundância; a expressão ‘eu ouvinte’, um disparate, **uma vez que eu é sempre a forma assumida pelo locutor. O ouvinte será sempre implantado como tu**” (ARESI, 2012, p. 166, itálicos do autor, negrito nosso).

Entretanto, mais adiante em sua reflexão, o autor observa que, em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste enfatiza a enunciação fônica não só como *emissão*, mas também como *recepção*, e questiona-se: “[...] seria a consideração à realização vocal da língua distinta nas instâncias de emissão e percepção dos sons? Ou ainda, se a enunciação supõe o estabelecimento de referência pelo locutor e co-referência pelo interlocutor, no e pelo discurso, essa co-referência atribuída pelo outro consistiria numa nova enunciação?” (ARESI, 2012, p. 180). Como Aresi (2012) e Diedrich (2015) apenas sinalizam a escuta como um ato enunciativo, sem se deterem na questão, cremos que esta permanece à espera de um estudo mais aprofundado, que excede os objetivos deste trabalho, mas que não pode deixar de ser aqui introduzido, pois entendemos que a escuta tem papel central em uma concepção enunciativa de letramento acadêmico.

Segundo Benveniste, em *Últimas Aulas no Collège de France* (2012), “/falar/ está para /ouvir/ assim como /escrever/ está para /ler/” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 173). Ao afirmar que “a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada”, Benveniste defende que “‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2014, p. 181). Dessa relação de homologia firmada pelo linguista entre falar-ouvir e escrever-ler, destacamos a possibilidade de se conceber a escuta, a exemplo da fala, da escrita e da leitura, como um *ato enunciativo*. Tal possibilidade parece ser excluída por Benveniste, em seus artigos canônicos, em todas as suas formulações sobre o ouvinte como o *tu*, o alocutário implantado pelo locutor, quem de fato se apropria da língua para dizer *eu*; parece ser excluída, sobretudo, no desfecho de *O aparelho formal da enunciação* (1970), no qual o autor declara que a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90, grifo nosso). Levando em conta essa passagem, indagamo-nos: somente a enunciação escrita se situaria em dois planos, o da escrita e o da leitura? E a enunciação falada? Não se situaria ela também em dois planos, o da fala e o da escuta?

Se, como propõe Benveniste em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), “[a]quele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 26), como se dá tal *apreensão* na escuta? Considerando que a situação de troca e de diálogo inerente ao exercício da linguagem confere ao discurso dupla função – a de representar a realidade para o locutor e a de recriá-la para o alocutário –, vemos que a intersubjetividade e a referência estão no centro da questão. Intersubjetividade e referência se apresentam como inter-relacionadas na enunciação, na medida em que, como pontua Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970), a condição do emprego da língua para *a expressão de uma certa relação com o mundo* “é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente pelo discurso, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84).

Assim, conceber a escuta como um ato enunciativo significa concebê-la como uma co-referência que é também uma referência e o ouvinte como um co-locutor que é também um locutor. Nessa direção, defendemos que a enunciação falada, assim como a enunciação escrita, situa-se em dois planos: aquele que fala se enuncia ao falar e, no interior de sua fala, faz os indivíduos se enunciarem. O que distingue os dois planos enunciativos da enunciação falada – fala e escuta – dos dois planos enunciativos da enunciação escrita – escrita e leitura – é a configuração do quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora*.

Na enunciação escrita, a temporalidade e a espacialidade se desdobram, de um lado, no tempo e no espaço do ato de escrita, e, de outro lado, no tempo e no espaço do ato de leitura, havendo, portanto, *duas instâncias de discurso distintas*, cada uma das quais situada em um *aqui-agora* particular e convertida em um centro de referência interno fixado por um *eu* também particular: na escrita, o *eu* é o locutor-escrevente; na leitura, o locutor-leitor. O *tu* da escrita é o leitor apenas previsto pelo escrevente quando do ato de escrita e que ainda não assumiu sua posição de locutor, o que só fará quando do ato de leitura. Neste, o tempo e o espaço não são mais os mesmos do ato de escrita:

[...] no momento em que seguramos a caneta e traçamos o *eu*, esse *eu* se atualiza e, a partir do conjunto único de circunstâncias que o provoca, assume seu sentido; no exato instante em que a tinta finaliza seu traçado, esse *eu* se esvai, sua referência não é mais a mesma. Agora, o *eu* traçado em tinta obriga a leitura e, pela leitura, instaura-se um novo tempo e um novo espaço, advindos dessa nova enunciação e, conseqüentemente, uma nova referência também se instaura. (KNACK, 2012, p. 170, grifos da autora).

Se na enunciação escrita há duas instâncias de discurso distintas espacial e temporalmente, na enunciação falada, há uma “dupla instância conjugada” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 279) no tempo e, frequentemente, no espaço: a instância da fala e a instância da escuta, que apresentam estruturas dialógicas diferentes, mas *sobrepostas*. No ato de fala, o *eu* é o locutor-falante e o *tu*, o alocutário-ouvinte; no ato de escuta, o *eu* é o locutor-ouvinte e o *tu*, o alocutário-falante. A sobreposição de tais instâncias de discurso deve-se ao fato de ambas partilharem o tempo e, muitas vezes, o espaço da enunciação. Como vimos no capítulo 2, para Benveniste, em *A linguagem e a experiência humana* (1965), a condição de inteligibilidade da linguagem é o ouvinte aceitar como sua a temporalidade do falante, de modo que o tempo da escuta é uma recriação do tempo representado na fala, o que evidencia que “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 80). Em outros termos, para haver co-referência/referência na escuta, o locutor-ouvinte deve se enunciar no interior da fala do locutor-falante, produzindo uma enunciação de retorno simultânea no seu âmago mesmo: eis a condição da compreensão do discurso oral e da produção de sentido no ato de ouvir⁴⁷.

Tais reflexões sobre a enunciação falada e a enunciação escrita, ao destacarem a intersubjetividade constitutiva da língua em uso em todas as suas modalidades (fala, escuta, escrita e leitura), possibilitam-nos pensar tais modalidades no contexto acadêmico.

Silva (2016a) parte da formulação benvenistiana, presente em *Últimas Aulas no Collège de France* (2012), de que “ler é o critério da escrita. ‘Ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 180), para propor que, assim como ler é o critério da escrita, ouvir é o critério da fala, sendo tais usos da língua atos enunciativos que a atualizam em discurso e constituem a criança na aquisição da linguagem e o aluno na aprendizagem da língua materna. Embora não teorize sobre a especificidade enunciativa da escuta, a autora toma o falar, o ouvir, o escrever e o ler como atos de enunciação e *processos interdependentes, avessos uns dos outros*, que se renovam a cada nova situação de convívio com a linguagem, como as novas situações com as quais se depara o estudante ao ingressar na universidade.

De fato, para se integrar ao mundo letrado acadêmico, o aluno universitário precisa apre(e)nder os “rudimentos da escrita” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 129) desse mundo,

⁴⁷ Estamos cientes do caráter embrionário de tal teorização enunciativa sobre a escuta, mas reservaremos para um estudo futuro o aprofundamento dessa questão, a qual, se não podemos aprofundar neste trabalho, aqui também não poderíamos ignorá-la, considerando, sobretudo, o objetivo desta seção.

definidores não apenas dos textos que ele deve ler e escrever como também daqueles que deve ouvir e produzir oralmente na academia.

A escrita acadêmica vincula-se historicamente à produção do conhecimento formal e à consolidação dos diferentes saberes disciplinares, de modo que a instauração nessa forma complexa do discurso possibilita “o acesso dos alunos aos mundos construídos com base na escrita nas Ciências, nas Humanidades, nas Linguagens Matemáticas, nas Artes” (SIMÕES et al., 2012, p. 44). Trata-se de uma *escrita institucionalizada e padronizada*, “que pressupõe a relação de transmissibilidade de conhecimentos específicos” (AGUSTINI; ARAÚJO; LEITE, 2013, p. 9), produzidos por campos do saber igualmente específicos.

A institucionalização e a padronização da escrita acadêmica manifestam-se não apenas nos modos particulares de organização textual que se estabilizaram em termos de gêneros de textos no universo acadêmico (resumo, resenha, relatório, ensaio, artigo, monografia, dentre outros), mas também em prescrições escriturais de caráter menos evidente, relacionadas a “pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos” (MARINHO, 2010a, p. 377) acerca do *como* escrever na universidade. Desde a escolha de formas verbais pessoais e não pessoais para a produção de distintos efeitos de sentido no discurso – maior proximidade, no caso das formas de primeira pessoa; maior distanciamento, no caso das formas de terceira pessoa (BENVENISTE, 1959/2005) – até os procedimentos linguísticos para se apropriar do dizer do outro sem, contudo, confundir esse dizer com o seu próprio, ao citá-lo, parafraseá-lo, reformulá-lo, resumi-lo e resenhá-lo, a escrita acadêmica, mais do que um conjunto de técnicas de redação, revela-se como uma *forma complexa de um discurso institucionalizado*. Isso aponta para o quinto princípio formulado por Stein (2016) para a compreensão da escrita em Benveniste (cf. capítulo 2), princípio segundo o qual “a escrita não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento, requerendo assim um processo de inscrição” (STEIN, 2016, p. 120). Não sendo inata ao homem nem uma simples ferramenta por ele criada, a escrita e suas complexas formas de expressão precisam ser *apre(e)ndidas*.

Dentre as complexas formas de escrita acadêmica, está a leitura. A esse propósito, Rottava (2012) investiga as dificuldades de leitura de alunos do primeiro ano de um curso de Letras e constata, dentre outros problemas enfrentados pelos sujeitos-leitores, a pouca familiaridade com textos acadêmicos e a necessidade de transitar teoricamente entre conceitos não conhecidos durante as leituras. Assim, a leitura acadêmica demanda também, do locutor-aluno, a apropriação das convenções escriturais de seu campo do saber, a fim de que possa se familiarizar com a natureza dos textos acadêmicos e do conhecimento que veiculam.

Tais convenções escriturais incidem ainda sobre a *oralidade letrada*, modalidade de uso da língua em que há forte continuidade entre fala e escrita, empregada em contextos públicos e institucionais de uso da língua falada, como o contexto acadêmico. Tomamos tal termo de Simões et al. (2012, p. 50-51, grifos nossos): “Ao falar numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, diante de um juiz, em um banco, entre outras situações sociais, **a produção de textos orais está num quadro de referência que a coloca em contato com as culturas de escrita**”, de maneira que, nessas situações, “lançamos mão de uma **oralidade letrada**”. As autoras esclarecem esse conceito relacionando-o ao de *letramento*:

Nessa perspectiva, o conceito de letramento tem papel importante. Reconhecemos que é requisito para o pleno exercício da cidadania o acesso de todos os alunos às culturas de escrita, e já dissemos que nisso reside um dos principais compromissos de Língua Portuguesa e Literatura. Esse ponto de vista não exclui a necessidade do trabalho com a oralidade em nossas aulas. Pelo contrário, parte-se do entendimento de que, **em diversos contextos de uso da língua falada, principalmente os públicos e institucionais, as práticas de linguagem serão letradas, pois em tais contextos se fazem presentes fortes efeitos da continuidade entre fala e escrita.** São, enfim, contextos de fala nos quais diversos textos escritos se tornam de algum modo relevantes, **o que é sinalizado às vezes pela presença concreta de textos escritos, mas muitas vezes pelos contornos a partir dos quais o diálogo é constituído, em sua organização macroestrutural e nos usos mais pontuais dos próprios recursos da língua.** Assim, a ampliação das competências de uso da língua inclui e privilegia a diversificação dos sentidos do letramento para esse aluno, de tal forma que ele possa agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, mas também por meio da escrita, lendo e produzindo textos, e por meio de **interações nas quais lance mão de competências para ler e produzir textos orais letrados.** (SIMÕES et al., 2012, p. 44, grifos nossos).

Com efeito, na universidade, o aluno vê-se convocado a ouvir e produzir textos orais letrados em diversos eventos de letramento acadêmico, desde o acompanhamento de uma conferência ministrada por um renomado estudioso de seu campo do saber até a divulgação, em encontros acadêmicos, dos resultados de suas participações em projetos de pesquisa, ensino e extensão. A principal situação enunciativa de oralidade letrada em âmbito universitário, contudo, é a *aula*. A aula é o *aqui-agora* por excelência da formação de falantes e ouvintes de textos orais letrados, pois é na aula, por meio dos atos enunciativos de fala e, sobretudo, de escuta, que o locutor-aluno assimila o conhecimento científico nas trocas intersubjetivas com o alocutário-professor/colegas.

Em todas essas situações enunciativas, na conferência, na comunicação oral, na aula e em qualquer outra circunstância acadêmica de fala pública, a oralidade letrada se apresenta, em maior ou menor escala, *entrelaçada* à escrita. Seja o texto sendo lido na íntegra pelo conferencista, sejam os *slides* orientando a apresentação do comunicador, sejam as cópias e as

anotações dos textos teóricos conduzindo os debates em aula, o texto oral letrado traz, em sua tessitura mesma, os contornos do texto escrito, entrelaçamento este que se revela na “arquitetura singular das partes e do todo” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 127), constituída no engendramento das formas (sintagmatização) com vistas a uma construção de sentidos (semantização) que sejam solidários, coesos e hierarquizados, de modo a possibilitarem a percepção da totalidade da ideia do discurso em uma compreensão global.

