



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CÉSAR MORAIS ROSA

**A ATUALIDADE DE FERDINAND DE SAUSSURE NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO**

Uberlândia

2025

CÉSAR MORAIS ROSA

**A ATUALIDADE DE FERDINAND DE SAUSSURE NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Eliane Mara Silveira.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

R788a
2025 Rosa, César Moraes, 1999-
A atualidade de Ferdinand de Saussure no ensino de Língua Portuguesa [recurso eletrônico]: teoria, prática e reflexão / César Moraes Rosa. - 2025.

Orientadora: Eliane Mara Silveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5588>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Saussure, Ferdinand de, 1857-1913 - Crítica e interpretação. 4. Livros didáticos. I. Silveira, Eliane Mara, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Rejane Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	17:30	Hora de encerramento:	20:00
Matrícula do Discente:	12312ELI003				
Nome do Discente:	César Moraes Rosa				
Título do Trabalho:	A ATUALIDADE DE FERDINAND DE SAUSSURE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ferdinand de Saussure e a Linguística Geral: da elaboração dos seus conceitos aos seus efeitos				

Reuniu-se, na sala 209, bloco U, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Eliane Silveira - UFU, orientadora da Dissertação; Micaela Pafume Coelho - IFTM; Helena Topa Valentin - Universidade Nova de Lisboa.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliane Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Micaela Pafume Coelho, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Mara Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2025, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Virgínia Topa Valentim, Usuário Externo**, em 04/08/2025, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6124586** e o código CRC **8A23FA4D**.

Referência: Processo nº 23117.011737/2025-11

SEI nº 6124586

Àqueles que acreditaram que menor do que
seus sonhos não poderiam ser jamais.

AGRADECIMENTOS

No percurso de elaboração desta dissertação, houve inúmeros momentos em que recorri a pessoas que admiro para pedir apoio - seja no âmbito acadêmico-profissional, seja no âmbito pessoal. Portanto, questiono-me: com quantas mãos se escreve um trabalho? Não poderia, assim, deixar de agradecer à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane Silveira, por aceitar-me como seu orientando no meio do caminho, confiando em meu potencial; e por conduzir-me ética e humanamente na jornada de ser pesquisador, compreendendo minhas limitações e estimulando o meu crescimento. Nunca me esquecerei de nossa primeira orientação presencial - em 2023, em que me disse que poderíamos fazer *um bom caldo* a partir de minhas fragilidades acadêmicas. Desde então, compreendi que o amor pelo que fazemos é o que nos torna seres humanos menos desprezíveis. Agradeço, também, à Prof.^a Dr.^a Allana Cristina Moreira Marques, pela leitura atenta de meus textos e pelas interlocuções fecundas na banca de qualificação. Sou grato à Prof.^a Helena Topa Valentim e à Prof.^a Dr.^a Micaela Pafume Coelho - por aceitarem tão solícitamente participar de minha banca de defesa e por contribuírem substancialmente com a realização desta pesquisa. Agradeço ao Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure (GP_FdS/CNPq), pela formação idônea e por tantas trocas de leituras, de risadas e de conversas confortantes. Gostaria de deixar registrada a minha eterna gratidão aos meus avós - Maria Aparecida e Jorge Luiz, pelo zelo; pelo amor; pelo cuidado; por serem minhas primeiras referências acadêmicas, por toda energia despendida em minha criação e por não terem desistido de viver quando a vida lhes exigiu resiliência. Agradeço aos meus pais, Stefane Moraes e Paulo César, pelo desenvolvimento de maturidade, por todo auxílio, pela sensibilidade e pelo dom da vida. Agradeço ao meu primo-irmão, Arthur Moraes, por ter compartilhado a vida comigo durante nossa infância, mostrando-me o amor de irmão. Sou grato aos meus amigos Gabriel Silva, Samara Beatriz, Vinícius Ribeiro, Martha Matsimbe, João Moura, Juliana Sankofa, Jéssica Fernandes, Juliana Soares, Tauana Barbosa e tantos outros, por terem sido minha rede de apoio, pelas risadas, pelas ligações telefônicas, pelo carinho e pelo amor. Sem vocês, não saberia como enfrentar minhas crises de ansiedade. Deixo minha gratidão à Patrícia Brito, por ter-me enviado o edital do processo seletivo de mestrado, por ter lido a primeira versão mequetrefe de meu projeto de pesquisa e por acreditar em meu trabalho e em meu progresso. Agradeço eternamente à Lourdes Vinhal, por ser abraço-casa; por mostrar-me o verdadeiro significado de amizade; por incentivar-me a não desistir de meus sonhos, apoiando-me em quase todas as minhas loucuras; por acolher-me como aluno e, sobretudo,

como filho do coração. Obrigado por ter-me enxergado como *alguém* naquela sala de sexto ano - seu olhar mudou a minha vida definitivamente. Sou grato ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por proporcionar-me um espaço enriquecedor de aprendizado. Em especial, aos professores e técnicos do programa, que contribuíram para que eu recebesse uma educação pública e de qualidade. Agradeço, também, à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo concedimento da bolsa de pesquisa, sob o processo de número 88887.854271/2023-00, o que possibilitou o meu deslocamento para Uberlândia e a minha dedicação exclusiva a este trabalho. Por fim, agradeço ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ao ministro da educação Camilo Sobreira de Santana, pela retomada de investimentos na educação pública do Brasil; fomentando, assim, esta dissertação de mestrado.

Ouçá, Virgínia, é preciso amar o inútil. Criar pombos sem pensar em comê-los, plantar roseiras sem pensar em colher as rosas, escrever sem pensar em publicar, fazer coisas assim, sem esperar nada em troca. A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas.

(Lygia Fagundes Telles)

RESUMO

A partir da publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* (CLG) em 1916, refletir sobre a teoria saussuriana tornou-se uma tarefa recorrente. Isso porque as noções e os princípios do quadro teórico saussuriano foram extremamente potentes para conceder à linguística um estatuto de cientificidade, estabelecendo-a como um campo autônomo. Nessa direção, este trabalho é orientado pela hipótese de que, após todos esses anos da morte de Saussure, a produção intelectual do genebrino ainda se mantém pertinente para responder, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a questionamentos de ordem empírica quanto ao funcionamento da língua/linguagem e suas propriedades. Portanto, acreditamos que tal produção presentifica-se no ensino de Língua Portuguesa por meio de adaptações didáticas. Para buscarmos caminhos de reflexão acerca dessa hipótese, num primeiro momento, revisitamos o conceito de língua delimitado por Saussure no CLG e as suas implicações teóricas no campo da linguística. Essa manobra nos ajuda a compreender como a teoria linguística pode auxiliar o processo de ensino. Num segundo momento, passamos por alguns questionamentos que reafirmam determinada leitura do arcabouço teórico saussuriano, a qual pode influenciar a interpretação e mobilização das ideias do linguista genebrino para o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, valemo-nos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de investigar a presença da reflexão teórica de Saussure desde as primeiras orientações curriculares até as normativas vigentes. Por fim, a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), selecionamos quatro livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio destinados às escolas públicas, quais sejam: *Gramática: texto: análise e construção de sentido*; *Ser protagonista: Língua Portuguesa*; *Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias*; e *Língua Portuguesa: linguagens e cultura*. A análise desses materiais vem nos apontando que há uma rede de diálogo entre *Curso*, as diretrizes educacionais e a produção dos livros didáticos.

Palavras-chave: Ferdinand de Saussure; ensino de Língua Portuguesa; livros didáticos.

ABSTRACT

Since the posthumous publication of the *Course in General Linguistics* (CLG) in 1916, reflecting on Saussurean theory has become a recurring task. This is because the notions and principles of the Saussurean theoretical framework were extremely powerful in granting linguistics a scientific status, establishing it as an autonomous field. In this sense, this study is guided by the hypothesis that, after all these years since Saussure's death, the intellectual production of the Geneva-born linguist remains relevant in addressing empirical questions regarding the functioning of language and its properties in the teaching-learning process of Portuguese. Therefore, we believe that such production is present in Portuguese language teaching through didactic adaptations. In order to think about this hypothesis, we first revisit the concept of language as defined by Saussure in the CGL and its theoretical implications in the field of linguistics. This approach helps us understand how linguistic theory can support the teaching process. In a second step, we examine some questions that reaffirm a particular reading of the Saussurean theoretical framework, which may influence the interpretation and application of the Genevan linguist's ideas in Portuguese language teaching. Next, we refer to the *National Curriculum Parameters for High School* (PCNEM) and the *Common National Curriculum Base* (BNCC) to investigate the presence of Saussure's theoretical reflections from the earliest curricular guidelines to current regulations. Finally, based on the *National Textbook and Teaching Material Program* (PNLD), we selected four Portuguese language textbooks for high school students in public schools, namely: *Gramática: Texto, Análise e Construção de Sentido*; *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*; *Moderna Plus: Linguagens e suas Tecnologias*; and *Língua Portuguesa: Linguagens e Cultura*. The analysis of these materials has shown that there is a network of dialogue between the *Course*, educational guidelines, and the production of textbooks.

Keywords: Ferdinand de Saussure; Portuguese language teaching; textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Reprodução do livro didático <i>Gramática: texto: análise e construção de sentido</i>	62
Figura 2 -	Reprodução do livro didático <i>Ser protagonista: Língua Portuguesa</i>	66
Figura 3 -	Reprodução do livro didático <i>Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias</i>	69
Figura 4 -	Reprodução do livro didático <i>Língua Portuguesa: linguagens e cultura</i>	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias - PCNEM.....	48
Tabela 2 -	Competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Médio - BNCC.....	54
Tabela 3 -	Catálogo dos livros didáticos utilizados.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRONÍMIAS

Obra de referência

CLG *Curso de Linguística Geral*

Documentos norteadores da educação no Brasil

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio

BNCC Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio

Outros

LD Livro Didático

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA	12
 CAPÍTULO 1. A visão científica de língua delimitada por Saussure no CLG	14
1.1 Introdução	14
1.2 Breve incursão a respeito da leitura das edições utilizadas	15
1.3 Saussure e sua concepção de língua	16
1.3.1 Linguagem, língua e fala em Saussure	18
1.3.1.2 O signo linguístico	22
1.3.1.3 Os princípios do signo linguístico	24
 CAPÍTULO 2. A influência de Saussure no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de diretrizes curriculares para o ensino médio	29
2.1 Introdução	29
2.2 Entre a sala de aula e a teoria, a figura de um Saussure docente	30
2.2.1 Visão estruturalista de língua: uma automatização no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	34
2.3 O que nos dizem os documentos oficiais da educação?	43
2.3.1 Os PCN: um breve panorama	44
2.3.3.1 Os PCNEM: uma análise diacrônica	45
2.3.2 Dos PCNEM à BNCC: um breve panorama	51
2.3.2.1 A BNCC para a etapa do Ensino Médio: uma análise sincrônica	52
2.3.3 A visão científica de língua confessada pelos documentos	57
 CAPÍTULO 3. Prática e reflexão: a representação da teoria saussuriana nos livros didáticos de Língua Portuguesa	59
3.1 Introdução	59
3.2 Objetos metodológicos: caminhos e justificativas	60
3.3 Análise dos <i>corpora</i> : os livros didáticos	60
 À GUIA DE CONCLUSÃO	74
 REFERÊNCIAS	76
 ANEXOS	81

NOTA INTRODUTÓRIA

*É preciso reler Saussure, sem dúvida.
(Valdir do Nascimento Flores)*

Ferdinand de Saussure foi um importante linguista que revolucionou a tradição dos estudos da língua(gem) de sua época, visto conceder-lhe um estatuto de ciência moderna entre as outras que figuravam no início do século XX. Sua teoria, a partir da publicação póstuma do *Curso de Linguística geral*¹ - causou implicações teóricas em diversos campos do saber, cujos efeitos podem ser sentidos até hoje. Os princípios e noções saussurianas, presentes no CLG, como a conceituação de *língua*, *linguagem* e *fala*, a noção de *arbitrariedade do signo linguístico*, a noção de *sistema* etc. manifestaram-se como conceitos extremamente potentes para estabelecer uma ciência da língua.

É nessa direção que incide a reflexão deste estudo, uma vez que também nos perguntamos se o quadro teórico saussuriano, após todos esses anos, pode integrar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na última etapa da educação escolar: o Ensino Médio. Para tanto, dedicar-nos-emos à investigação - em uma rede dialógica entre a edição póstuma, os documentos nacionais que ensejam a educação brasileira e a produção de livros didáticos de LP para o Ensino Médio, da inserção da teoria do linguista genebrino em tal processo de ensino-aprendizagem.

Isso porque questões relativas ao funcionamento de língua/linguagem permeiam a atividade pedagógica do professor de línguas, o qual se vale, geralmente, de materiais didáticos para construí-la. Essa aposta nos interessa porque dá o tom de como determinada teoria linguística ganha força nesse processo de ensinar-aprender, visto acreditarmos que algumas noções saussurianas, como a conceituação de *linguagem*, são extremamente pertinentes para embasar questionamentos de ordem empírica. Somado a isso, ao longo de nossa trajetória docente, deparamo-nos com alguns livros didáticos cujas questões alocadas a respeito de concepções científicas de língua despertaram-nos grande interesse para realizar esta pesquisa.

Nessa perspectiva, levantamos a hipótese de que a teoria do linguista suíço pode sofrer um processo de *didatização* para o ensino de línguas, na educação básica, em especial, no de LP. Dito de outra forma, a nosso ver, a teoria saussuriana presentifica-se, em alguma medida, no ensino de LP; passando, entretanto, por uma *transposição didática*² para a educação básica.

¹ O CLG foi publicado em 1916 e tem autoria atribuída a Saussure.

² Trata-se da reconfiguração do saber científico para o saber escolarizado (Chevallard, 2013).

Com isso, objetivamos entender como esse processo possivelmente se apresenta, analisando a presença ou ausência de tal teoria linguística. Em caso de presença, ainda examinaremos se esse movimento tem se dado de forma fecunda.

Os processos metodológicos de que lançaremos mão dar-se-ão por meio de uma pesquisa bibliográfica e analítico-documental de natureza qualitativa. Dessa maneira, nós nos balizaremos em bibliografia especializada a respeito da produção teórica saussuriana (De Mauro, [1967] 2005; Normand, [2000] 2009 etc.) e em documentos nacionais da educação de caráter normativo. O critério de seleção dos livros didáticos que utilizaremos em nossas análises deu-se a partir do Plano Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD (Brasil, 2017), visto tratar-se de materiais confeccionados e distribuídos às esferas da rede pública de ensino. Logo, acreditamos que, por meio deste trabalho, contribuiremos com o campo dos estudos saussurianos, porque primamos identificar o alcance teórico de Saussure; e com a prática de ensino de LP na educação básica, porque buscamos identificar a presença dos aportes teóricos do linguista genebrino no processo de ensino-aprendizagem de LP.

De modo que cumpramos nosso escopo, num primeiro momento, no capítulo 1, revisitaremos o conceito de língua delimitado por Saussure e suas implicações teóricas no campo da Linguística, buscando compreender como esse cabedal teórico pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de LP. Num segundo momento, no capítulo 2, examinaremos as diretrizes curriculares norteadoras da educação básica brasileira, sob um viés diacrônico e sincrônico³. Tal percurso dar-se-á por meio de uma diligência pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e pela Base Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), na tentativa de identificar e problematizar a entrada da teoria de Saussure nesses documentos. Por fim, no capítulo 3, analisaremos os livros didáticos que selecionamos, a fim de identificar a ausência ou presença da teoria saussuriana e, se tal presença for confirmada na produção desses materiais, a sua produtividade.

³ Com Saussure ([1916] 2006), entendemos que esses conceitos são cruciais para o estabelecimento da linguística enquanto ciência, uma vez que ambos são necessários para uma compreensão completa da língua(gem). A *diacronia* objetiva entender as mudanças linguísticas e as relações de causa que levam a essas mudanças ao longo do tempo, ao passo que a *sincronia* objetiva entender determinado estado de língua para dele particularizar suas relações e seus elementos. Dessa forma, em nossa pesquisa, adotamos também tal perspectiva para a análise documental das diretrizes educacionais, haja vista que buscamos compreender a entrada da teoria saussuriana desde as primeiras orientações curriculares até atualmente. Em outras palavras, queremos verificar mudanças e semelhanças no texto desses documentos ao longo do tempo até os dias atuais. A nosso ver, esse percurso, posteriormente, garantir-nos-á um exame mais evidente frente a nossos questionamentos e a nossos dados de análise.

CAPÍTULO 1. A visão científica de língua delimitada por Saussure no CLG

(...) [Saussure] não pode ser reduzido a um momento passível de ser medido, avaliado ou superado, dentro desta "ciência da língua", fundamental para o pensamento contemporâneo, do qual estabelecia as premissas. Sempre algo desse pensamento escapa que necessita ser retomado, reinterpretado. Saussure é, também, a história dessas redescobertas.