A imbricação entre a escrita e a oralidade acadêmicas, em que esta “toma emprestados a construção e os fins” (BENVENISTE, 1959/2005, p. 267) daquela, afasta a perspectiva enunciativa de letramento acadêmico que aqui estamos desenvolvendo da tese da grande divisão entre as modalidades escrita e oral – defendida pelo modelo autônomo de letramento –, excluindo, dessa forma, qualquer possibilidade de se concebê-las como dicotômicas, uma vez que os instrumentos linguísticos que as realizam na enunciação e os próprios atos (fala, escuta, escrita e leitura) e situações enunciativas (eventos de letramento) em que são produzidas são mais constitutivamente semelhantes do que formalmente diferentes.

Parafraseando Benveniste (1958/2005, p. 293, grifo do autor), para quem o discurso “é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística”, podemos definir o *discurso letrado* como *a língua enquanto assumida pelo homem que fala, ouve, escreve e lê no mundo letrado, e sob a condição da intersubjetividade, única que torna possível a produção e a compreensão de textos escritos e orais letrados na construção conjunta do conhecimento*. A partir dessa definição mais geral, concebemos, de modo mais específico, a *escrita acadêmica* como *uma forma complexa do discurso letrado desdobrada em dois planos enunciativos distintos: o plano da produção escrita, que requer do locutor-escrevente a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, bem como o desprendimento da riqueza contextual no processo de conversão da língua em discurso escrito; e o plano da leitura, que requer também do locutor-leitor a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, para que possa transitar entre conceitos teóricos e re-constituir as referências produzidas pelo locutor-escrevente a partir do sentido atualizado em formas no texto escrito*. Concebemos igualmente a *oralidade acadêmica* como *uma forma complexa do discurso letrado, porém desdobrada em dois planos enunciativos sobrepostos: o plano da fala, que requer do locutor-falante a apropriação dos conhecimentos disciplinares e a incorporação das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber na sua realização vocal; e o plano da escuta, que requer do locutor-ouvinte a aceitação como sua da temporalidade do*

locutor-falante e a produção simultânea de uma enunciação de retorno no interior da enunciação deste.

As concepções enunciativas de escrita e oralidade acadêmicas, produzidas nesta seção, possibilitam o seu deslocamento para a formulação de princípios teóricos estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico, foco da seção seguinte.

3.2 A DUPLA ALTERIDADE CONSTITUTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO: PRINCÍPIOS PARA UM MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Na seção anterior, desenvolvemos, à luz da teoria enunciativa benvenistiana, os dois conceitos-chave que serão transversais à teorização que realizaremos nesta seção – os conceitos de *escrita e oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado* –, a fim de, na seção seguinte, enfim podermos propor as concepções enunciativas de letramento e letramento acadêmico, objetivo principal de nossa pesquisa.

Antes, porém, cabe retomarmos a epígrafe deste trabalho: “Um texto é, para quem o produz, uma forma de se escutar. A experiência acadêmica, vertiginosa, intensa, multifacetada, precisa dessa escuta, que propicia o enfrentamento com interrogações instaladas no processo de construção de um lugar de fala” (TEIXEIRA, 2006, p. 231). A recuperação dessa epígrafe põe em relevo o objeto mesmo de nosso estudo: o processo de construção de um lugar de fala pelo aluno universitário em sua instauração nas culturas de escrita acadêmica. O que está em jogo nesse processo? Como o aluno universitário constrói o seu lugar de fala na *vertiginosa, intensa e multifacetada experiência acadêmica*?

Tendo tais interrogações instaladas no nosso próprio processo de construção de um lugar de fala, neste trabalho, passemos, pois, aos princípios.

3.2.1 A alteridade com o *outro* da cultura: a interpretância da língua na escrita e na oralidade acadêmicas

A releitura antropológica da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, cujas grandes linhas traçamos na introdução deste trabalho, tem como um de seus principais operadores a

noção benvenistiana de *cultura*. Talvez por não ser discutida nos artigos do linguista que se tornaram as principais referências de sua reflexão enunciativa (os capítulos pertencentes às partes *A comunicação* e *O homem na língua*, de seus *Problemas de Linguística Geral I e II*), a noção de *cultura* não recebeu inicialmente muita atenção de seus leitores no Brasil. Apenas recentemente o aspecto cultural tem sido problematizado em estudos brasileiros.

A pesquisa de Silva (2009), que funda uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem, foi uma das primeiras no país a conferir à cultura o estatuto que lhe cabe no pensamento benvenistiano. Para analisar enunciativamente a fala da criança, a autora elabora o dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*, que comporta os sujeitos (*eu-tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*) instanciados no ato de aquisição da linguagem. Consideramos pertinente a reflexão de Silva (2009) acerca da dupla alteridade, com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*), da qual depende a produção, pela criança, da sua *história de enunciações*, que possibilita a sua *instauração na linguagem*. Como o locutor-criança, o locutor-aluno parece também necessitar do estabelecimento de uma dupla alteridade, com o *tu* – o alocutário-professor/colegas – e com o *ELE* – as culturas de escrita acadêmica –, a fim de continuar a sua história de enunciações letradas e se instaurar no mundo letrado acadêmico. Entendemos, com Silva (2009), *instauração* não como uma *evolução*, mas como uma *apreensão*, visto o aluno, “ao mesmo tempo em que constitui a língua com o ‘outro’, ser [constituído] pela *estrutura* da língua, em que cada ato de enunciação [...] é marcado por uma nova relação com a ‘língua’ e com o ‘outro’” (SILVA, 2009, p. 148, grifo da autora).

No segundo capítulo, ao adentrarmos a teoria enunciativa benvenistiana pela tríade *linguagem/língua/línguas*, verificamos que a concepção de linguagem e de língua de Benveniste está em estreita relação com a sociedade e a cultura: “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”, e, como “[a] cultura é inerente à sociedade dos homens” (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 31), a língua é também dela inseparável. Em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963), Benveniste concebe a cultura como o

meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e também em *interdições* específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. O mundo animal não conhece proibição. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é inteiramente simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições,

religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura. (BENVENISTE, 1963a/2005, p. 31-32, grifos do autor).

Para melhor compreendermos a noção de *cultura* em Benveniste, um caminho possível é relacioná-la às noções de *simbolização*, *interpretância* e *semantismo social*.

Em *Estruturalismo e linguística* (1968), Benveniste remete a **simbolização** ao “fato que justamente a língua é o domínio do sentido. E, no fundo, todo mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior de nossa cultura”, o que aponta como fundamento de tudo “o simbólico da língua como poder de significação” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 25). Nessa perspectiva, tanto a língua quanto a cultura utilizam conjuntos de símbolos particulares a cada sociedade, sendo o símbolo “a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24), pois as normas e as representações sociais que estruturam o sistema cultural consistem em um universo de símbolos veiculado pelo sistema linguístico, de forma que é pela língua que o homem absorve a cultura, reproduzindo-a ou modificando-a: “Tudo o que é do domínio da cultura deriva no fundo de valores, de sistemas de valores. Da articulação entre os valores. [...] Estes valores são os que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 22).

A que se deve essa *impressão cultural na língua*? Uma possível resposta a essa pergunta pode ser encontrada em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), na tese de que a língua é “o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade”, sendo “graças a este poder de transmutação da experiência em signos e de redução categorial que a língua pode tomar como objeto qualquer ordem de dados e até a sua própria natureza” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 99-100). É isso o que torna a língua o sistema **interpretante** de todos os sistemas semiológicos, incluindo a sociedade, a cultura e ela própria.

A relação semiológica de interpretância, abordada em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), é retomada e aprofundada por Benveniste no artigo *Semiologia da língua* (1969), no qual o autor reitera a tese da língua como o interpretante de todos os

sistemas semiológicos, inclusive de si própria (cf. capítulo 2). A interpretância da língua em relação aos demais sistemas e a si mesma também é tematizada na obra *Últimas Aulas no Collège de France* (2012), em que o linguista analisa a escrita como o *instrumento da autossemiotização da língua*, prova de que ela pode tudo interpretar e semiotizar, até a si própria. Neste trabalho, privilegiaremos a noção de *interpretância* apresentada em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), pela possibilidade de estendê-la à cultura, embora não a vejamos como oposta ou invalidada pelas noções apresentadas nos outros dois textos, conforme atestam passagens destes: “A significância da língua, ao contrário, é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda **cultura**” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 60, grifo nosso); “É a língua como sistema de expressão que é o interpretante de todas as instituições e de toda a **cultura**.” (BENVENISTE, 2012/2014, p. 117, grifo nosso).

Essa constatação acerca da interpretância da língua conduz Benveniste, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), a recusar uma relação estrutural entre língua e sociedade. No segundo capítulo, já analisamos parte desse texto, sendo necessário agora avançar na análise, examinando como a interpretância da língua é nele tematizada.

Descartando a possibilidade de uma equivalência formal entre as estruturas linguística e social e descrevendo-as como grandezas não isomórficas, Benveniste as toma em uma relação semiológica, na qual a língua (sistema interpretante) é considerada meio de análise da sociedade (sistema interpretado). Para estabelecer essa relação, o linguista formula duas proposições: a) *a língua é o interpretante da sociedade*; b) *a língua contém a sociedade*. No ponto de vista benvenistiano, a primeira proposição justifica-se pela segunda, podendo essa justificativa ser verificada de dois lados.

De um lado, a língua pode ser estudada nela e por ela mesma, independente da sociedade que a fala e da cultura que expressa, porém não se pode descrever nem a sociedade nem a cultura separadas da língua, de sorte que “a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 98). Para Benveniste, conceber a língua como o interpretante da sociedade e a sociedade como o interpretado por excelência da língua significa admitir que a sociedade torna-se significante e existe somente *na e pela* língua. O autor atribui a condição de a língua ser o interpretante da sociedade ao fato de ela comportar uma estrutura inteiramente semântica, porque constituída de signos, cuja possibilidade de amplas combinações permite a produção indefinida de mensagens em variedades ilimitadas, de maneira que “[n]ada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 99).

De outro lado, a língua é o que melhor permite a distinção entre indivíduo e sociedade, o que faz principalmente através dos chamados pronomes pessoais, no interior dos quais há uma dupla oposição: a oposição do *eu* ao *tu*, estrutura de alocação inter-humana, e a oposição do sistema *eu/tu* a *ele*, que possibilita a referência ao mundo externo à alocação. Esse duplo funcionamento discursivo – (inter)subjetivo e referencial⁴⁸ – viabiliza “a inclusão do falante em seu discurso” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101) e o situa em relação à sociedade, na medida em que ele sempre fala a partir de um lugar social, de “uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101-102). Nessa visão, a língua é considerada como *prática humana*, que “revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102).

Tais usos particulares da língua por diferentes grupos sociais mostram que “[a] língua engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual, mas ao mesmo tempo, em virtude de um poder distinto, ela configura a sociedade instaurando aquilo que se poderia chamar o **semantismo social**” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 100, grifo nosso). Para Benveniste, o semantismo social trata-se de uma *faculdade semântica* por meio da qual a língua interpreta a sociedade, incorporando às formas linguísticas os valores socialmente compartilhados: “O vocabulário fornece aqui uma matéria muito abundante, de que se servem os historiadores da sociedade e da cultura. O vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre as formas e as fases da organização social” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 100).

É o semantismo social que possibilita

uma **apropriação por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos**. Cada classe social se apropria dos termos gerais, atribui a eles referências específicas e os adapta assim à sua própria esfera de interesse [...]. Por sua vez, estes termos, carregados de valores novos, entram na língua comum na qual introduzem diferenciações lexicais. Poder-se-ia estudar este processo examinando um certo número de **vocabulários especializados** [...] em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um **repertório de termos específicos** e também **maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular**, em suma os caracteres de uma apropriação da língua comum, realizada ao dotá-la de noções, de valores novos. Poder-se-ia verificar assim, em cima de um modelo reduzido, o papel da língua no interior da sociedade, uma vez que esta língua é a expressão de certos **grupos profissionais especializados**, para os quais seu universo é o universo por excelência. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102, grifos nossos).

⁴⁸ Embora em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) Benveniste refira-se ao duplo funcionamento do discurso como *subjetivo e referencial*, enfatizando a distinção entre *eu* e *tu*, passaremos a designá-lo como *intersubjetivo e referencial*, para enfatizar a relação de *eu* com *tu* (mais do que a distinção), que funda a dupla alteridade com o outro da alocação, abordada na seção seguinte.

Eis um trecho rico para se pensar o letramento acadêmico desde um ponto de vista que considere a língua o interpretante da sociedade letrada e das culturas de escrita acadêmica. O aluno universitário, ao converter a língua em discurso *na e pela* enunciação, manifesta nesse discurso os valores das culturas de escrita acadêmica. Essa interpretância da língua em relação à cultura é revelada pelos *vocabulários especializados*, pelo *repertório de termos específicos*, pelas *maneiras específicas de arrumá-lo*, pelo *estilo particular* com que certos *grupos profissionais especializados* se apropriam “dos termos gerais, atribui[ndo] a eles referências específicas e os adapta[ndo] assim à sua própria esfera de interesse” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102).