(Claudine Normand)

1.1 Introdução

Entre aqueles que se detêm aos estudos linguísticos, sabe-se que Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um importante linguista que marcou a história de sua geração. Com a publicação do CLG – obra organizada e editada por dois de seus colegas: Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de um dos ouvintes de seus cursos de linguística geral⁴: Albert Riedlinger – o genebrino passa a ser considerado o fundador da Linguística moderna - visto conceder-lhe um estatuto científico. Esse processo de editoração deu-se a partir da compilação dos cadernos de alunos e de poucas notas autógrafas de Saussure⁵.

Partindo de tal asserção, neste capítulo, revisitaremos o CLG, primando identificar a visão de língua delimitada por Saussure para compreender, no decorrer desta dissertação, como o texto capaz de fundar uma ciência da língua pode corroborar o processo de ensino-aprendizagem de LP. Para isso, além da edição do *Curso*, utilizaremos outras edições paralelas, quais sejam: a edição crítica de Tulio de Mauro ([1967] 2005) e de Rudolf Engler ([1968] 1989) - a fim de acompanhar como outras construções textuais desembocam na noção científica de língua, conforme a máxima saussuriana, e de assegurar que a edição póstuma se manifesta como uma fonte segura de consulta, da qual se depreende o pensamento teórico saussuriano.

Nessa direção, em um primeiro momento, discorreremos brevemente, na subseção 2.2, acerca dos dispositivos complexos de leitura das edições utilizadas neste capítulo. Dessa forma, em um segundo momento, poderemos acompanhar a visão de língua confessada por Saussure e suas implicações teóricas no CLG - nas subseções 2.2 e 2.3. Tal percurso observativo dar-nos-á subsídio para refletir sobre a contribuição teórica de Saussure no processo de ensino-aprendizagem de LP, no ensino médio.

⁴ Cursos esses que ocorreram entre os anos de 1907 e 1911 e foram ministrados na Universidade de Genebra.

⁵ Os editores do CLG, no prefácio à primeira edição da obra, possibilitaram-nos avistar esse percurso de reconstituição (cf. Bally e Sechehaye, [1916] 2006, p. 1-4).

1.2 Breve incursão a respeito da leitura das edições utilizadas

Como já evocado por nós anteriormente neste trabalho, o CLG constitui uma edição publicada postumamente e trata de uma obra cujo processo de edição se deu a partir de algumas condições (houve uma transposição da oralidade para escrita), razão pela qual se apresenta para nós como um dispositivo complexo de leitura. Assim, o processo decisório de compilação das anotações dos alunos e de pouquíssimos textos de Saussure não se deu facilmente para os editores:

Após a morte do mestre, esperávamos encontrar-lhe nos manuscritos, cortesmente postos à nossa disposição por Mme de Saussure, a imagem fiel ou pelo menos suficientemente fiel de suas geniais lições; entrevíamos a possibilidade de uma publicação fundada num simples arranjo de anotações pessoais de Ferdinand de Saussure, combinadas com as notas de estudantes. Grande foi a nossa decepção; não encontramos nada ou quase nada que correspondesse aos cadernos de seus discípulos; F. de Saussure ia destruindo os borradores provisórios em que traçava, a cada dia, o esboço de sua exposição (Bally; Sechehay, [1916] 2006, p. 1)!

Na citação anterior, pudemos observar o entrave vivido por aqueles que se dedicaram a trazer à tona o pensamento de Saussure, presente nos três cursos de linguística geral, ministrados em Genebra. Coube-lhes, então, fazer o trabalho de colação e de arranjo das anotações dos alunos do mestre genebrino, as quais foram enviadas pelos Srs. Louis Caille, Léopold Gautier, Paul Regard, Albert Riedlinger, George Dégallier, Francis Joseph e pela Sra. Albert Sechehay (Bally; Sechehay, [1916] 2006).

No CLG, no prefácio à primeira edição, os editores salientam que o modo como Saussure lecionava reservou-lhes maiores dificuldades, haja vista se tratar de um ensino oral espaçado. Soma-se a isso o fato de o linguista suíço ter estado em constante renovação, (re)elaborando, incessantemente, suas ideias e pensamentos - sem se contradizer (Bally; Sechehay, [1916] 2006). Concordamos, portanto, com o posicionamento de Flores (2023), que se solidariza com o dos editores, acerca do todo orgânico, da ciência acabada que constituiu a edição póstuma. Tal processo de reconstituição, primando uma unicidade - não nos deixa de evidenciar a complicação progressiva de noções, a transformação terminológica e conceitual, o próprio movimento de arranjo etc (Normand [2000] 2009; Flores, 2023).

Esses são fatores que fazem do CLG um dispositivo complexo de leitura, o que, a nosso ver, não nos impossibilita de ler Saussure. Silveira (2007) nos coloca que a complexidade da edição póstuma é justificada - por aqueles que se reportam ao CLG alegando dificuldade de leitura, como um percalço para se entender a reflexão teórica saussuriana. Além disso, em seu

trabalho, a linguista brasileira nos viabiliza um novo olhar frente à edição: o de analisar o *movimento* de Ferdinand de Saussure na fundação da linguística.

No que se refere às edições críticas de que nos valemos neste capítulo, a autora supracitada as concebe como um mecanismo que pode promover uma leitura mais situada da produção teórica saussuriana, desmistificando releituras que distorcem o pensamento do mestre de Genebra – motivo pelo qual lançaremos mão da edição crítica de Tullio de Mauro ([1967] 2005). Ao nos voltarmos ao trabalho de De Mauro - o qual, *a priori*, mantém o texto original do CLG e acrescenta a ele 305 notas críticas em sua parte final, perceberemos comentários do autor e de outros estudiosos a respeito do conteúdo do livro.

Outra edição crítica que utilizaremos é a de Engler ([1968] 1989). Esse trabalho também conserva integralmente o texto do CLG, que, entretanto, se apresenta de modo segmentado. O autor, então, dispõe a sua edição em seis colunas enumeradas, para que possamos acompanhar a referência de cada fragmento. Na primeira coluna, vemos o texto do CLG; nas quatro outras colunas, vemos as anotações de alguns alunos⁶ que correspondem ao texto do *Curso*; e, na sexta coluna, vemos notas pessoais de Saussure.

Acreditamos, assim, que ambas as edições críticas de que lançaremos mão auxiliar-nos-ão no exame que nos propomos a fazer frente ao CLG, porque veremos outras construções que deságuam no texto da edição póstuma - movimento que nos garantirá segurança ao consultar o texto dessa edição.

1.3 Saussure e sua concepção de língua

O percurso de formação de Saussure possibilitou-lhe, a partir da aplicação de métodos e de princípios de generalidade - em busca de um programa linguístico geral que pudesse mensurar os fenômenos da língua, lograr à Linguística o seu estatuto de cientificidade. Sob a cifra do *ponto de vista*, tomado por Normand ([2000] 2009) como uma **posição epistemológica**, o genebrino, assim como adverte Flores (2023), estabelece espaço para criação da Linguística de seu tempo e para a construção das demais linguísticas, qualquer que seja o ponto de vista sobre a língua.

Nesse caminho, faz-se pertinente compreender o marco temporal introduzido pelo linguista suíço nos estudos da língua/linguagem no que toca ao processo decisivo da

⁶ Engler vai além e nos apresenta anotações de alunos, como a de Constantin, que não foram utilizadas no processo de construção do CLG.

delimitação do objeto-língua. Assim, pensamos, será possível, antes de revisitarmos os aportes teóricos saussurianos, analisar a *novidade* cunhada em Saussure e seus impactos teóricos. A fim de entender essa nova concepção de língua do século XIX, respeitando nossas limitações de espaço e de escopo, destacaremos, de modo muitíssimo breve, o movimento dessa *redescoberta*.

Dediquemos, portanto, nossa atenção ao CLG primeiramente. No capítulo III, na introdução, intitulado “Objeto da Linguística” (diagramado na “Introdução”), ao se questionar qual é o objeto, ao mesmo tempo integral e concreto de uma ciência linguística, Saussure ([1916] 2006) ensina-nos que é “o ponto de vista que cria o objeto” (p. 15). Para tanto, o genebrino recorre, a título de exemplo, à palavra *nu*:

Alguém pronuncia a palavra *nu*: um observador superficial será tentado a ver nela um objeto linguístico concreto; um exame mais atento, porém, nos levará a encontrar no caso, uma após outra, três ou quatro coisas perfeitamente diferentes, conforme a maneira pela qual consideramos a palavra: como som, como expressão duma ideia, como correspondente ao latim *nūdum* etc (Saussure [1916] 2006, p. 15).

Partindo dessa situação exemplificativa, a depender do ponto de vista adotado, isola-se um objeto, por meio do qual se estabelece um método de análise. Portanto, “falar do ‘objeto da linguística’, afirmar que é necessário determiná-lo claramente, é dizer que é necessário escolher, ao mesmo tempo, proposições teóricas definidoras e o método que delas decorre” (Normand [2000] 2009, p. 38). A esse respeito, andemos mais um pouco com Normand ([2000] 2009): “é necessário, sobretudo, deixar de acreditar que o que se aprendeu a fazer é a única coisa que se deve fazer para ser linguista. Trata-se, então, de ‘mostrar’ aos linguistas o que eles fazem e levá-los a refletir sobre seu ‘objeto’” (p. 38).

Na citação anterior, a autora remete-se à tradição da *gramática comparada*, com a qual ele rompeu⁷, e da *linguística histórica*⁸, nas quais Saussure estava submerso. Ao delimitar a língua como objeto da Linguística, embebido da reflexão positivada das ciências, a partir da síntese dos resultados advindos da gramática histórico-comparativa, o linguista genebrino combina a generalidade dos princípios e muda a rota dos estudos linguísticos. Isso porque os trabalhos da gramática comparada não primavam o estabelecimento de princípios gerais dos fenômenos linguísticos (Normand [2000] 2009).

⁷ Em alguns trabalhos de Normand ([2000] 2009), de Silveira (2007) e de Flores (2023), podemos recuperar fragmentos autógrafos de Saussure que salientam a sua insatisfação com relação à linguística de seu tempo.

⁸ Os linguistas pertencentes a essa tradição objetivavam estabelecer as relações de parentesco entre as línguas, orientando-se pela história destas, com o intuito de reconstruir as formas arcaicas da protolíngua (língua ancestral) de uma família e construir as regras de mudança (Normand [2000] 2009).

Com efeito, levando-se em consideração os mesmos dados de análise, não se busca mais o mesmo objetivo agora. Descobre-se, então, para além da descrição exaustiva de formas observáveis das famílias linguísticas, a generalidade da língua, razão pela qual as formas são meramente linguísticas. Ainda com Normand ([2000] 2009, p. 43), entendemos que a própria atividade comparatista colocava em relevo esse novo ponto de vista adotado:

Ora, a atividade comparatista fazia evidenciar a diversidade dessas ligações e a pesquisa histórica revela sua labilidade; pois o sentimento muda com a forma quando se passa pelo exemplo do latim *classicum* (o som da trombeta) ao francês *glas* (o dobrar do sinos) ou *necare* (matar) a *noyer* (afogar).

Pensando nisso, é que podemos ver surgir uma nova concepção de língua com Saussure, que, no processo de continuidade-descontinuidade histórica, cristaliza uma nova tradição, assegura a fundação de uma ciência e aparta-se de especulações de caráter filosófico (Normand, [2000] 2009; Silveira, 2007). Por conseguinte, no item a seguir, buscaremos compreender esse impacto teórico nas reflexões acerca da definição de linguagem, língua e fala.

1.3.1 Linguagem, língua e fala em Saussure

A expressão *Linguagem, língua e fala*, que se presentifica no cabedal teórico saussuriano, revela-nos seu caráter fundante da linguística enquanto ciência, visto que “é nesse discernimento que se delimita o objeto” (Silveira, 2022, p. 145) dessa ciência linguística. Tal definição conceitual nos permite acompanhar os desdobramentos da teoria de Saussure no CLG⁹, razão por que essa aposta nos interessa. Nessa direção, reportar-nos-emos à obra póstuma, de forma a compreender a relação direta entre esses conceitos saussurianos, bem como suas implicações teóricas.

Sabemos que, ao delimitar a língua como objeto de uma ciência autônoma, Saussure propõe-se a colocar em exame a existência de um *mecanismo*, e não de uma função de representação. O percurso dessa elaboração teórica garante a concretude e a integralidade do conceito língua-objeto, possibilitando a emergência de um campo de pesquisa empírico-conceitual (Coelho, 2019). No CLG, a busca por uma definição para o objeto mantém-se permeada de questionamentos, uma vez que esse movimento é “particularmente difícil” (cf. Saussure [1916] 2006, p. 15) de ser perscrutado.

Saussure, assim, afasta-se da tradição psicologizante e filosófica da língua à medida que sugere uma distinção para o termo *linguagem*. Em consonância com Normand ([2000]

⁹ Embasamo-nos aqui no enunciado de Milner ([1989] 2021) acerca das *proposições*, a partir das quais, segundo esse autor, outras podem ser construídas.

2009, p. 49), tal diferenciação “recobre sempre alguma dualidade nocional (pensamento/som, social/individual) e se presta a uma multiplicidade de pontos de vista (psicológico, antropológico, etc.)”. Desse modo, no CLG, percebemos que se cunha um conceito dual para o termo em questão: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure [1916] 2006, p. 16).

Nessa perspectiva, para o linguista suíço, a *língua* refere-se ao domínio social da linguagem, ao passo que a *fala*, ao domínio individual. Assim, na teoria saussuriana, podemos notar os conceitos de *língua* e *linguagem*. Vejamos com Saussure ([1916] 2006, p. 17, grifos nossos):

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é **multiforme** e **heteróclita**; a cavaleiro de diversos domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao **domínio individual** e ao **domínio social**; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Na citação anterior, entendemos que a linguagem se coloca a serviço das demais ciências conexas, que não só a linguística - apresentando-se como *multiforme* e *heteróclita*. Dito de outro modo, isso implica dizer que ela é constituída de elementos variados, pouco homogêneos, sendo praticamente impossível inferir sua unidade¹⁰. Ademais, depreendemos que a língua, enquanto produto social, não está completa em si mesma, e sim no corpo social, na coletividade, na *massa de falantes* (cf. Saussure [1916] 2006, p. 91-93).

De modo que possamos acompanhar a elaboração do conceito em análise e perceber como outras construções textuais desembocam na visão saussuriana de língua/linguagem, recorremo-nos, também, a Engler ([1968] 1989, p. 28, grifos nossos, destaque nosso):

Albert Riedlinger: Na língua, há sempre um duplo aspecto que se corresponde: ela é *soci al* *i ndi vi dual*. Se considerarmos, então, a esfera onde a língua vive, sempre haverá a língua individual e a língua social. <As formas, as gramáticas existem apenas socialmente, mas as mudanças partem de um indivíduo.>

Émile Constantin: Mas se considerarmos a união da ideia e do sinal vocal, devemos nos perguntar se estamos estudando no indivíduo ou em uma sociedade, em uma massa social; vemo-nos em algo incompleto.

Saussure: A segunda dupla, ou dualidade: Indivíduo | massa. A língua, em si mesma sem relação com a massa humana existente, está indissociavelmente ligada à massa humana. Outras formas: A língua é social, ou então não existe. Para se impor à mente do indivíduo, a língua deve primeiro ter o aval da coletividade.¹¹

¹⁰ Cabe-nos exprimir novamente que a atenção de Saussure com relação à *língua* recai sobre o seu *mecanismo* ou *funcionamento*, movimento esse que prima por identificar uma unidade.

¹¹ Tradução nossa de: “**Albert Riedlinger:** Dans la langue, il y a donc toujours un double côté qui se corresponde: elle est *sociale* *individuelle*. Si on considère donc la/sphère où la langue vit, il y aura toujours la langue individuelle et la

Por meio das anotações de alguns alunos e de Saussure, percebemos que, apesar das ancoragens terminológicas¹², nutre-se a ideia do conceito duo que, posteriormente, veríamos no CLG: o de *linguagem*. Podemos observar, a partir das construções textuais que ora arrolamos, que a linguagem é a esfera que abarca a língua e a fala, sendo que aquela só se vivifica no corpo social, manifestando-se como produto da coletividade.

Damos espaço à outra questão que - tanto no CLG quanto nas anotações em relevo, se apresenta: a noção de *par conceitual*. Silveira (2022) nos explica que muitos estudiosos, ao longo do tempo, trabalharam com a língua(gem) traduzindo-a em *pares*. Consoante essa autora, “o que constitui o par e o modo como as unidades se relacionam não são vistos de forma unívoca” (p. 71); por conseguinte compreendemos que o par de conceitos não evoca só uma interpretação. Ao contrário, ele representa duas partes que estão concatenadas por um fio de associação. Tal asserção legitima o posicionamento de Saussure ao afirmar que nem o lado social nem o lado individual (língua-fala) da linguagem devem ser concebidos isoladamente¹³.