Essa apropriação-adaptação *por grupos ou classes do aparelho de denotação que é comum a todos* só é possível porque o semantismo social, através do qual a língua semiotiza os valores culturais, admite “a variação da referência na estabilidade da significação” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 100). Ou seja, cada grupo ou classe social se apropria do geral da língua de modo particular, constituindo um léxico próprio e modos também próprios de sintagmatizar os itens lexicais. O que estudantes de Pedagogia entendem por *educação*, por exemplo, não é o mesmo que entendem estudantes de Economia, e mesmo no interior do curso de Pedagogia esse entendimento pode não ser unívoco, considerando os diferentes campos e teorias que informam tal área do conhecimento.

No entanto, os usos particulares da língua por cada campo do saber não incidem somente nos níveis lexical e gramatical. Motta-Roth e Hendges (2010, p. 25) preconizam que “o primeiro passo para produzir um texto acadêmico é verificar quais os gêneros mais usados na área em questão e como esses gêneros se configuram”, pois a preferência por certos gêneros de textos varia de uma área à outra, como – exemplificam as autoras – a *short communication* (versão ampliada do *abstract* que resume uma pesquisa em andamento) na área de Química e, além do artigo científico, o ensaio e a resenha na área de Letras.

Além da atenção, sempre importante e necessária, à configuração dos gêneros acadêmicos, o locutor-aluno deve ter a percepção de que os valores das culturas de escrita acadêmica ultrapassam também o aparente nível textual, assim como o lexical e o gramatical. Caso contrário, limitar-se-ia o letramento acadêmico a um conjunto de técnicas de escrita aplicáveis a todos os campos do saber (cf. modelo das habilidades acadêmicas) ou a um processo de aculturação do estudante nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento (cf. modelo da socialização acadêmica), ambas perspectivas limitadas e limitadoras por buscarem suprir um suposto déficit de letramento do aluno e adaptá-lo a práticas letradas acadêmicas pretensamente universais, transparentes e homogêneas.

Não sem razão, ao referir-se aos valores culturais impregnados na língua, em *Estruturalismo e linguística* (1968), Benveniste (1968a/2006, p. 22) afirma ser “um trabalho difícil trazê-los à luz, porque a língua carrega consigo toda uma série de dados herdados; a língua não se transforma automaticamente à medida que a cultura se transforma”. De fato, um dos maiores desafios do aluno universitário é o de se instaurar nas culturas de escrita acadêmica, apreendendo o semantismo social que as constitui de modo nem sempre evidente, sobretudo para o estudante iniciante de graduação. Em outras palavras, os valores culturais nem sempre se materializam na linearidade do discurso letrado acadêmico – e disso dão testemunho as *práticas institucionais do mistério* (cf. LILLIS, 1999) e as *dimensões escondidas dos textos acadêmicos* (cf. STREET, 2010b) –, o que exige do locutor-aluno uma vivência de eventos de letramento acadêmico, isto é, de situações enunciativas que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz.

A apropriação desses dados simbólicos está na dependência “[d]a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os **modos de enunciação**” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101, grifo nosso). O sintagma *modos de enunciação* é deslocado por Cremonese (2014) e por Knack (2016) em suas reflexões enunciativas sobre a relação do aluno com a linguagem na universidade. Cremonese (2014, p. 100-101) observa que, embora a enunciação seja cada vez inédita, o locutor utiliza-se de “caracteres formais comuns ao seu meio cultural”, que determinam os “modos distintos de enunciação que vinculam indivíduo e sociedade”, cujo estudo a autora defende ser imprescindível em um ensino de texto que deseje preparar o aluno para a universidade e para a vida. Nessa direção, Knack (2016, p. 91) argumenta que, “[a]o ingressar no espaço-tempo da Universidade, o aluno experiencia novas vivências de linguagem que revelam para ele ‘novos modos de enunciação’, isto é, modos diferentes de colocar-se como sujeito pela fala e pela escrita”.

A noção de *modos de enunciação* parece estar relacionada às noções de *quadros* e *esquemas* de que fala Benveniste em *Estruturalismo e linguística* (1968): “[...] nós não produzimos a língua fora de certos **quadros**, de certos **esquemas** que possuímos” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 27-28, grifos nossos). Diedrich (2015, p. 121-122) deriva dessa passagem a noção de *esquemas culturais*, os quais “revestem os modos de dizer de traços específicos” e “caracterizam o semantismo social incorporado ao vocal [e ao escrito] e evocado a cada enunciação” (DIEDRICH, 2015, p. 141, acréscimo nosso).

Nessa perspectiva, os quadros e os esquemas culturais que compõem o semantismo social que regula os usos da escrita e da oralidade acadêmicas

permitted que se diga que a cultura ‘fala’ toda vez que *eu-tu* se instituem no ato de enunciação, ou seja, é **uma alteridade que intervém crucialmente no dizer de *eu-tu***. Assim interpretada, a teoria da enunciação dissipa mais uma vez a ilusão de um sujeito individual, um ser físico, concreto, cuja identidade é acima de tudo jurídica ou administrativa, que fala em seu próprio nome. (CAPT, 2013, p. 79). O sujeito benvenistiano não é anterior à língua, mas *resulta* da enunciação. Ele só existe pelo fato de falar, emergindo como efeito, na e pela linguagem, **radicalmente atravessado pela cultura** (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 107, grifos nossos).

Na universidade, não é menos radical tal relação entre homem, língua e cultura: o locutor-aluno é radicalmente atravessado pelas culturas de escrita acadêmica, com as quais precisa estabelecer uma relação de alteridade para poder nelas se constituir como sujeito de linguagem. Trata-se da alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*) de que fala Silva (2009), necessária tanto à criança na aquisição da linguagem quanto ao aluno no letramento acadêmico para que constituam sua subjetividade linguística.

Para encerrar esta seção, resta esclarecermos o que entendemos por *culturas de escrita* e *culturas de escrita acadêmica*. Por que pluralizar o termo *cultura* se Benveniste não o faz? Com efeito, todas as definições benvenistianas de cultura a tomam no singular, mas um singular que parece incluir a heterogeneidade constitutiva desse fenômeno simbólico: *meio humano; conjunto muito complexo de representações; multidão de noções, prescrições e interdições; universo de símbolos; sistema que distingue o que tem sentido e o que não tem; expressão privilegiada da sociedade*. Assim, nossa opção por pluralizar o termo deve-se não a uma discordância com a visão de Benveniste ou a uma simples questão de nomenclatura, mas a um posicionamento epistemológico requerido pelo campo dos Estudos do Letramento.

Neste trabalho, referimo-nos ao campo como Estudos do Letramento (no singular), pois é este o uso que se consolidou no Brasil. Já a vertente dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, recente no país, parece ainda não ter um nome consolidado, de forma que decidimos seguir a opção terminológica da maioria dos pesquisadores britânicos, os quais falam em *Academic Literacies* (Letramentos Acadêmicos, no plural). De acordo com Street (2014, p. 18), tal opção deve-se ao fato de que esses estudos contrapõem-se “à ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” e defendem a multiplicidade das práticas letradas.

Para Marinho (2011), ainda que seja legítima a pluralização como estratégia de relativização das teorias universalistas homogeneizantes sobre conceitos nomeados no

singular – como *sociedade*, *cultura*, *escrita* e, conseqüentemente, *letramento* –, são os contextos de uso, mais do que as marcas morfológicas de flexão, que definirão os sentidos do termo, de modo ser possível “encontrar o termo no singular (porque sabemos que não podemos controlar os usos da língua), mas com efeitos de sentido pluralizados ou em sintonia com as práticas voltadas para a transformação social” (MARINHO, 2011, p. 4).

Concordamos com a autora e cremos que as definições benvenistianas de *cultura* ilustram tais empregos do singular com efeitos de sentido pluralizados. Ainda assim, gostaríamos de marcar com o plural a diversidade dos contextos de uso da escrita e da oralidade letrada, em geral, e da escrita e da oralidade acadêmicas, em particular. Por que, então, não pluralizamos os termos *letramento* e *letramento acadêmico*, como os estudiosos britânicos? Ora, porque as concepções enunciativas de letramento e letramento acadêmico que estamos construindo os tomam como atos singulares (não no sentido homogeneizante do Letramento com “L” maiúsculo, mas no sentido enunciativo de particulares a cada locutor), de forma que sua pluralização, por razões de precisão teórico-conceitual, não se justificaria. Escolhemos, portanto, assinalar tal diversidade com os termos *culturas de escrita* e *culturas de escrita acadêmica*, pois compreendemos que cada grupo ou classe social, assim como cada área do conhecimento e cada campo disciplinar no interior dela, singulariza no uso as propriedades gerais da escrita e da oralidade letrada, constituindo “um universo particular relativamente coordenado” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 102): uma *cultura de escrita*.

Por *culturas de escrita*, então, entendemos *os quadros e os esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade letrada por grupos sociais específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento particulares*. Por conseguinte, as *culturas de escrita acadêmica* referem-se aos *quadros e aos esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares*.

A partir da discussão realizada nesta seção, propomos os seguintes princípios como estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico:

Quadro 4 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à cultura.

- 1) A escrita e a oralidade acadêmicas, atualizadas nos atos enunciativos de escrita, leitura, fala e escuta de textos escritos e orais letrados, são formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.
- 2) O aluno universitário, ao converter a língua em discurso *na* e *pela* enunciação, manifesta nesse discurso os valores das culturas de escrita acadêmica.
- 3) Tais valores podem se revelar nos níveis lexical, gramatical e textual da língua, mas nem sempre são apreensíveis na linearidade do discurso letrado, o que requer do locutor-aluno a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz.
- 4) Essa apropriação ocorre no interior de quadros e esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares.
- 5) A incorporação, pelo locutor-aluno, dos valores culturais acadêmicos garante-lhe o estabelecimento de uma parte da dupla alteridade constitutiva do letramento acadêmico, aquela com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2.2 A alteridade com o outro da alocação: intersubjetividade e referência na escrita e na oralidade acadêmicas

Na seção anterior, introduzimos o tema desta, ao discorrermos sobre o duplo funcionamento do discurso como um dos argumentos para a tese benvenistiana de que a língua é o interpretante da sociedade. Vimos que “a língua fornece a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 98). Essa distinção é operada por uma dupla oposição, descrita em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968):

A primeira, a oposição “eu-tu”, é uma estrutura de alocação pessoal que é exclusivamente inter-humana. [...]

A segunda oposição, a do “eu-tu”/“ele”, opondo a pessoa à não-pessoa, efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade de discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a alocação. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

Por um lado, o discurso é intersubjetivo, pois distingue o *eu* e o *outro*, desvelando a natureza também dupla da língua, ao mesmo tempo individual e social. Por outro lado, o discurso é *referencial*, pois possibilita aos interlocutores que falem sobre *alguma coisa*. Examinemos um pouco mais detidamente cada uma dessas noções – *intersubjetividade* e *referência* –, para após avaliarmos como compõem na escrita e na oralidade acadêmicas.

No capítulo 2, ao analisarmos os desdobramentos da tríade *homem/locutor/sujeito* no escopo da Teoria da Enunciação de Benveniste, detivemo-nos na natureza linguística dos pronomes *eu* e *tu*, focalizando a relação triádica *sujeito/línguas/categoria de pessoa* (FLORES, 2013) ou, em outra terminologia, a *instância de intersubjetividade linguístico-enunciativa* (SILVA, 2009), ambas centradas na expressão das formas pessoais no discurso. Neste capítulo, gostaríamos de focalizar “*eu* e *tu* como uma categoria da linguagem [relacionada] com a sua posição na linguagem. [...] e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 279). Interessam-nos agora, sobretudo, as relações triádicas *homem/linguagem/intersubjetividade* e *locutor/língua/subjetividade*, como propostas por Flores (2013), ou, como estabelecidas por Silva (2009), as *instâncias de intersubjetividade cultural* (relação homem-homem) e *dialógica ou da alocação* (relação locutor-alocutário).

Em *Da subjetividade na linguagem* (1958), Benveniste nos ensina que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285, grifos do autor), sendo a *subjetividade* justamente tal capacidade do locutor para se propor como sujeito *na* e *pela* linguagem, a qual é “tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 287). O fundamento da subjetividade está no exercício da língua, no fato de cada locutor poder apropriar-se da língua toda e designar-se como *eu*.

Mas a “consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*”, de maneira que essa “condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286, grifos do autor). Tal polaridade das pessoas do discurso consiste na *intersubjetividade*, condição da subjetividade e da comunicação linguística, pois é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285).

Linguagem e intersubjetividade, portanto, estão mutuamente pressupostas, sendo a linguagem o instrumento da comunicação intersubjetiva.

De acordo com Dessons (2006, p. 43), a noção benvenistiana de *comunicação* está diretamente relacionada à cultura, caracterizada pelo autor como a *especificidade do humano*: “A comunicação, como a teoriza Benveniste, relaciona-se menos às teorias da informação, para as quais comunicar significa essencialmente transmitir mensagens, que a uma antropologia do valor, a qual torna indissociáveis o ato de comunicar e a elaboração de valores constitutivos da sociedade humana enquanto fatos de cultura”⁴⁹. Dessa forma, a noção benvenistiana de *comunicação* afasta-se das teorias da informação e, mais do que transmissão de mensagens, designa a atividade intersubjetiva que define a linguagem humana e revela seu caráter fundamentalmente social: o *diálogo*.