Noutro lugar, no CLG, vemos outra recorrência que, por intermédio de um viés contrastivo, diferencia a língua/linguagem: “a língua é para nós a linguagem menos a fala” (Saussure [1916] 2006, p. 92). Assim, como já assinalamos, *linguagem*, *língua* e *fala* não representam o mesmo conceito¹⁴. Cumpre observar que, a crédito de Saussure, essa distinção não se dá por hierarquia¹⁵.

Garantindo efetivamente a posição da *língua* em relação à *linguagem* e à *fala*, o linguista genebrino dedica-se ao trabalho de conceder ao objeto-língua sua integralidade. Com efeito,

langue sociale. <Formes, grammaires n'existent que socialement, mais les changements partent d'un individu.> **Émile Constantin:** mais si l'on prend l'union de l'idée et du signe vocal, il faut se demander si c'est dans l'individu qu'on étudie ou dans une société, dans une masse sociale; on se voit dans quelque chose d'incomplet. **Saussure:** La deuxième paire, ou dualité: Individu | masse. La langue, chose en soi sans rapport avec la masse humaine existante, est liée indissolublement à la masse humaine. Autres formes: La langue est sociale, ou bien n'existe pas. La langue, pour s'imposer à l'esprit de l'individu, doit d'abord avoir la sanction de la collectivité.”

¹² Na citação em destaque, usa-se, nas anotações de Riedlinger, por exemplo, o termo língua para designar linguagem. O conceito de *ancoragem terminológica* deve ser tomado com cautela, visto, por muito tempo, ter sido usado como prerrogativa para a impossibilidade de se ler Saussure. Com base em Silveira (2022), podemos entender que esse conceito, no campo de estudos saussurianos, é entendido como um *deslocamento teórico*, quer dizer, uma transformação terminológica que acompanha o movimento de elaboração teórica de Saussure.

¹³ Daí entender-se, por muitos pesquisadores da herança saussuriana (Flores, 2023) - que a teoria de Saussure é uma teoria que deve ser apreendida em conjunto.

¹⁴ Em função de nossos objetivos, não nos estendemos em trazer à tona todas as ocorrências de diferenciação desses conceitos. Entretanto, no CLG, podemos recuperar outras várias (cf. Saussure [1916] 2006, p. 21-25).

¹⁵ Como justificativa, podemos aludir, mais uma vez, à própria ideia de par conceitual: língua e fala complementam-se; a existência de uma implica a de outra. Normand (cf. [2000] 2009, p. 55) tem sido solidária com essa colocação. Dessa forma, sugerimos que se consulte o seu trabalho para uma compreensão mais aprofundada.

parte de um *princípio semiológico*¹⁶ (Normand [2000] 2009). Reportando-nos ao CLG, é possível afirmar que

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza **homogênea**: constitui-se num **sistema de signos**, onde, de essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes dos signos são igualmente psíquicas [...]. A língua é um **sistema de signos** que exprimem ideias [...] (Saussure [1916] 2006, p. 23-24, grifos nossos).

Nessa passagem, Saussure preocupa-se em esquivar-se da filosofia da linguagem e estabelecer os objetivos do linguista. O mestre de Genebra delimita um objeto concreto¹⁷, passível de ser estudado, segmentado - e ao linguista garante uma tarefa, qual seja: “definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (Saussure [1916] 2006, p. 24). É nesse contexto que o objeto-língua se difere do das demais ciências, já que se trata de um “lado social” *específico* da linguagem.

A língua, assim, é um *sistema*, um mecanismo cuja unidade/propriedade pode ser inferida: o *signo linguístico*. E, por homogênea, entende-se que ela só pode ser compreendida por esse princípio geral semiológico, haja vista que toda língua apresenta uma unidade. No CLG, levando-se em consideração tamanha complexidade, Saussure ([1916] 2006) adverte-nos: “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem [...]” (p. 16). Em outras palavras, trata-se de um objeto com características específicas que só podem ser apreendidas pelo linguista se for tomado como manifestação da linguagem.

Isto posto, em Engler ([1968] 1989, p. 43, grifos nossos), encontramos as notas de alguns alunos, as quais deságuam no conceito de língua enquanto sistema de signos. Examinemos a seguir.

George Dégallier: A língua, assim delimitada, é um objeto de natureza homogênea, ao contrário da linguagem. A língua é um sistema de signos.

Mme A. Secheyay: A língua é um objeto de natureza homogênea. É um sistema de signos, baseado em imagens acústicas.

Francis Joseph: Assim delimitada, a língua é um fenômeno de natureza homogênea, enquanto a fala, ao contrário, é muito heterogênea. É uma série de signos.

Émile Constantin: A língua, assim delimitada, é um objeto de natureza homogênea. (Ao contrário da linguagem.) É um sistema de signos¹⁸.

¹⁶ A *semiologia* apresenta-se como uma ciência que se reporta ao estudo dos signos em sua esfera social.

¹⁷ Vê-se, na obra póstuma, que “a língua [...] é um objeto de natureza concreta” (Saussure [1916] 2006, p. 23), por exemplo.

¹⁸ Tradução nossa de: “**George Dégallier:** Langue ainsi délimitée est un objet de nature homogène, tandis que pas le langage. *Langue système de signes*. **Mme A. Secheyay:** La langue est un objet de nature homogène. *C’est un système de signes*, reposant sur des images acoustiques. **Francis Joseph:** Ainsi délimitée la langue est un phénomène de nature homogène, alors que la parole, au contraire, est très hétérogène. *C’est une série de*

Inferimos, portanto, que as anotações corporificam o resultado da edição póstuma com relação à distinção entre língua e linguagem e ao princípio semiológico do objeto-língua. Em todas as anotações anteriores, percebe-se o conceito de língua como um objeto homogêneo e um sistema que reúne signos. Nessa direção, voltemos nossa atenção agora à noção que nos dirige à integralidade do objeto da Linguística.

1.3.1.2 O signo linguístico

Como foi possível notar pela análise que fizemos pelo CLG e pela edição crítica de Engler, em Saussure (cf. [1916] 2006), *linguagem*, *língua* e *fala* se distinguem. Ademais, ainda observamos o princípio semiológico que difere, para o linguista genebrino, a língua das demais instituições sociais, especificando-a. Revisitaremos, então, o conceito de signo linguístico e a implicação teórica que ele incide sobre a visão saussuriana científica de língua.

Solidarizamo-nos com o pensamento de Normand ([2000] 2009), segundo o qual tal conceito corrobora a nova tradição de língua cunhada por Saussure, o que “incita a ordem do *Curso*: a introdução termina com uma série de definições sobre o signo, abrindo uma perspectiva geral da *semiologia* [...]”; e a primeira parte começa por um longo capítulo sobre ‘A natureza do signo linguístico’ (p. 61). Tal pensamento justifica-se em De Mauro ([1967] 2005, p. 438):

[...] Saussure aborda o capítulo dois da parte “A língua”: depois de ter tratado do capítulo “A língua separada da linguagem” [...], utilizado pelos editores como base da introdução do CLG [...], ele passa para o segundo capítulo, o qual propõe inicialmente chamar de “Natureza do signo linguístico”¹⁹.

À vista disso, já na primeira parte do CLG - princípios gerais, que trabalha com a natureza do signo linguístico, Saussure tece críticas àqueles que tomavam a língua como uma nomenclatura, uma lista de termos. Acompanhemos com o genebrino:

Tal concepção é criticável em numerosos aspectos. Supõe ideias completamente feitas, preexistentes às palavras [...]; ela não diz se a palavra é de ordem vocal ou psíquica [...]; por fim, ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade (Saussure [1916] 2006, p. 79).

signes. Émile Constantin: La langue ainsi délimitée est un objet de nature homogène. (Tandis que pas le langage.) C’est un système de signes.”

¹⁹ Tradução nossa de: “Saussure aborde le chapitre deux de la partie “La langue”: après avoir traité le chapitre “La langue séparée du langage” [...], utilisé par les éditeurs comme base de l’introduction du C.L.G. [...], il passe au deuxième chapitre qu’il propose tout d’abord d’appeler “Nature du signe linguistique”.

Assim como o próprio linguista suíço nos ensina adiante, essa noção reduzida aproxima-nos da natureza da propriedade linguística: “[...] esta visão simplista pode aproximar-nos da verdade, mostrando-nos que a unidade linguística é uma **coisa dupla**, constituída da união de **dois termos**” (Saussure [1916] 2006, p. 79, grifos nossos). Em síntese de linhas, a língua não pode ser limitada a uma lista de nomes, porque a sua unidade tem um caráter complexo e duplo, sendo a associação entre um conceito e uma imagem acústica²⁰. Vejamos essa elaboração na edição póstuma:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (Saussure [1916] 2006, p. 80).

Em face do exposto, temos o signo linguístico como “uma entidade psíquica de duas faces” (Saussure [1916] 2006, p. 80), representadas pela união de um *significado* (ou conceito, parte imaterial) e de um *significante* (ou imagem acústica, parte material), em que um termo reclama o outro. É mister notarmos que a associação de tais termos ocorre no interior do signo linguístico, e não com a exterioridade, não com a representação de um objeto no mundo - por isso não se falar na união de uma coisa e de uma palavra²¹. A esse respeito, Normand ([2000] 2009) complementa, salientando que essa relação não é negada, - afinal de contas, o locutor fala do mundo a seu redor - porém não compete ao linguista. Com efeito, essa manobra de Saussure constitui-se num movimento de esquivar-se de considerações filosóficas sobre a origem dos acontecimentos²². Nesse viés, De Mauro ([1967] 2005) nos esclarece o caráter accidental advindo da associação entre o objeto e o signo linguístico²³ e ainda reforça as consequências da incompreensão no que toca a essa posição saussuriana, como a impossibilidade de se compreender o princípio de arbitrariedade do signo linguístico²⁴. Valemo-nos aqui, também, de Engler ([1968] 1989, p. 147), a fim de acompanhar as anotações dos alunos e testificar a seguridade do texto do CLG:

²⁰ No CLG, esses termos também sofrem deslocamentos teóricos até, derradeiramente, transformarem-se em *significado* e *significante*.

²¹ Esse posicionamento rompe com a tradição filosófica nominalista de língua (cf. De Mauro [1967] 2005, p. 439-441).

²² Destacamos, outra vez, a preocupação do genebrino em delimitar o *labor do linguista*, expressão utilizada no trabalho de Oliveira (2024).

²³ Isso se relaciona com a concepção de língua entendida como nomenclatura, a qual compromete o princípio da arbitrariedade do signo linguístico, uma vez que tal língua não pode ser compreendida na relação do sistema.

²⁴ Esse conceito será abordado no próximo item deste capítulo.

George Dégallier: Para alguns filólogos, parece que o conteúdo da *língua*, **reduzido** aos seus primeiros traços, é apenas **uma nomenclatura**.

Francis Joseph: Quando um filósofo ou um linguista [riscado].

Émile Constantin: O conteúdo da língua reduzido aos seus primeiros traços: Muitas vezes se cometeu o erro de imaginar que na língua há apenas uma *nomenclatura* (*árvore, fogo, cavalo, serpente*)²⁵.

Pudemos notar que o texto das notas dos alunos conversa com a edição póstuma ao tratar da negação da língua como nomenclatura, evidenciando a natureza filosófica dessa concepção.

Além disso, em Saussure, cumpre evidenciarmos que a imagem acústica/significante não representa a ideia de som puramente físico²⁶. Isso implica dizer, então, que não é o aspecto sonoro que produz língua²⁷, já que,

Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. E porque as palavras da língua são para nós imagem acústica, cumpre evitar falar dos “fonemas” de que se compõem. Esse termo que implica uma ideia de ação vocal, não pode convir senão à palavra falada, à realização da imagem **interior** no discurso. Com falar de sons e de sílabas de uma palavra, evita-se o mal-entendido, desde que nos recordemos tratar-se de imagem acústica (Saussure [1916] 2006, p. 80)²⁸.

Logo, observamos que Saussure tenta diferenciar o conceito de imagem acústica do de fonema ou do de sílabas, destacando que o termo não prima por uma ideia física do som, e sim numa realização interior da imagem - que, a nosso ver, se trata da associação interna do signo linguístico. No item a seguir, buscaremos apreender os princípios que regem tal propriedade da língua.

1.3.1.3 Os princípios do signo linguístico

A recusa saussuriana à tradição filosófica nominalista de língua promove o estabelecimento de um princípio cabal nas reflexões teóricas de Saussure. Referimo-nos aqui ao primeiro princípio do signo linguístico: a noção de arbitrariedade. Tal noção diz respeito à relação significado-significante e, no CLG, presentifica-se nos capítulos “Natureza do signo

²⁵ Tradução nossa de: “**George Dégallier:** Pour certains philologues, il semble que le contenu de la **langue**, <ramenée à ses premiers traits>, ne soit qu’une **nomenclature**. **Francis Joseph:** <Quand un philosophe ou un linguiste [biffé]>. **Émile Constantin:** <Le contenu de la langue ramené à ses premiers traits:> On a souvent eu tort de se figurer qu’il n’y a dans la langue qu’une *nomenclature* (*arbre, feu, cheval, serpent*).”

²⁶ Em nótila, os editores do CLG explicitam que o aspecto motor da língua cumpre um papel de subordinação à imagem acústica (cf. Saussure [1916] 2006, p. 80).

²⁷ Um exemplo claro e vívido disso é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua gesto-visual.

²⁸ As notações de George Dégallier, de Francis Joseph e de Émile Constantin desembocam nessa citação editada do CLG (cf. Engler [1968] 1989, p. 149).

linguístico” e “Mecanismo da língua”.

Para o linguista suíço, “o laço que une o significante ao significado é arbitrário” (Saussure [1916] 2006, p. 81), o que, então, significa dizer que o signo linguístico é arbitrário. Dito de outro modo, não há nenhum vínculo natural, nenhuma motivação ou relação de causa ou correspondência direta entre a associação significado-significante. Examinemos tal conceito na explicação de Normand:

O termo arbitrário só é importante porque define um sistema linguístico por um “é assim!” que deve calar qualquer consideração filosófica acerca da linguagem, o “porque” de sua existência e de suas modalidades, e só dar lugar à descrição do funcionamento de tal ou qual língua (o “como isso se dá”). Esse *a priori* abrupto rompe com todas as considerações e discussões tradicionais sobre a natureza da linguagem (Normand, [2000] 2009, p.64-65).

De acordo com a linguista, a noção de arbitrariedade reputa a recusa a quaisquer questionamentos de base filosófica e propicia o decalque da filosofia à linguística, ou seja, não se busca a origem, mas sim o funcionamento da língua. No CLG, a título de uma situação ilustrativa, Saussure explica-nos que

a ideia “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (“boi”) tem por significante *b-ô-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (Ochs) do outro (Saussure [1916] 2006, p. 82).

Dessa forma, pode-se testificar que o vínculo arbitrário se comprova entre as línguas por meio da existência de línguas diversas, da existência de significantes diferentes para os mesmos conceitos de diferentes línguas. Dito de outro modo, a arbitrariedade linguística pode ser entendida à medida que, por exemplo, não se expressa a palavra “cão” da mesma forma em todos os idiomas (no inglês, usa-se a expressão “dog”; no francês, “chiot” etc.). Outras construções textuais solidarizam-se com essa ideia da edição póstuma:

George Dégallier: O segundo capítulo, em seu título, poderia primeiro ser intitulado: A língua como sistema de signos; e então nós destacamos neste capítulo **dois princípios fundamentais relacionados ao signo linguístico**.

Émile Constantin: [...] Então destacamos neste capítulo duas verdades fundamentais, **dois princípios fundamentais relacionados ao signo linguístico**:

1º <O signo linguístico é arbitrário.> [...] (Engler, [1968] 1989, p. 152, grifos nossos)²⁹.

²⁹ Tradução nossa de: “**George Dégallier:** Le deuxième chapitre dans son titre, pourrait d’abord porter: *La langue comme système de signes*; et alors nous <avons> relevé dans ce chapitre deux principes fondamentaux relatifs au signe linguistique. **Émile Constantin:** [...] Alors nous relevons dans ce chapitre deux vérités fondamentales, <deux principes fondamentaux relatifs au signe linguistique>: 1º <Le signe linguistique est arbitraire.> [...]”

Nas anotações de dois alunos, percebemos a incidência da noção de princípios do signo linguístico e de arbitrariedade. Acompanhar tais anotações, logo, ajuda-nos a perceber a corporificação da teoria de Saussure no CLG e compreender que essa obra é uma fonte segura de consulta.

No que se refere ainda à noção de arbitrariedade do signo linguístico, Saussure propõe uma distinção entre o termo *símbolo* em perspectiva com o termo *signo*. Vejamos o texto do CLG.

Utilizou-se a palavra *símbolo* para designar o signo linguístico ou, mais exatamente, o que chamamos de significante. Há inconvenientes em admiti-lo, justamente por causa do nosso primeiro princípio. O símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo (Saussure [1916] 2006, p. 83).