O diálogo é a condição da instanciação subjetiva, ou seja, da passagem de locutor a sujeito e, através dela, da implantação do alocutário, pois “todo ato de linguagem funda a interlocução”⁵⁰ (DESSONS, 2006, p. 46), de maneira que “a linguagem se encontra definida na estrita relação com o humano e o humano, na estrita relação com a linguagem” (DESSONS, 2006, p. 44)⁵¹. A noção de *comunicação*, portanto, é um elemento fundamental da antropologia linguística construída pela teoria enunciativa benvenistiana, uma vez que torna inseparáveis o individual e o social.

Assim compreendidas, as noções de *comunicação* e *diálogo* confirmam a intersubjetividade como princípio constitutivo da enunciação, que é um ato *subjetivo*, pois “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83), mas também *intersubjetivo*, pois “desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, grifo do autor), constituindo o quadro figurativo de que fala Benveniste em *O aparelho formal da enunciação* (1970):

⁴⁹ « La communication, telle que la théorise Benveniste, ressortit alors moins aux théories de l’information, pour lesquelles communiquer signifie essentiellement transmettre des messages, qu’à une anthropologie de la valeur, qui rend indissociables l’acte de communiquer et l’élaboration des valeurs constitutives de la société humaine en tant que faits de culture » (DESSONS, 2006, p. 43).

⁵⁰ « [...] tout acte de langage fonde l’interlocution » (DESSONS, 2006, p. 46).

⁵¹ « [...] le langage se trouve défini dans la stricte relation à l’humain, et l’humain, dans la stricte relation au langage » (DESSONS, 2006, p. 44).

O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o *quadro figurativo* da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87, grifos do autor).

Se “[t]oda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação”, o que coloca em cena a intersubjetividade inerente à linguagem, também na enunciação “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84), o que põe em relevo a referência integrante de qualquer ato enunciativo. Assim como focalizamos as noções de *subjetividade e intersubjetividade* ligando-as mais ao exercício da linguagem do que à categoria de pessoa, enfocaremos a noção de *referência* relacionando-a mais à situação de discurso do que às propriedades referenciais das pessoas *eu e tu* e da não pessoa *ele*, pontuadas no segundo capítulo. Para tanto, são relevantes à nossa abordagem da referência os textos *O aparelho formal da enunciação* (1970), *Semiologia da língua* (1969), *A forma e o sentido na linguagem* (1966) e *Os níveis da análise linguística* (1964).

Em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste afirma que a condição da mobilização e da apropriação da língua “é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). A referência, portanto, supõe a intersubjetividade, de modo que o funcionamento referencial do discurso não se dissocia do seu funcionamento intersubjetivo: ambas, referência e intersubjetividade, *condicionam* a enunciação. Mas, se a intersubjetividade é a relação entre interlocutores mediada pela cultura, pelo diálogo e pelo discurso, o que é a referência?

Em *Semiologia da língua* (1969), ao ressaltar que a língua “se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar, é sempre falar-de” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 63), Benveniste relaciona a noção de *referência* não apenas à *situação discursiva* como também ao *tema do discurso* (*falar é sempre falar de*). Ainda nesse texto, ao distinguir os modos semiótico e semântico de significação, o linguista observa que “o semântico toma necessariamente a seu encargo o conjunto dos referentes, enquanto que o semiótico é, por princípio, separado e independente de toda a referência” (BENVENISTE, 1969/2006, p. 66). A referência surge, aqui, como critério discriminador do semiótico e do semântico.

Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), Benveniste também situa a referência como um dos caracteres dessa distinção. Para o linguista, o semiótico “não se ocupa da relação do signo com as coisas denotadas, nem das relações entre a língua e o mundo” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 228), enquanto o semântico se preocupa com a língua em “sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229). Logo, a referência, ausente na ordem semiótica, é definidora da ordem semântica:

A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é *senão* particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, **o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor.** (BENVENISTE, 1966/2006, p. 230, itálico do autor, negrito nosso).

Situação de discurso e atitude do locutor: essas duas noções balizam a definição inicial de referência no texto de 1966. A situação de discurso, mais tarde incluída por Benveniste no quadro formal de realização da enunciação (cf. capítulo 2), relaciona-se ao “conjunto cada vez único de circunstâncias” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 230) em que a língua é posta em funcionamento para traduzir *um certo presente de um certo locutor*, cuja atitude em relação àquilo que enuncia não se trata mais “do significado do signo, mas do que se pode chamar o **intentado**, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229, grifo nosso)⁵².

A respeito da noção de *intenção* em Benveniste, Dessons (2006) ressalva que não se pode atribuir ao linguista uma concepção psicologizante de sujeito, tomado como ser empírico dotado de intenção. Por isso, o autor defende a necessidade de se distinguir *sujeito enunciador* e *sujeito da enunciação*: enquanto o primeiro designa “o indivíduo engajado em um processo

⁵² Na versão original: « Il ne s’agit plus, cette fois, du signifié du signe, mais de ce qu’on peut appeler l’**intenté**, de ce que le locuteur veut dire, de l’actualisation linguistique de sa pensée » (BENVENISTE, 1966/2011, p. 225, grifo nosso). Como se pode constatar, a versão brasileira de *Problèmes de linguistique générale 2* traduziu *intenté* como *intencionado* e não como *intentado*, assim como traduziu, também em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *signification de l’intenté* como *significação intencionada* e não *significação do intentado*. Em concordância com Mello (2012), consideramos *intentado* e *significação do intentado* traduções mais adequadas: “Ao consultarmos o dicionário *Larousse* (*on-line*), deparamos com a seguinte definição do verbo ‘intenter’: ‘intentar uma ação na justiça (contra alguém), formar uma demanda na justiça’. Parece-nos, pois, que essa expressão [*signification de l’intenté*] seria mais bem traduzida por ‘significação do intentado’, que tem um valor fortemente pragmático, no sentido de que, atualizando seu pensamento por meio da frase, o locutor age sobre o alocutário, buscando instaurar uma nova realidade. Para ‘intencionado’, a palavra em francês é ‘intentionné’. Assim, nesta tese, usaremos o termo ‘intentado’ em lugar de ‘intencionado’”. (MELLO, 2012, p. 13). Desse modo, também neste trabalho, optamos por usar *intentado* e *significação do intentado*.

de locução” (DESSONS, 2006, p. 133)⁵³, o segundo designa “o sujeito que se constitui *na e pela* enunciação de seu discurso” (DESSONS, 2006, p. 134, grifo do autor)⁵⁴. *Sujeito enunciador*, então, refere-se ao locutor que se apropria da língua, ao passo em que *sujeito da enunciação* refere-se à instância linguística resultante dessa apropriação.

Com base nessa distinção, Dessons (2006) recupera o trecho de *A forma e o sentido na linguagem* (1966) acima citado e sublinha que o intentado diz respeito ao que o locutor – e não o sujeito – quer dizer. Segundo o autor, “[n]a verdade, ‘o que o locutor quer dizer’ não está dito, mas *por se dizer*” (DESSONS, 2006, p. 148, grifo do autor)⁵⁵. E acrescenta que o intentado não é o *conteúdo do pensamento*, mas a sua *atualização linguística*: “[...] ‘o intentado’ é descrito como um *ato* [de enunciação], não como um enunciado” (DESSONS, 2006, p. 148, grifo do autor, acréscimo nosso)⁵⁶. A noção de *intenção* em Benveniste, portanto, não pode ser lida fora de sua concepção de sujeito como contemporâneo da enunciação e não anterior a ela, “o que não significa que não há sujeito [enunciador] antes da enunciação, mas que, de uma enunciação a outra, o sujeito [da enunciação], este sujeito de linguagem, se constitui de novo” (DESSONS, 2006, p. 138, acréscimos nossos). Assim, a atitude do locutor, concebida como intentado, deve ser entendida como o ato em que ele “se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 86).

Se, inicialmente, Benveniste apenas relaciona a referência à situação de discurso (além de à atitude do locutor), ele as toma como sinônimos ainda em *A forma e o sentido na linguagem* (1966): “Se o ‘sentido’ da frase é a ideia que ela exprime, a ‘referência’ da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 231). Essa acepção contextual da noção de *referência* que a associa e a distingue da noção de *sentido* comparece também em *Os níveis da análise linguística* (1964), em que Benveniste assinala que a frase (discurso) é “uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 2005/1964, p. 139-140).

⁵³ « [...] l’individu engagé dans un procès de locution » (DESSONS, 2006, p. 133).

⁵⁴ « [...] le sujet qui se constitue *dans et par* l’énonciation de son discours » (DESSONS, 2006, p. 135, grifos do autor),

⁵⁵ « En réalité, ‘ce qui le locuteur veut dire’ n’est pas dit, mais *à dire* » (DESSONS, 2006, p. 148, grifo do autor).

⁵⁶ « [...] « l’intenté » est décrit comme un *acte*, non comme un énoncé » (DESSONS, 2006, p. 148, grifo do autor).

A partir da teorização benvenistiana sobre intersubjetividade e referência, como podemos pensar o duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado?

Em geral, o aluno chega à universidade carregando consigo uma visão de escrita como conjunto de habilidades neutras, objetivas e descontextualizadas, fruto dos processos de pedagogização do letramento (cf. STREET; STREET, 2014). Dentre tais processos, destaca-se a *objetificação da língua na escola*, que privilegia os aspectos estruturais do texto e a imposição de significados estanques. Essa reificação da língua escrita reforça, para o discente, a imagem dela como algo separado, solto, autônomo em relação aos sujeitos; uma autoridade externa a que todos devem se submeter.

Ao se inserir no universo acadêmico, ainda que não curse disciplinas de linguagem que despertem sua consciência para questões de interlocução e contexto, o estudante vê-se convocado a ler e produzir textos escritos e a ouvir e produzir textos orais letrados em situações específicas, com objetivos específicos e públicos específicos. Tal demanda de usos da língua em eventos de letramento diversos, pouco a pouco, o fazem redimensionar suas práticas letradas. De uma concepção de discurso como produto acabado e independente de seu contexto de produção, bem como das identidades e das relações construídas pelos interlocutores, o aluno vai construindo uma concepção de discurso como “língua posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 284).

O desenvolvimento pelo aluno da percepção, mesmo que intuitiva, de que os textos escritos e orais letrados que escreve, lê, fala e escuta no ensino superior são sempre atos enunciativos, produzidos por um *eu* singular que se endereça a um *tu* também particular, em um *aqui* e *agora* igualmente específicos, desencadeia um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro (SILVA, 2015). Nesse processo, o professor ocupa a posição de alocutário no quadro figurativo da enunciação letrada, pois é ele quem mais convoca o locutor-aluno a se enunciar na leitura e na produção de textos escritos e na escuta e na produção de textos orais letrados. Ao assumir “a representação da cultura, da instituição social, do saber, da leitura, [da escuta] e da avaliação, e por isso mesmo [representar] para o aluno um *poder dizer*, um *poder mostrar-se* de locutor através do texto escrito [e oral letrado]” (JUCHEM, 2012, p. 115, grifos da autora, acréscimos nossos), o alocutário-professor constitui-se o interlocutor por excelência do locutor-aluno em sua instauração nas culturas de escrita acadêmica.

Estamos considerando aqui o professor como o *tu* principal da estrutura enunciativa do diálogo letrado por considerarmos o aluno como o *eu*, o sujeito do ato de letramento

acadêmico, mas isso não significa que o alocutário-professor não seja também ele um locutor que se apropria da língua e passa a sujeito ao escrever, ler, falar e ouvir nas enunciações de retorno que produz nas alocações com o aluno. Pelo princípio da inversibilidade enunciativa, professor e aluno são “[d]uas figuras na posição de parceiros alternativamente protagonistas da enunciação” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87), acentuando a relação discursiva um com o outro a cada ato de escrita, leitura, fala e escuta. O fato de o professor ser visto como o interlocutor primeiro do aluno não significa tampouco que os colegas não podem assumir a posição de alocutário, o que fazem, por exemplo, em atividades que exigem a produção conjunta de conhecimento, como a escrita de relatórios de estágios realizados em duplas e a apresentação oral em seminários em grupo.

Acerca da intersubjetividade em sala de aula, Juchem (2012) retoma as três instâncias intersubjetivas (cultural, dialógica e linguístico-enunciativa) concebidas por Silva (2009) no âmbito da aquisição da linguagem, deslocando-as para o contexto acadêmico. Nesse deslocamento, observa a constituição de um *sujeito-aluno-cultural*, porque imerso na cultura escolar-acadêmica com o outro (professor/colegas) que representa a língua enquanto instituição social; um *sujeito-aluno-dialógico*, porque convocado pelo alocutário-professor/colegas a se enunciar na escrita, na reescrita e na escuta dos comentários sobre seu texto e também convocador desse alocutário, que, na escuta/leitura/análise de seu texto, se inverte em locutor (ouvinte/leitor/analista); um *sujeito-aluno-linguístico-enunciativo*, porque produtor de sentidos e referências no discurso. Para Juchem (2012), o professor é, ao mesmo tempo, o *tu* e o *eu* do texto do aluno: é o *tu*, quando seu alocutário principal, à imagem do qual o aluno constitui as referências e ajusta os sentidos do texto; é o *eu*, quando leitor/ouvinte/analista do texto, o qual ele precisa ler/ouvir/analisar considerando a relação forma-sentido em vista da interlocução.

Juchem (2012) analisa a inversibilidade enunciativa presente em uma metodologia de ensino que envolve a leitura em voz alta do texto pelo locutor-aluno, a escuta e a análise pelo alocutário-professor/colegas e a posterior reescrita pelo locutor-aluno a partir dos comentários do alocutário-professor/colegas. Embora produtiva em termos de relações intersubjetivas em sala de aula, tal metodologia parece-nos mais adequada a textos de natureza menos formalizada – como a proposta examinada pela autora, cujo tema era *Minha presença na universidade* – do que a de textos acadêmicos sobre um tema específico de uma área disciplinar, como um artigo científico, por exemplo.

Nesse sentido, Cremonese (2014) aponta caminhos para uma análise da intersubjetividade na escrita acadêmica. Interrogando-se sobre a forma como esta se evidencia

em textos acadêmicos escritos, a autora avalia que a projeção do *tu* (leitor) ao qual o *eu* (autor) se dirige revela-se: a) na *quantidade de informação* selecionada pelo autor (com base no grau de conhecimento prévio sobre o assunto atribuído ao leitor previsto); b) na *escolha do gênero* (com base nos modos de organização da enunciação com a intenção do locutor de influenciar o outro); c) no *tempo* e no *espaço* projetados (com base no contexto social, no veículo de circulação do texto e no público-alvo deste); d) na *organização sintático-semântica* (com base no vocabulário, no uso de terminologias e na sintaxe construída em função do alocutário); e) na *seleção de bibliografia* (com base na necessidade de convocar o interlocutor a confiar com maior ou menor certeza no que é enunciado). Segundo a autora, elementos dessa natureza, indicadores de intersubjetividade, devem ser dominados pelo aluno, sendo “papel do professor mostrar esse caminho” (CREMONESE, 2014, p. 80).

Disso depende a inclusão do locutor-aluno em seu discurso e a sua constituição como sujeito em relação ao outro ou a outros, na consideração pragmática que o insere como participante na sociedade letrada e funda sua subjetividade na relação com o alocutário-professor/colegas e com as culturas de escrita acadêmica. Encontram-se, aqui, as duas alteridades, com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*), encontro que tem, no dizer de Benveniste ao final de *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), a sua perfeita síntese:

É na prática social, comum no exercício da língua, nesta relação de comunicação inter-humana que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos, pois o homem é ainda e cada vez mais um objeto a ser descoberto, na dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura nele. (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 104).

Ecoando as palavras do linguista, diríamos que é na prática social, comum no exercício da língua na universidade, que o funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado deverá ser descoberto, para que o aluno possa se propor como sujeito *na* e *pela* linguagem, a qual fundamenta e instaura nele “a dupla natureza profundamente paradoxal da língua, ao mesmo tempo imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 97), imanente enquanto “emanação irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo” e transcendente enquanto “realidade supra-individual e coextensiva à toda a coletividade” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101).

O homem imerso com o outro nas culturas de escrita, então, é simultaneamente *individual* e *social*: individual, porque o falar, o ouvir, o escrever e o ler emanam subjetivamente dele, a cada ato de enunciação em que se apropria da língua toda e designa-se

como *eu-falante*, como *eu-ouvinte*, como *eu-escrevente* e como *eu-leitor*; social, porque esse falar, esse ouvir, esse escrever e esse ler lhe retornam intersubjetivamente nas enunciações produzidas pelo outro da alocação (*tu*). Com o alocutário-professor/colegas, o locutor-aluno compõe o quadro figurativo da enunciação letrada, enunciando-se no interior do discurso letrado do outro e convocando o outro a se enunciar no interior do seu discurso letrado, ambos incorporando em seus usos da língua os valores das culturas de escrita acadêmica.

Do funcionamento intersubjetivo do discurso letrado, passemos ao seu funcionamento referencial. Para tanto, recuperemos os três aspectos que destacamos na reflexão benvenistiana sobre a referência: a) a *situação discursiva*; b) o *tema do discurso*; c) a *atitude do locutor*.

Quanto ao primeiro aspecto, ao mesmo tempo em que a situação, enquanto *estado de coisas que a provoca*, cria a referência, é por ela recriada na enunciação, pois “cada instância de discurso [constitui] um centro de referência interno” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84), que produz a cada vez as pessoas (*eu-tu*), o espaço (*aqui*) e o tempo (*agora*). Em Benveniste, assim, é sempre de uma referência instanciada no discurso que se fala, uma *sui-referência*, portanto interna à situação de enunciação e não extralinguística. Essa característica singular da referência enunciativa impõe-se como princípio desde que se conceba a linguagem não como um espelho que reflete a realidade, mas como um filtro que a *re-produz* – no sentido de produzi-la novamente – e a recria submetendo-a à intersubjetividade intrínseca à língua em emprego. É essa situação *re-produzida* e recriada no interior do discurso, tornando-se uma *realidade de discurso*, que o locutor-aluno deve apreender com o auxílio do alocutário-professor, para construir o sentido dos textos lidos e ouvidos, bem como para adequar os seus textos escritos e falados aos diversos contextos enunciativos em que se apropriar da língua para convertê-la em discurso na universidade.

Na perspectiva benvenistiana, segundo Flores (2013), o *apropriar-se* deve ser entendido não como *tomar para si algo que não é seu*, mas como *tornar algo próprio a um uso*, pois o homem está na língua, de maneira que a possui desde sempre e, quando enuncia, o que precisa é torná-la própria a um uso particular em uma situação igualmente particular. Reside aí a singularidade da enunciação: o aparelho formal da enunciação é, como a própria enunciação que engendra, único, porque único é o sujeito que enuncia e únicas são as circunstâncias em que enuncia. O que o aluno precisa fazer, então, é tornar a língua própria a cada uso específico a cada específica situação enunciativa de letramento acadêmico.

Quanto ao segundo aspecto, o *tema do discurso*, indagando-se acerca do estatuto do *ele* no quadro da enunciação, Teixeira (2012) retoma Dufour (2000):

Segundo o filósofo, *ele* designa o que não está *aqui e agora* quando *eu* e *tu* falam. Sendo aquele que não está, *ele* se refere a uma ausência, que tanto pode ser: a) uma ausência *re-presentada no campo da presença* (2000, p. 107): é o caso do falado, daquilo que se pode chamar de “tema” / “objeto” do discurso diretamente nomeado; uma ausência não nomeada, ideias e concepções não expressas, crucialmente implicadas na interlocução (aquilo que fala em mim quando falo); b) e até mesmo uma ausência da ordem do irrepresentável (aquilo que, “anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina”). (TEIXEIRA, 2012, p. 70, grifos da autora).

A partir disso, a autora atribui a *ele* um duplo estatuto: de um lado, é o falado que constitui o tema referido e co-referido por *eu* e *tu* na instância de discurso; de outro lado, é a alteridade radical que atravessa o dizer de *eu* e *tu*, “tanto como um terceiro que, embora não dito, é da ordem do articulável, quanto como um lugar terceiro que escapa à consciência e, portanto, resiste à nomeação” (TEIXEIRA, 2012, p. 70). Em interpretação distinta, porém não oposta, da reflexão de Dufour (2000), Silva (2009) concebe, conforme já antecipamos, o *ele* como a “língua enquanto sistema simbólico de referências” (SILVA, 2009, p. 150) e o *ELE* como o “elemento que comporta a instância cultural [...] constitutivo da relação de *eu* e de *tu* com *ele* (língua)” (SILVA, 2009, p. 186-187).

Seja qual for a interpretação adotada, a não pessoa *ele*, embora se refira a “um objeto colocado fora da alocação”, só existe e se caracteriza “por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como ‘não-pessoa’. [...] A forma *ele*.. tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 1956/2005, p. 292). Isso significa que, assimilado ao falado / ao escrito do discurso, o *ele* não se trata jamais de um tema objetivo, neutro, porque está desde já e sempre submetido a *eu*, o qual, por sua vez, se constitui na dupla alteridade com o outro da alocação (*tu*) e com o *outro* da cultura (*ELE*).

É assim que o locutor-aluno deve analisar os temas dos textos escritos e orais letrados que ler e ouvir: estando ciente de que, mesmo se tratando de discursos científicos, a objetividade e a neutralidade com que se revestem são também elas valores das culturas de escrita acadêmica, uma vez que o *ele* não é apenas o *falado*, mas também *aquilo que fala em mim quando falo* ou, ainda, *aquilo que, anterior e exterior a mim, não obstante me determina*.

Assim concebido, o tema do discurso nos encaminha a pensar no terceiro aspecto da referência benvenistiana por nós destacado: a *atitude do locutor*. A construção do sentido na produção (fala e escrita) de textos escritos e orais letrados está na dependência do modo como

o locutor-aluno “se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua **posição de locutor** por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, grifo nosso). Também a compreensão (escuta e leitura) de textos escritos e orais letrados depende da apreensão, pelo locutor-ouvinte/leitor, do modo como o locutor-falante/escrevente utiliza os instrumentos linguísticos da enunciação para enunciar sua *posición de locutor*, isto é, como as formas se diversificam e se engendram em seu discurso para enunciarem “atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87).

Trata-se de apreender “os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza”, caracteres estes que, como vimos no capítulo 2, “são uns necessários e permanentes, os outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Enquanto os necessários e permanentes designam as categorias de pessoa, espaço e tempo que constituem os índices específicos da enunciação e asseguram a referência ao ato e à situação de discurso, os incidentais e ligados à especificidade de cada língua designam todos os demais mecanismos linguísticos (funções sintáticas, modalizadores verbais e fraseológicos, escolhas lexicais) a que recorre o “homem falando e agindo pelo discurso sobre o seu interlocutor” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139).

Desse modo, a desenvoltura do locutor-aluno na escrita, na leitura, na fala e na escuta de textos escritos e orais letrados “implica uma nova maneira de entender *gramática* – modos de organização das formas da língua no discurso –, muito diferente daquela geralmente apresentada na escola – um aglomerado de regras descontextualizadas, no sentido enunciativo do termo” (CREMONESE, 2014, p. 87). Tal redimensionamento da noção de *gramática* ocorre quando o locutor-aluno percebe que, ao falar e escrever, ele sempre deve ter um *querer dizer* para atualizar linguisticamente, isto é, por meio de “uma **significação do intentado**, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada uma não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 234, grifo nosso), ele deve enunciar sua atitude de locutor em relação ao tema do discurso, assim como deve buscar analisar, na escuta e na leitura do dizer do outro, a atitude de locutor deste em relação ao dito. Trata-se do entendimento, pelo aluno, do discurso “na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a **intenção de influenciar**, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 1959/2005, p. 267, grifo nosso).

Os três aspectos da referência por nós destacados – *situação discursiva*, *tema do discurso* e *atitude do locutor* – estão fortemente imbricados e assim devem ser vistos pelo locutor-aluno. Isso porque toda enunciação é produzida por um *eu* (locutor) que se dirige a

um *tu* (interlocutor), em um *aqui e agora* (situação discursiva), para falar de ou escrever sobre um *ele* (tema do discurso), com um determinado *intentado* (atitude de locutor). Da inscrição nessa estrutura enunciativa que constitui o *eu-tu-ele-aqui-agora* de cada situação enunciativa de letramento acadêmico, depende a instanciamento subjetiva do locutor-aluno na escrita e na oralidade acadêmicas.

Antes de finalizarmos esta seção, faz-se necessário abordar, ainda que apenas a título prospectivo, uma questão espinhosa decorrente da teorização sobre referência aqui produzida. Conforme Teixeira e Messa (2015, p. 107), “[o] fato de conceber a ‘realidade’ como co-construída na fugacidade da enunciação não nos autoriza a entendê-la como independente do jogo de influências sociais e culturais”, de sorte que “[o]s lugares culturais de fala não são ignorados por Benveniste”. Tais asserções a respeito dos *lugares culturais de fala* e da não autonomia da enunciação em relação ao *jogo de influências sociais e culturais* tocam no calcanhar de Aquiles de todo aquele que se propõe a estudar o letramento pelas lentes benvenistianas: trata-se da relação entre enunciação e ideologia.

Street (2013, p. 54) declara que todo modelo de letramento é ideológico, pois “[n]ão é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ‘ser dado’ neutramente e que, então, seus efeitos ‘sociais’ sejam vivenciados apenas posteriormente”. Por esse prisma, o modelo autônomo de letramento e os modelos de letramento acadêmico das habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica não escapam à determinação ideológica, na medida em que “disfarça[m] sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, ‘autônomas’” (STREET, 2013, p. 54). No entanto, o antropólogo britânico não assume *ideologia* e *cultura* como sinônimos, concebendo a ideologia como o “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014, p. 173) e observando que usa o termo *ideológico* para designar o modelo de letramento que propõe como alternativo ao modelo autônomo, “em vez de termos menos contenciosos ou carregados como ‘cultural’, ‘sociológico’ etc., porque ele indica bem que **as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder**” (STREET, 2014, p. 172, grifo nosso).