O linguista genebrino atesta que o caráter do símbolo não é completamente arbitrário, já que não está vazio. Em outras palavras, esse conceito é banhado de vínculo natural, estabelecido pela convenção de que faz parte. Engler ([1968] 1989, p. 155), nessa perspectiva, permite-nos ver, com base nas construções textuais dos alunos, o desembocamento no CLG da noção supracitada a respeito do termo em destaque. Vejamos algumas delas abaixo.

George Dégallier: O símbolo tem como característica jamais ser completamente arbitrário; o símbolo não é vazio. Há um rudimento de ligação entre a ideia e o signo no símbolo.

Mme A. Secheyay: O símbolo é um signo, mas jamais totalmente arbitrário. Há alguma coisa [...].

Francis Joseph: O símbolo jamais é completamente arbitrário, vazio. Há pelo menos um rudimento de ideia entre o conceito e o signo.

Émile Constantin: [...] O símbolo nunca está vazio; há pelo menos um rudimento de ligação entre a ideia e o que lhe serve como signo.³⁰

Portanto, nas anotações, vê-se afixado o símbolo como completamente não arbitrário. À frente, no CLG, Saussure arrola duas objeções que poderiam ser feitas ao caráter imotivado do signo linguístico³¹. O linguista genebrino aventa que um contraditor da arbitrariedade do signo linguístico poderia levantar duas objeções. A primeira está ancorada nas *onomatopeias*

³⁰ Tradução nossa de: “**George Dégallier:** Le symbole a pour caractère de n’être jamais complètement arbitraire; le symbole n’est pas vide. Il y a un rudiment de lien entre idée et signe, dans symbole [...]. **Mme A. Secheyay:** Le symbole est un signe, mais jamais tout à fait arbitraire. Il y a quelque chose [...]. **Francis Joseph:** [...] Le symbole n’est jamais complètement arbitraire, vide. Il y a au moins un rudiment d’idée entre le concept et le signe. **Émile Constantin:** [...] Le symbole n’est jamais vide; il y a au moins un rudiment de lien entre l’idée et ce qui lui sert de signe.”

³¹ No CLG, no capítulo VI, intitulado “Mecanismo da Língua”, há uma discussão em torno do signo radicalmente arbitrário e relativamente arbitrário, isto é, parcialmente motivado. É preciso dizer que, para Saussure (cf. [1916] 2006, p. 152-153), mesmo quando há certa relatividade arbitrária do signo, essa motivação ocorre pelo próprio sistema.

(palavras que, por meio de fonemas, reproduzem um som), de forma a se dizer que a escolha do significante talvez mantenha correspondência direta com a realidade (cf. Saussure, [1916] 2006, p. 83).

Sob a perspectiva saussuriana, além de se apresentarem num número bastante reduzido na língua, as onomatopeias refletidas “não são jamais elementos orgânicos de um sistema linguístico” (Saussure, [1916] 2006, p. 83) - visto que só adquirem valor à medida que são integradas no sistema da língua (cf. De Mauro [1967] 2005, p. 446). Interessantemente, na edição póstuma, Saussure ([1916] 2006) nos esclarece tal questionamento levando em consideração a mudança fonética que se atribui a essas palavras, o que nos conduz à observação de Normand ([2000] 2009) a respeito da natureza sócio-histórica da língua. Em consonância com essa linguista, tal natureza é resumida no termo arbitrário. Isso porque o signo só é arbitrário porque é social, quer dizer, “imposto por regras que ninguém pensa discutir” (p. 69-70).

Em outras palavras, isso significa dizer que a vontade individual do sujeito falante não opera sobre as regras da língua, a qual vai aparecer sempre como “uma ‘herança da época anterior’, um produto ‘a ser tomado tal qual’, demasiadamente complexo para que alguém possa transformá-lo deliberadamente” (Normand [2000] 2009, p. 70). Daí justificar-se o caráter arbitrário das onomatopeias. Na edição paralela de Engler (cf. [1968] 1989, p. 156), analisando outras construções textuais, podemos ver, nas anotações de alguns alunos, o começo de alguns questionamentos acerca da arbitrariedade das onomatopeias.

Por fim, no *Curso*, a segunda e última objeção elencada a respeito do caráter imotivado do signo linguístico refere-se às *exclamações*, as quais, segundo Saussure ([1916] 2006), não representam uma ameaça para a tese de arbitrariedade do signo linguístico. Isso porque as expressões exclamativas variam de língua para língua e se estabeleceram por ter palavras com sentido determinado (cf. Saussure [1916] 2006, p. 84).

Desse modo, o mestre de Genebra conclui que “as onomatopeias e as exclamações são de importância secundária, e sua origem simbólica é em parte contestável” (p. 84). Examinando as construções textuais de alguns alunos, podemos perceber, em Engler (cf. [1968] 1989), assim como no caso das onomatopeias, o começo de questionamentos com relação à natureza motivada e/ou imotivada das expressões exclamativas. Andemos com as anotações, a título de situação exemplificativa, de Constantin:

Émile Constantin: Na exclamação, pode-se dizer que há ali algo que é ditado pela natureza e que existe uma ligação entre o som e o conceito.

<Mas, para a maioria das exclamações, isso pode ser negado,>
<prova disso são as outras línguas> *Aie*, por exemplo, não se encontra em alemão ou em inglês, por exemplo." (Engler, [1968] 1989, p. 156).³²

Na anotação anterior, Constantin explica-nos que a hipótese da motivação das exclamações não se sustenta, uma vez que, em outras línguas, não se encontram expressões semelhantes. Para isso, recorre à palavra francesa *aie* (expressão de dor) como exemplo.

Tendo em vista isso, no CLG, algumas linhas à frente, Saussure trata do segundo princípio do signo linguístico: a linearidade do significante. Em conformidade com o linguista suíço, “o significante (...) desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha*” (Saussure, [1916] 2006, p. 84). Em outras palavras, o que Saussure está nos dizendo é que nenhum significante se encontra sobreposto noutro; não há, portanto, um acúmulo de base material. Ao contrário, esses elementos se apresentam numa cadeia - distribuídos em sentenças - na linha do tempo, um após o outro. Esse caráter, segundo o linguista de Genebra, pode manifestar-se com evidência, embora sempre se tenha negligenciado enunciá-lo. Por essa razão, o referido princípio é fundamental para o mecanismo da língua, ficando mais claro quando dispomos dos signos gráficos na escrita (Saussure, [1916] 2006).

Acerca disso, De Mauro (cf. [1967] 2005, p. 147) acrescenta que esse segundo princípio do signo linguístico se distingue do primeiro, porque diz respeito apenas ao significante, e não é aplicável como um princípio semiológico geral, isto é, que possa ser válido para qualquer tipo de signo. Dito de outra forma, a noção de linearidade aplica-se somente a signos com significantes perceptíveis aos sentidos humanos, isto é, sensoriais. Em Engler (cf. [1968] 1989, p. 157), vemos construções textuais de alguns alunos ratificando a fundamental importância desse caráter linear.

Portanto, após revisitarmos as implicações teóricas de Saussure a respeito de sua concepção de língua para a Linguística, acreditamos ser possível mobilizá-las a fim de compreender como esse cabedal teórico pode apresentar-se nas aulas de LP por intermédio das diretrizes educacionais e dos materiais didáticos.

³² Tradução nossa de: “**Émile Constantin**: Dans l’exclamation, on pourrait dire qu’il y a là quelque chose qui est dicté par la nature, et qu’il y a là lien entre le son et le concept. <Mais pour la plupart des exclamations, cela peut se nier,> <à preuve les austres langues.> *Aie*, par exemple, ne se retrouve pas en allemand, en anglais, par exemple.”

CAPÍTULO 2. A influência de Saussure no ensino de Língua Portuguesa: uma análise de diretrizes curriculares para o ensino médio

Compreende-se o embaraço dos professores e o desinteresse dos leitores potenciais, confortados pelo movimento atual de desvalorização dos anos estruturalistas (...)

(Claudine Normand)

2.1 Introdução

A partir do século XX, com a publicação do CLG, pensar na teoria saussuriana tornou-se uma tarefa cientificamente recorrente. À luz de algumas recepções, discutiu-se, por muito tempo, se o constructo teórico do linguista genebrino seria assaz potente para renovar os estudos da língua(gem) e se, conseqüentemente, lhe poderia ser outorgado um estatuto de cientificidade (Puech, 2005; Silveira, E., 2016). No mais das vezes, por alguns pesquisadores, o texto capaz de fundar a linguística foi tomado como uma vulgata³³ (cf. Bouquet, 2004) por falsear supostamente o pensamento teórico de Saussure. Do outro lado, há também aqueles que reconhecem a sua força epistemológica (Normand, [2000] 2009; Silveira, 2007), compreendendo-o como um marco nos estudos linguísticos.