Se a enunciação não é independente do jogo de influências sociais e culturais e se todo modelo de letramento é ideológico, então um modelo enunciativo de letramento acadêmico, como o que estamos aqui gestando, é também ele ideológico. Contudo, como tematizar a ideologia no quadro teórico benvenistiano se o próprio Benveniste jamais o fez em seus estudos? Acerca disso, Todorov (2014, p. 262) comenta que, “como quase todos os eruditos de sua época, Benveniste vive com um ideal bastante austero de ciência, o que o impede de

atravessar aquilo que julga ser suas fronteiras, para lhe permitir introduzir aí elementos exteriores, históricos ou políticos, literários ou filosóficos”.

Não estamos de total acordo com Todorov (2014). Desacordo parcial este devido à própria interpretação antropológica que assumimos neste trabalho e que tem na noção benvenistiana de *cultura* o seu esteio. Se é verdade que “Benveniste é o mais saussuriano dos linguistas” (NORMAND, 2009, p. 197) e “o linguista que Saussure sonhou para a linguística” (FLORES, 2013, p. 65), como atestam as análises sistêmicas de diversas línguas presentes em seus estudos, é também verdade que ele reconheceu a necessidade de ir além da dimensão de significância fundada pelo mestre genebrino, a do signo (semiótica), abrindo uma nova dimensão intralinguística, a do discurso (semântica), e projetando ainda a existência de uma dimensão translinguística, a dos textos e das obras (metassemântica).

Ao conceber a cultura como “um conjunto muito complexo de representações [...] tradições, religião, leis, política, ética, artes, **tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade**” (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32, grifo nosso), Benveniste parece abrir sua linguística a “aspectos complexos do discurso que incluem fenômenos limite cuja repercussão social é inegável, que exigem da linguística partir de um quadro formal da enunciação, mas que a impedem de se manter no interior desse quadro, dada a complexidade que têm” (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 6).

Na mesma direção de abertura do pensamento benvenistiano, Flores (2013) observa:

Tema um tanto polêmico é a presença de uma visão de sociedade na teoria de Benveniste. Apenas para alimentar esse debate, vale a pena ler o texto de Jean-Claude Milner, “*Benveniste II: Ibat obscurus*”, publicado em *Le périple structural: figures et paradigmes* (2002). Nele, Milner apresenta dados biográficos de Benveniste que o associam às comunidades judias na Europa, aos movimentos revolucionários etc. **Milner apresenta um Benveniste leitor de Marx, de Rilke e amante da dialética.** (FLORES, 2013, p. 120, grifo nosso).

Em *Estruturalismo e linguística* (1968), o próprio Benveniste revela-se um leitor de Marx e, ao tratar do papel da linguística como ciência piloto e das ligações da língua com *relações que estão no fundamento da sociedade*, avalia:

Penso que **certos conceitos marxistas poderiam por sua vez entrar pouco a pouco, uma vez devidamente elaborados**, neste círculo de noções articuladas pelas mesmas relações de base das quais a língua oferece a imagem a mais facilmente analisável. Mas tenho receio de falar de tudo isto como de teorias já expostas que não se teria senão que procurar em um livro, **ainda que estas sejam coisas sobre as quais refleti, mas que estão ainda em elaboração.** (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 24, grifos nossos).

Que *certos conceitos marxistas, uma vez devidamente elaborados*, poderiam ser inseridos em uma reflexão enunciativa? Estaria a *ideologia* entre tais conceitos? Seria ela uma das noções sobre as quais Benveniste afirmou ter receio de falar – embora sobre elas tenha refletido – por ainda as estar elaborando? Ou seria este o *limite epistemológico inevitável e incontornável* (TEIXEIRA, 2012) da validade dos conceitos benvenistianos? Por ora, restamos tão-somente suscitar tais questionamentos, extremamente instigantes para um diálogo entre Letramento e Enunciação, reservando para um estudo à parte a busca por respostas a esses interrogantes. Mas uma *atitude de locutor* em relação a tal *tema* podemos já assumir: cremos, com Knack (2016), ser possível, “*com a Enunciação, olhar para além da enunciação, isto é, olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade que se instauram na e pela linguagem*” (KNACK, 2016, p. 148, grifos da autora).

Com base na teorização produzida nesta seção, propomos mais estes princípios como estruturantes de um modelo enunciativo de letramento acadêmico:

Quadro 5 – Princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico relacionados à intersubjetividade e à referência.

- 6) O aluno universitário, ao se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento em um ato individual de utilização a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados, instancia-se subjetivamente no discurso letrado como sujeito de linguagem.
- 7) Com o alocutário-professor/colegas, o locutor-aluno constitui intersubjetivamente o quadro figurativo da enunciação letrada e dá início a um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro.
- 8) A inscrição na estrutura enunciativa do diálogo letrado requer, do locutor-aluno, a assunção do lugar de *eu*, a atribuição do lugar de *tu* ao alocutário-professor/colegas e a constituição do *ele* como a língua atualizada em discurso para a produção de sentidos e referências.
- 9) A apreensão, pelo locutor-aluno, da referência enquanto situação discursiva, tema do discurso e atitude do locutor torna possível a sua instanciação subjetiva na escrita e na oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.
- 10) Instanciando-se no duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o locutor-aluno consolida a dupla alteridade com outro da alocação (*tu*) – o alocutário-professor/colegas – e com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica –, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.

3.3 A INSTAURAÇÃO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO NAS CULTURAS DE ESCRITA ACADÊMICA: CONCEPÇÕES PARA UM MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Um leitor atento de Émile Benveniste pode estranhar o fato de estarmos denominando a abordagem do letramento que aqui estamos propondo como um *modelo enunciativo de letramento acadêmico*. Afinal, diferentemente de linguistas filiados a outras disciplinas dos estudos da linguagem e mesmo de alguns inseridos no campo da Linguística da Enunciação, Benveniste jamais propôs um modelo acabado de análise que pudesse ser entendido como uma teoria linguística no sentido *stricto sensu* do termo.

Em sua *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*, Flores (2013) aponta a incompletude do pensamento benvenistiano como uma das dificuldades de leitura do linguista: “[...] a chamada *teoria da enunciação* de Benveniste é mais uma dedução feita, *a posteriori*, pelos leitores dos artigos reunidos em PLG I e PLG II do que propriamente um propósito explícito de Benveniste” (FLORES, 2013, p. 28, grifos do autor). Acrescenta o autor que os dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, embora produzam uma unidade em seu conjunto, são compilações que reúnem estudos publicados individualmente, cada qual encerrando uma teorização específica e análises também específicas de fatos linguísticos. Assim, observa Flores (2013) que a palavra *teoria*, quando referida a Benveniste, não deve ser compreendida como um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas, isto é, como um *modelo* nos termos em que é comumente entendido pela linguística.

Neste trabalho, porém, falamos em *modelo* não na acepção linguística, mas na acepção antropológica dos Estudos do Letramento, mais especificamente na acepção de Brian Street: “Uso a palavra modelo de forma deliberada para me referir a **perspectivas conceituais** que padronizam noções sobre como é o mundo” (STREET, 2010a, p. 36, grifo nosso). O antropólogo britânico concebe os modelos de letramento como perspectivas conceituais que “determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado” (STREET, 2010a, p. 37). A partir dessa concepção de modelo de letramento, Street propõe os *modelos de letramento autônomo e ideológico*, no âmbito geral dos Novos Estudos do Letramento (NSL), e, no âmbito específico dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS), propõe os *modelos de letramento acadêmico das habilidades acadêmicas*, da

socialização acadêmica e dos *letramentos acadêmicos*. Em contexto brasileiro, com base em aceção semelhante da palavra *modelo* e a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, Fischer (2007) propõe um *modelo dialógico dos letramentos acadêmicos* (cf. capítulo 1).

Por *modelo enunciativo de letramento acadêmico*, então, designamos a perspectiva conceitual esboçada neste trabalho, sob a égide da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste: *conceitual*, pois consiste em princípios e concepções; *esboçada*, pois se trata de um modelo em construção, não acabado, centrado por ora em aspectos teóricos e não metodológicos ou analíticos. Entretanto, ao propormos um modelo enunciativo de letramento acadêmico, não é nosso objetivo propor uma alternativa ao modelo autônomo ou ao modelo ideológico de letramento. Com efeito, nosso modelo enunciativo, ao não dissociar o exercício da língua das práticas sociais e das relações humanas mediadas pela cultura, dialoga com o modelo ideológico de letramento e com o modelo dos letramentos acadêmicos, ambos caracterizados por uma concepção de letramento que não ignora o social e o cultural, e dialoga também com o modelo autônomo de letramento e com os modelos de letramento acadêmico das habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica, no que tais perspectivas contribuem para compreender o fenômeno em termos de *aspectos formais* nele implicados⁵⁷. Nosso modelo dialoga ainda com o modelo dialógico dos letramentos acadêmicos, ao considerar as relações intersubjetivas determinantes dos usos da língua na universidade.

O que, então, caracteriza um modelo enunciativo de letramento acadêmico? Essa questão nos remete àquela que apresentamos como pergunta norteadora deste capítulo: ***em que termos podem ser definidos enunciativamente o letramento, em geral, e o letramento acadêmico, em particular?*** Ao longo deste capítulo, perseguimos uma resposta para tal pergunta, que buscaremos evidenciar nesta seção final. Para tanto, faz-se necessário recuperar o essencial de três textos do nosso *corpus textual de pesquisa*: trata-se dos artigos *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968) e *O aparelho formal da enunciação* (1970)⁵⁸.

⁵⁷ Quanto ao diálogo com tais modelos autônomos, cabe uma ressalva: destacamos a expressão *aspectos formais* – pela qual entendemos as convenções escriturais (lexicais, gramaticais, textuais) que regulam os usos particulares da língua escrita e oral letrada por cada campo do saber – por os considerarmos elementos também implicados no fenômeno do letramento acadêmico e focalizados pelos modelos das habilidades acadêmicas e da socialização acadêmica, mas não assumimos os princípios por estes assumidos de universalidade, neutralidade e homogeneidade das práticas acadêmicas letradas, os quais estão na base dos assim chamados discurso do déficit do letramento, discurso da transparência da linguagem acadêmica e práticas institucionais do mistério (cf. capítulo 1).

⁵⁸ A abordagem detida desses artigos, no capítulo 2 e nas seções anteriores deste capítulo 3, dispensa-nos de recuperar em detalhe o raciocínio de cada um dos textos e autoriza-nos a nos centrarmos no que de fundamental cada um oferece no que tange ao objetivo desta seção.

Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), Benveniste apresenta sua perspectiva *linguística* da significação, assentada sobre dois *domínios do sentido e da forma*, os quais o autor nomeia de semiótico e semântico. Enquanto o domínio semiótico refere-se a uma *propriedade* da língua-sistema, na qual a referência à situação de discurso e à atitude do locutor está ausente, o domínio semântico define-se como uma *atividade* da língua-discurso, do locutor que coloca a língua em ação em função de um “sentido a transmitir [na frase], ou se se quiser, a mensagem [...] definida, delimitada, organizada por meio das palavras; e o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação” (BENVENISTE, 1966/2006, p. 232-233, acréscimo nosso). Inserido em um *aqui e agora* cada vez único, o locutor atualiza os signos (unidades do semiótico) em palavras (unidades do semântico), convertendo as unidades significantes da língua, sempre genéricas, em unidades comunicativas do discurso, sempre particulares. Trata-se da ação do homem sobre a língua e, pela língua, da ação sua sobre o outro e sobre o mundo:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. **Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo**, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (BENVENISTE, 1966/2006, p. 229, grifo nosso).

Pensamos ser possível relacionar o funcionamento semântico da língua de que fala Benveniste em *A forma e o sentido na linguagem* (1966) ao duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso de que fala o autor em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968). Ao salientar a função mediadora da língua entre o homem e o homem e entre o homem e o mundo, bem como a importância do seu funcionamento semântico na integração da sociedade e na adequação ao mundo, Benveniste parece tratar, ainda que assim não as nomeie, da intersubjetividade, da referência e da inserção do indivíduo na sociedade enquanto participante, aspectos definidores do que ele vai chamar, dois mais tarde, de duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso.

Segundo o linguista, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968), o duplo funcionamento discursivo é o que assegura “a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu” (BENVENISTE, 1968c/2006, p. 101), a qual, por sua vez, garante a inclusão do falante em seu discurso e do indivíduo na sociedade. Nessa inclusão, o homem se situa em uma classe

social, de autoridade ou de produção, descobrindo a língua enquanto *prática humana* reveladora dos usos particulares que sua classe dela faz. Mas como se dá tal inclusão?

Nossa hipótese é de que *O aparelho formal da enunciação* (1970) pode fornecer uma resposta a essa pergunta. Nesse ensaio, Benveniste apresenta, dentre outras, duas definições de *enunciação*. Inicialmente: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). Em seguida: “Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, grifo do autor). Pensamos serem definições não opostas, mas complementares, pois a segunda resgata o aspecto do *ato individual* da primeira e lhe acrescenta o aspecto da *apropriação*, complementaridade esta que o próprio Benveniste ratifica no mesmo texto: “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84). Mas é nas linhas seguintes que a relação de *O aparelho formal da enunciação* (1970) com os outros dois artigos fica evidente e a resposta anunciada para a pergunta do parágrafo anterior se nos apresenta:

O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, **ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.** [...]

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. [...] **A referência é parte integrante da enunciação.** (BENVENISTE, 1970/2006, p. 84, itálico do autor, negritos nossos).

(Inter)subjetividade e referência surgem, aqui, como indissociáveis uma da outra e da enunciação, na medida em que é no ato enunciativo que o locutor se enuncia como sujeito (*eu*), implanta o outro como alocutário (*tu*) e, pela necessidade que tem de referir pelo discurso e pela possibilidade que atribui ao outro de co-referir identicamente, expressa a sua relação com o mundo ao integrar a referência (*ele*) à enunciação. Tal “abertura à dimensão dialógica desfaz a antinomia entre o eu e o outro, o indivíduo e a sociedade [...] introduzindo na enunciação a relação social” (TEIXEIRA; MESSA, 2015, p. 106).

Contudo, a introdução da relação social na enunciação não ocorre apenas através da constituição da alteridade com o outro da alocação (*tu*), mas também através da constituição da alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*). Como vimos nas seções anteriores, se a alteridade com o outro da alocação é garantida pelo duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso, a alteridade com o *outro* da cultura é assegurada pela interpretância do sistema

linguístico em relação ao sistema cultural. Ambos, o duplo funcionamento discursivo e a interpretância linguística, constituem e são constituídos na enunciação, que, enquanto ato individual de apropriação da língua, possibilita ao locutor apropriar-se também dos valores culturais impressos nessa língua que ele atualiza em discurso, no qual se inclui como sujeito ao mesmo tempo em que se inclui como participante na sociedade, integrando-se a ela e adequando-se ao mundo através do funcionamento semântico da língua.

Esse aparato conceitual nos permitiu elaborar princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico, relacionados, de um lado, à interpretância da língua, com a reflexão acerca da escrita e da oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica (cf. 3.2.1), e, de outro lado, ao duplo funcionamento do discurso letrado, com a reflexão acerca da intersubjetividade e da referência como condições da instanciação subjetiva do locutor-aluno na escrita e na oralidade acadêmicas (cf. 3.2.2). A elaboração de tais princípios teve como norte o objetivo geral deste trabalho: *propor uma concepção enunciativa geral de letramento e uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico que sejam atreladas a uma perspectiva antropológica da enunciação.*

Para nos ajudar a alcançar tal objetivo, uma importante referência é o estudo de Silva (2015). Ainda que não defina propriamente o letramento em termos enunciativos, a autora faz uma interessante reflexão sobre os processos de aquisição da linguagem e de letramento acadêmico. Partindo da tese benvenistiana de que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 18), ela adota um *ponto de vista aquisicional enunciativo*, segundo o qual “a aquisição, tanto da língua falada quanto da escrita, é processo contínuo e inacabado”, de forma que “o homem, a cada nova experiência de uso da língua, ressignifica o fato de que é um ser falante, um ser ouvinte, um ser escrevente e um ser leitor” (SILVA, 2015, p. 12), sendo possível, assim, pensar em aquisição da linguagem também na universidade, instância em que o aluno é convocado a ocupar novos lugares enunciativos para (re)inventar sua língua na fala, na escuta, na escrita e na leitura.

Uma vez assumido esse ponto de vista aquisicional enunciativo, o letramento não pode ser concebido em termos de um processo com início e fim circunscritos a um único período cronológico e a uma só instituição social, como o concebem aqueles que o restringem ao tempo da escola e ao espaço da sala de aula. Com efeito, o letramento não se limita nem

temporal nem espacialmente, estendendo-se ao longo da vida e reiventando-se a cada inclusão do falante como sujeito em seu discurso e como participante da sociedade letrada.

O aluno universitário, ao se incluir como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica, renova sua relação com a língua materna a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados na universidade, pois cada ato enunciativo de fala, escuta, escrita e leitura é uma experiência subjetiva que o coloca e o situa *na e pela* linguagem, a cada vez singularmente. Cada um desses atos “é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos” (BENVENISTE, 1965/2006, p. 68).

Nessa experiência humana na linguagem em que consiste o letramento acadêmico, a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste com a “consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado” (SIMÕES et al., 2012, p. 44). Conforme Silva (2015), é a comunicação intersubjetiva que torna possível ao homem ressignificar sua relação com a língua, o que depende, então, da existência de um outro para lhe conceder um lugar de enunciação e convocá-lo a se enunciar. Esse outro, na universidade, é principalmente o alocutário-professor, visto como “um lugar que autoriza o dizer” (SILVA, 2015, p. 33) ao legitimar os usos da língua pelo locutor-aluno como apropriados às culturas de escrita acadêmica em que está inserido. Mas, como vimos, esse lugar pode ser ocupado também pelo alocutário-colega, em atividades que exigem a produção conjunta de conhecimento por alunos que, embora situados em posição simétrica nas culturas de escrita acadêmica, se relacionam cada um de modo particular com a língua-discurso do mundo letrado acadêmico, podendo, assim, auxiliar uns aos outros em seus processos singulares de apropriação dessa língua-discurso. Juntos, locutor-aluno e alocutário-professor/colegas compõem o quadro figurativo da enunciação letrada, referindo e co-referindo pelo discurso no processo intersubjetivo que permite ao locutor-aluno constituir a alteridade com o outro da locução (*tu*).

Também juntos, locutor-aluno e alocutário-professor/colegas estão imersos nas culturas de escrita acadêmica, produzindo seus discursos no interior de quadros e esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares. Esse semantismo social que constitui tais quadros e esquemas culturais como “uma semântica que atravessa todos estes elementos de cultura e que os organiza” (BENVENISTE, 1968a/2006, p. 25) nem sempre é apreensível na linearidade do discurso letrado e, por conseguinte, transmissível no ensino. Portanto, “fica a

suspeita de que nem todos os mistérios na prática da escrita podem deixar de existir. Se, por um lado, é um caminho a ser perseguido nas práticas de ensino da escrita, por outro, é algo inatingível” (FIAD, 2011, p. 367), afinal “[o] ato de linguagem comporta um enigma que não tem como ser totalmente decifrado” (TEIXEIRA, 2012, p. 71). Tal impossibilidade de decifração total do enigma da linguagem e dos mistérios da escrita requer, do locutor-aluno, a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para, por meio de atos de enunciação, se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz, constituindo, assim, a alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*).

A consolidação da dupla alteridade com o outro da alocação (*tu*) – o alocutário-professor/colegas – e com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica – possibilita ao locutor-aluno incluir-se como sujeito no discurso letrado acadêmico ao mesmo tempo em que se inclui como participante nas culturas de escrita acadêmica, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.

A partir do construto teórico deste capítulo, o *letramento* pode ser definido como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados*. Por conseguinte, o *letramento acadêmico* pode ser definido como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir escrever e ler textos escritos e orais letrados*.

3.4 SÍNTESE 3: O MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Os fundamentos do modelo enunciativo de letramento acadêmico construído neste capítulo estão sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 6 – Síntese do modelo enunciativo de letramento acadêmico.

MODELO ENUNCIATIVO DE LETRAMENTO ACADÊMICO	
Concepções enunciativas	Princípios enunciativos
<p>Discurso letrado: língua enquanto assumida pelo homem que fala, ouve, escreve e lê no mundo letrado, e sob a condição da intersubjetividade, única que torna possível a produção e a compreensão de textos escritos e orais letrados na construção conjunta do conhecimento.</p> <p>Escrita acadêmica: forma complexa do discurso letrado desdobrada em dois planos enunciativos distintos: o plano da produção escrita, que requer do locutor-escrevente a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, bem como o desprendimento da riqueza contextual no processo de conversão da língua em discurso escrito; e o plano da leitura, que requer também do locutor-leitor a apropriação dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, para que possa transitar entre conceitos teóricos e re-constituir as referências produzidas pelo locutor-escrevente a partir do sentido atualizado em formas no texto escrito.</p> <p>Oralidade acadêmica: forma complexa do discurso letrado desdobrada em dois planos enunciativos sobrepostos: o plano da fala, que requer do locutor-falante a apropriação dos conhecimentos disciplinares e a incorporação das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber na sua realização vocal; e o plano da escuta, que requer do locutor-ouvinte a aceitação como sua da temporalidade do locutor-falante e a produção simultânea de uma enunciação de retorno no interior da enunciação deste.</p> <p>Culturas de escrita: quadros e esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade letrada por grupos sociais específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento particulares.</p> <p>Culturas de escrita acadêmica: quadros e esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares.</p>	<p>1) A escrita e a oralidade acadêmicas, atualizadas nos atos enunciativos de fala, escuta, escrita e leitura de textos escritos e orais letrados, são formas complexas do discurso letrado interpretantes das culturas de escrita acadêmica.</p> <p>2) O aluno universitário, ao converter a língua em discurso <i>na e pela</i> enunciação, manifesta nesse discurso os valores das culturas de escrita acadêmica.</p> <p>3) Tais valores podem se revelar nos níveis lexical, gramatical e textual da língua, mas nem sempre são apreensíveis na linearidade do discurso letrado, o que requer do locutor-aluno a vivência de situações enunciativas de letramento acadêmico que o convoquem a inserir seu discurso no mundo letrado acadêmico para se apropriar da língua-discurso desse mundo e dos dados culturais que ela traduz.</p> <p>4) Essa apropriação ocorre no interior de quadros e esquemas culturais que prescrevem e interditam os usos da escrita e da oralidade acadêmicas por campos do saber específicos, regulando-lhes os modos de enunciação letrada em situações enunciativas de letramento acadêmico particulares.</p> <p>5) A incorporação, pelo locutor-aluno, dos valores culturais acadêmicos garante-lhe o estabelecimento de uma parte da dupla alteridade constitutiva do letramento acadêmico, aquela com o <i>outro</i> da cultura (<i>ELE</i>) – as culturas de escrita acadêmica.</p> <p>6) O aluno universitário, ao se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento em um ato individual de utilização a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados, instancia-se subjetivamente no discurso letrado como sujeito de linguagem.</p> <p>7) Com o alocutário-professor/colegas, o locutor-aluno constitui intersubjetivamente o quadro figurativo da enunciação letrada e dá início a um processo de ressignificação da sua relação com a língua e com o outro.</p> <p>8) A inscrição na estrutura enunciativa do diálogo letrado requer, do locutor-aluno, a assunção do lugar de <i>eu</i>, a atribuição do lugar de <i>tu</i> ao alocutário-professor/colegas e a constituição do <i>ele</i> como a língua atualizada em discurso para a produção de sentidos e referências.</p> <p>9) A apreensão, pelo locutor-aluno, da referência enquanto <i>situação discursiva, tema do discurso e atitude do locutor</i> torna possível a sua instanciação subjetiva na escrita e na oralidade acadêmicas como formas complexas do discurso letrado interpretantes das</p>

	<p>culturas de escrita acadêmica.</p> <p>10) Instanciando-se no duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o locutor-aluno consolida a dupla alteridade com outro da alocação (<i>tu</i>) – o alocutário-professor/colegas – e com o <i>outro</i> da cultura (<i>ELE</i>) – as culturas de escrita acadêmica –, instaurando-se, assim, singularmente como sujeito de linguagem no mundo letrado acadêmico.</p>
--	---



<p style="text-align: center;">LETRAMENTO:</p> <p>Ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados.</p> <p style="text-align: center;">LETRAMENTO ACADÊMICO:</p> <p>Ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Ou a propósito dos caminhos ainda a serem percorridos

Quem sou eu enquanto escrevo este livro? Não sou um escriba objetivo e neutro, transmitindo as conclusões objetivas de minha pesquisa de forma impessoal na minha escrita. Estou trazendo ao livro uma série de comprometimentos com base em meus próprios interesses, valores, crenças que são construídas a partir de minha própria história.

Rosalind Ivanic

Este trabalho nasceu e se desenvolveu sob o signo do diálogo. *Diálogo* pode ser entendido, aqui, a partir de duas acepções. Uma *acepção não teórica*, referente à relação interdisciplinar entre o campo dos Estudos do Letramento e o campo da Linguística da Enunciação. E uma *acepção teórica*, referente à dupla relação de alteridade sobre a qual estruturamos nossa teorização: a alteridade do aluno universitário (*eu*) com o outro da alocação (*tu*) – o alocutário-professor/colegas – e com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica.

No capítulo 1, intitulado *O primeiro campo: dos Estudos do Letramento no Brasil aos Estudos dos Letramentos Acadêmicos*, circunscrevemo-nos inicialmente às autoras que introduziram o letramento no Brasil – Leda Tfouni, Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Magda Soares –, buscando analisar como cada uma delas elaborou sua concepção de letramento. Também nesse capítulo, a partir da constatação de que as quatro pesquisadoras tinham em Brian Street uma referência comum, investigamos os dois modelos de letramento descritos pelo antropólogo britânico, o modelo autônomo e o modelo ideológico. A compreensão dessas duas grandes concepções de letramento, bem como das noções a elas associadas, tais quais *letramento*, *grande divisão*, *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, possibilitou-nos o mergulho no mundo do letramento acadêmico, tema e objeto de nosso estudo. Vimos que esse universo é também ele caracterizado por modelos interpretativos do fenômeno – os modelos das habilidades acadêmicas, da socialização acadêmica, dos letramentos acadêmicos e do dialogismo –, por sua vez também associados a uma série de noções, como *discurso do déficit*, *discurso da transparência*, *práticas institucionais do mistério* e *história do texto*.

O mapeamento do campo do Letramento – dos Estudos do Letramento, no Brasil, e, no exterior, dos Novos Estudos do Letramento (NSL) e dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS) filiados a Brian Street – autorizou-nos a constituir a síntese desse campo (cf. quadro 1), através da qual evidenciamos uma *presença* e uma *ausência*. A

presença diz respeito ao denominador comum a todos os estudos antropológicos, linguísticos e educacionais citados, qual seja: o foco na *natureza social e cultural* das práticas letradas, indissociáveis das relações de poder, identidade, autoridade e crenças. Já a ausência relaciona-se à constatação de que, a despeito da diversidade teórica que caracteriza o campo, não havia nele ainda uma abordagem enunciativa orientada pelos postulados de Émile Benveniste.

No capítulo 2, intitulado *O segundo campo: da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste ao ensino de língua materna*, buscamos apresentar tais postulados, situando primeiramente a teoria enunciativa benvenistiana em relação à Linguística da Enunciação, campo que se define pela ênfase em aspectos relativos ao sentido e à subjetividade na linguagem. Essa macrocontextualização antecedeu nossa entrada na teoria propriamente dita, cujos fundamentos organizamos em três tríades conceituais: a) a tríade *linguagem, língua e línguas*, a qual nos mostrou que a concepção benvenistiana de linguagem inclui a sociedade e a cultura; b) a tríade *homem, locutor e sujeito*, reveladora da presença humana na língua/linguagem; c) a tríade *enunciação, discurso e significação*, que comporta as duas outras ao supô-las combinadas na produção enunciativa do sentido.

Das bases fundantes da Teoria da Enunciação de Benveniste, passamos aos principais deslocamentos dessa perspectiva teórica, no Brasil, para o ensino de língua materna. Verificamos que tais deslocamentos envolvem reflexões teórico-analíticas sobre a dimensão enunciativa do texto, da leitura e da escrita e as possíveis contribuições de um olhar dessa natureza para a prática do professor de Língua Portuguesa. Em cada um desses estudos, procedemos à busca por empregos teóricos e não teóricos dos termos *letramento e/ou letramento acadêmico*, encontrando apenas alguns poucos empregos não teóricos e nenhum emprego teórico. O percurso realizado neste capítulo resultou na síntese dos estudos enunciativos benvenistianos sobre texto, leitura e escrita (cf. quadro 3), que sinalizou também uma *presença* – a preocupação com o ensino-aprendizagem de língua materna tematizado no quadro teórico benvenistiano – e uma *ausência* – a reflexão enunciativa sobre o fenômeno do letramento – comuns a tais estudos.

As sínteses dos campos do Letramento e da Enunciação permitiram-nos atingir os dois primeiros objetivos específicos que elencamos na introdução deste trabalho, a saber: a) apontar, no campo dos Estudos do Letramento, em geral, e dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, em particular, a inexistência de uma teorização enunciativa benvenistiana; b) indicar, no campo dos estudos enunciativos benvenistianos no Brasil, a falta de uma tematização do letramento como objeto de estudo enunciativo. De fato, a partir do mapeamento dos dois campos, pudemos concluir que, assim como o campo do Letramento

não atribui ao termo *enunciação* um estatuto teórico, embora tal termo seja recorrente nos estudos sobre as práticas sociais letradas, também o campo da Enunciação não atribui um estatuto teórico ao termo *letramento*, o qual comparece pouco nos estudos enunciativos mesmo em sua acepção não teórica.

Assim, no capítulo 3, intitulado *Letramento e Enunciação: bases para um diálogo*, procuramos colocar esses dois termos em relação, elaborando princípios para uma abordagem enunciativa do letramento acadêmico. Antes, porém, deparamo-nos com a necessidade de refletir enunciativamente sobre a escrita e a oralidade acadêmicas, o que nos pareceu uma condição para a elaboração dos princípios. Tal reflexão produziu a definição enunciativa de *escrita e oralidade acadêmicas* como *duas formas complexas do discurso letrado*. Complexas, porque desdobradas cada uma em dois planos enunciativos: os planos da escrita e da leitura, na escrita, e os planos da fala e da escuta, na oralidade, cada um dos quais apresenta um quadro enunciativo (*eu-tu-aqui-agora*) particular, mas todos requerem a apropriação pelo aluno dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber.

De posse dessas definições enunciativas de escrita e oralidade acadêmicas, organizamos nossos princípios em dois eixos: a) *a interpretância da língua na escrita e na oralidade acadêmicas*; b) *a intersubjetividade e a referência na escrita e na oralidade acadêmicas*. No primeiro eixo, elaboramos cinco princípios teóricos relacionados à incorporação pelo locutor-aluno dos valores das culturas de escrita acadêmica em que está imerso, valores estes que se manifestam em seu discurso a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados. No segundo eixo, elaboramos outros cinco princípios teóricos, por sua vez relacionados ao duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, o qual possibilita ao locutor-aluno se incluir como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica. No primeiro eixo, o locutor-aluno constitui a alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*) – as culturas de escrita acadêmica. No segundo eixo, constitui a alteridade com o outro da alocação (*tu*) – o alocutário-professor/colegas – e consolida a alteridade com o *outro* da cultura (*ELE*).

Embora estejamos falando em *primeiro* e *segundo* eixos e tenhamos apresentado os cinco princípios deste após os cinco princípios daquele (cf. quadro 6), isso não deve levar a crer que tais eixos são ordenados cronologicamente. Como as três instâncias de intersubjetividade – cultural, dialógica e linguístico-enunciativa – propostas por Silva (2009), esses eixos relacionados à interpretância linguística e ao duplo funcionamento discursivo são simultâneos e interdependentes na constituição do locutor-aluno como sujeito de linguagem.

As concepções enunciativas de escrita e oralidade acadêmicas e os princípios enunciativos de interpretância, intersubjetividade e referência resultaram, de um lado, em uma concepção enunciativa geral de letramento como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados*, e, de outro lado, em uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico como *um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados*.

O construto teórico do capítulo 3 permitiu-nos atingir o terceiro objetivo específico apresentado na introdução deste trabalho: c) elaborar, a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, princípios para um modelo enunciativo de letramento acadêmico. Permitiu-nos também atingir o objetivo geral igualmente apresentado na introdução: ***propor uma concepção enunciativa geral de letramento e uma concepção enunciativa específica de letramento acadêmico que sejam atreladas a uma perspectiva antropológica da enunciação***. O vínculo dessas concepções com uma perspectiva antropológica da enunciação reside, em nossa opinião, na centralidade da condição do homem como ser falante, ouvinte, escrevente e leitor nas culturas de escrita e em sua *presença inventiva* (FLORES, 2013) na língua-discurso que instancia na enunciação a cada vez que fala, ouve, escreve e lê textos escritos e orais letrados.

O letramento, portanto, é um ato enunciativo e inventivo (SILVA, 2015), pois, a cada vez que o homem insere seu discurso no mundo letrado, ele reinventa sua língua, porque “todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção” (BENVENISTE, 1968b/2006, p. 18). Se *dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção*, também falar, ouvir, escrever e ler no mundo letrado é cada vez uma reinvenção.

Este trabalho espera contribuir, assim, com os estudos sobre o letramento e o letramento acadêmico, ao formular uma nova explicação teórica para tais fenômenos; com os estudos enunciativos, ao inserir o letramento e o letramento acadêmico dentre seus objetos de investigação; e com o ensino de língua materna na universidade e na escola, ao fornecer subsídios teóricos para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados.

Por fim, a perspectiva conceitual aqui esboçada aponta caminhos ainda a serem percorridos e nos convida a prosseguir esta pesquisa, analisando fatos de linguagem de alunos universitários a partir do modelo enunciativo de letramento acadêmico aqui proposto e interrogando temas outros, como o letramento escolar, o letramento no mundo do trabalho, o letramento literário, o letramento digital, temas que igualmente acusam a singularidade da presença do homem na língua e do sujeito na escrita.

REFERÊNCIAS

- ARESI, Fábio. **Síntese, organização e abertura do pensamento de Émile Benveniste**: uma exegese de *O aparelho formal da enunciação*. 207f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- AGUSTINI, Cármen; ARAÚJO, Érica Daniela de; LEITE, João de Deus. Rasuras em manuscritos escolares e implicações enunciativas: da projeção de (inter)locução à transmissibilidade. **Letras & Letras**, v.29, n.1, p.1-20, 2013.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v.5, n.1, p.99-114, jan./jul.2013.
- BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Tendências recentes em linguística geral (1954). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. A natureza dos pronomes (1956). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Da subjetividade na linguagem (1958). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. As relações de tempo no verbo francês (1959). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963a). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Saussure após meio século (1963b). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. Os níveis da análise linguística (1964). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. A linguagem e a experiência humana (1965). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. A forma e o sentido na linguagem (1967). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. Estruturalismo e linguística (1968a). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- _____. Esta linguagem que faz a história (1968b). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968c). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Semiologia da língua (1969). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CREMONESE, Lia Emília. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. 154f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**. Florianópolis, v.29, n.2, p.443-462, jul./dez.2011.

DAVID, Jacques-Louis. **A morte de Marat**. 1793. Óleo sobre tela, 128 cm x 165 cm. Retirado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Morte_de_Marat. Acesso em: 21 dez. 2016.

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

DIEDRICH, Marlete Sandra. **Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem**. 147f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

DILLI, Camila. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. 204f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

DOSSE, François. Benveniste: a exceção francesa. In: **História do Estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias**. v.2. Campinas: Editora Ensaio, 1994.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita enunciativa e os rastros da singularidade**. 206f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FIAD, Raquel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, n. Especial, p. 357-369, 2011.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, v.13, p. 463-480, 2013.

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, v.1, p. 23-34, 2015.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.36, n.04, p.07-67, 2001.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação** (2005).2ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; TEIXEIRA, Marlene (2013). As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades em Émile Benveniste. **ReVEL**, edição especial n.7, p. 1-14, 2013.

_____; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny. **Dicionário de Linguística da Enunciação**.1ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.23ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**.1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IVANIC, Rosalind. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (1995).2ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan./jun.2015.

_____. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p.487-517, set./dez.2008.

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

KNACK, Carolina. **Por uma dimensão antropológica do discurso**: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. 164f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: un academic literacies approach. **UK Studies in Higher Education**, v.23, n.2, p.157-172, 1998.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez.2014.

LILLIS, Theresa. Whose “Common Sense?” Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam : John Benjamins, 1999.

LILLIS, Theresa; TURNER, Joan. Student Writing in higher Education: contemporary confusion, tradicional concerns. **Teaching in Higher Educacion**, v.6, n.1, p.57-68, 2001.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v.4, n.1, p.5-32, 2007.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico (2010a). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, p.363-386, 2010.

_____. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito (2010b). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **“As palavras difíceis chegaram”**: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. 2011.

MELLO, Vera Helena Dentee de. **A sintagmatização-semantização**: uma proposta de análise de texto. 145f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MORELO, Bruna. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas**: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Graciela M. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem.** 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

NEUMANN, Daiane; DIEDRICH, Marlete Sandra. Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa. Passo Fundo: Méritos, 2012.

NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística.** São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Enunciando-se no interior de uma escrita: resenha de Introdução à teoria enunciativa de Benveniste, de Valdir do Nascimento Flores. **Revista Entrelinhas**, v.08, n.02, jul.-dez.2014.

_____. Enunciação e educação linguística: o ato de ler em sala de aula sob lentes enunciativas. **Revista Entrelinhas**, v.10, n.02, jul.-dez.2016.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas** (1998). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** (2009). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTTAVA, Lucia. A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de Letras. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.37, n.63, p.160-179, jul.-dez.2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 28ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

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

_____. KNACK, Carolina; JUCHEM, Aline. A linguagem e a experiência humana em sala de aula. **Letras & Letras**, v.29, n.1, p.1-18, 2013.

_____. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. **Letramento: práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.41, n. Especial, p.20-28, jan./jun., 2016a.

_____. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. **ANTARES**, v.8, n.15, p.15-28. jan./jun., 2016b.

SILVA, Silvana. **O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita.** 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. 297f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v.51, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros** (1998). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEIN, Jorama de Quadros. **“Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha”**: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. 177f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2016.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas (2010a). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1ed. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2010.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos (2010b). **Perspectiva**. Florianópolis, v.28, n.1, p.541-567, jul./dez.2010.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**. Campinas, v.33, n.89, p.51-71, jan./abr.2013.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V.; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Marlene. Palavras para fazer ouvir interrogações. **Organon**. Porto Alegre, n.40/41, jul./dez., 2006.

_____; FLORES, Valdir do Nascimento. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **ReVEL**, v.9, n.16, p. 406-425.

_____. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: BORDINI, Maria da Glória di Fanti; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 62-74.

_____; MESSA, Rosângela Markmann. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v.13, n.1, p.97-116, jun./dez., 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso** (1988). 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização** (1995). 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOROV, Tzvetan. Émile Benveniste, o destino de um erudito. In: BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.