Com efeito, no seio dessa dualidade, nos espaços acadêmicos, cunha-se a ideia de que a reflexão teórica saussuriana deve ser recebida como um importante ponto de partida, no entanto atribui-se a ela uma posição de superação. O CLG, assim, passa a ser considerado uma obra ultrapassada, isto é, apenas um marco histórico para o pensamento linguístico, e não uma teoria da linguagem - uma vez que se afixaram outras teorias linguísticas, como a sociolinguística e a análise do discurso (Turra, 2023). É nesse ínterim que nos perguntamos se, após mais de meio século, a teoria de Saussure ainda se manifesta significativa para o campo da Linguística e se ela pode confluir no processo de ensino-aprendizagem de LP, no Brasil.

Partindo de tal questionamento, propomo-nos a refletir se o texto do CLG estaria presente em tal processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste capítulo, faremos uma diligência, sob um viés diacrônico e sincrônico, pelos documentos balizadores da educação nacional para o Ensino Médio. Tendo isso em vista, buscaremos verificar a entrada da reflexão

³³ Para os estudos saussurianos, o termo *vulgata* apresenta-se como uma questão cara. Referimo-nos aqui ao processo de editoração do CLG, mencionado no capítulo 1 desta dissertação, o que fez com que, na visão de alguns estudiosos, dúvidas quanto à autenticidade dos textos reconstituídos se estabelecessem.

teórica de Saussure por meio de convergências com o texto das orientações curriculares. Para isso, em primeira instância, na subseção 2.2, levantaremos questionamentos que, assim como veremos adiante, podem manifestar-se como posturas para a problematização/interpretação da inscrição da teoria saussuriana nos documentos a que nos reportaremos. Em segunda instância, na subseção 2.3, lançaremos mão dos principais documentos que norteiam a elaboração e a revisão dos currículos nacionais de educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, a fim de analisá-los.

2.2 Entre a sala de aula e a teoria, a figura de um Saussure docente

Com este item, buscamos entender a relevância da figura de Saussure enquanto docente em sala de aula. Essa posição pode, a princípio, apresentar-se com um certo grau de obviedade, uma vez que, entre os estudiosos da linguagem, sabe-se que o mestre de Genebra lecionou aulas/cursos em universidade. O linguista suíço dedicou-se também ao professorado, questão que, a nosso ver, ainda parece pouco explorada. Assim, perguntamo-nos como tal figura pode nos ajudar a justificar a inscrição e a mobilização da teoria saussuriana nas aulas de LP. Começamos passando brevemente por algumas questões que nos dizem respeito às recepções teóricas do genebrino.

As recepções da produção teórica de Saussure permitiram erigir paradoxalmente um sentimento de estímulo e de ingratidão. Isso porque há tanto o reconhecimento do discurso de obra fundadora, gerando interesse até para outras ciências - quanto a consideração de *ideias marginais*, provocando questionamentos com relação à reflexão saussuriana (Piovezani e Silveira, 2017). Como consequência, polarizaram-se as posturas com relação à leitura da fortuna do linguista genebrino. Nesse cenário, com a publicação da edição póstuma, emergem dissonantes interpretações acerca da teoria saussuriana: há um movimento de recusa e de aceitação da ciência ali cristalizada (Puech, 2005).

Aqueles que reconheceram a força epistemológica do constructo teórico de Saussure, sustentada pelo CLG, foram influenciados, à época, pela corrente filosófica positivista. A esse respeito, Normand ([2000] 2009) acrescenta que esse movimento, importante na França, “convida os linguistas a (...) combinar a generalidade dos princípios e a síntese dos resultados” (p. 26). Tal processo de reconhecimento permite ao genebrino inscrever-se como fundador de uma linguística moderna.

Já os que, por meio da leitura das notas manuscritas descobertas a partir da década de 50, reconhecem a obra póstuma do linguista suíço como infiel a seu pensamento, impugnaram a concepção de ciência ali disposta. Em um trabalho acerca da emergência da noção de discurso na França, Puech (2005, p. 96-97) se propõe ao trabalho de discorrer a respeito das quatro recepções francesas do CLG. Vejamos uma delas.

A quarta recepção, finalmente: com os trabalhos de R. Godel sobre as fontes manuscritas do Curso de Linguística Geral (CLG) em 1957, e com a edição crítica do CLG por R. Engler (1968-1974), bem como a edição crítica do Curso por T. de Mauro, iniciaram pesquisas filológicas que, atualmente (Escritos de Linguística Geral, 2002), geram uma dinâmica de "retorno" ao que seria o "verdadeiro pensamento" de Saussure. Esse pensamento, que afloraria de maneira privilegiada em seus manuscritos (especialmente sobre as lendas germânicas e sobre os anagramas na poesia).³⁴

Notamos que, por intermédio da descoberta de notas autógrafas e, por sua vez, das edições críticas do *Curso*, gera-se o que o pesquisador categorizou de *a dinâmica de retorno ao verdadeiro pensamento de Saussure*, que supostamente estaria assegurado somente nos manuscritos. Por fim, ressaltam-se aqueles cujo objeto não encontra eco com o pensamento saussuriano, o que os leva a assumir uma postura de recusa à teorização do genebrino. A visão de Silveira (2016), nessa perspectiva, atesta que

A posição de cada autor na leitura do CLG (...) pode ser determinada por inúmeros fatores. Dentre eles, lembro de alguns: **a linha teórica a qual o autor é filiado; o projeto de pesquisa no qual ele atua; os seus objetivos nas diversas vezes em que visitou o livro; os professores que estiveram a cargo de sua formação; o seu engajamento profissional; os autores que lê e, especialmente, a conjuntura histórico-intelectual existente no momento da leitura desse clássico da linguística (...)** (Silveira, E., 2016, p. 186, grifos nossos).

Ainda em conformidade com a linguista brasileira, “cada um desses elementos tem potencial para definir os rumos da interpretação epistemológica dada às elaborações teóricas presentes no CLG” (p. 186). Para nós, é nessa conjuntura que incide a mobilização da *tese das exclusões saussurianas*, segundo a qual o mestre genebrino, a partir do que se cristalizou como *corte saussuriano*³⁵, teria excluído a fala, o sujeito falante, a referência e a história.

³⁴ Tradução nossa de: “La quatrième réception enfin : avec les travaux de R. Godel sur les sources manuscrites du Cours de linguistique générale (CLG) en 1957, et avec l'édition critique du CLG par R. Engler (1968-1974), ainsi qu'avec l'édition critique du Cours par T. de Mauro, ont initié des recherches philologiques qui, actuellement (Écrits de linguistique générale 2002), génèrent une dynamique de "retour" à ce qui serait la "vraie pensée" de Saussure. Cette pensée, qui affleurerait de manière privilégiée dans ses manuscrits (en particulier sur les légendes germaniques et sur les anagrammes dans la poésie).”

³⁵ Cabe-nos aqui avocar um estudo realizado por Marques (2023) que versa acerca do enfraquecimento da noção de *corte/ruptura saussuriana* nas elucubrações teóricas de Normand, propondo um deslocamento em direção à noção de *movimento*, sugestionada por Silveira (2007). Desse modo, pode-se analisar, de forma fecunda, o par continuidade-descontinuidade no pensamento da epistemologia saussuriana.

Isto posto, ao dissertar sobre as concepções de sentido da linguagem, Guimarães (2005) caracteriza o *sujeito*, o *objeto* e a *história* como supostas exclusões advindas da visão *estruturalista* de língua, as quais corroboram uma possível fissura no CLG. Conforme esse autor,

o corte saussureano é a ‘culminância’ bem sucedida teoricamente de uma história de exclusão do mundo, do sujeito, por tratar a linguagem como um percurso só interno: a linguagem expressa o pensamento. Saussure suprime as relações de transformação como objeto da linguística, mas suprime também qualquer relação da língua com algo que lhe seja exterior. O exterior (o mundo, o sujeito, as relações entre sujeitos) fica como aquilo a que se nega o caráter de objeto da linguística (Guimarães, 2005, p. 19-20).

A citação anterior coloca-nos em relevo um processo de subtração que Saussure teria executado ao delimitar a língua como objeto da linguística, processo esse que envolve a exclusão do *exterior*. Nesse sentido, os fenômenos transfrásticos, como o referente, o mundo, a fala e o sujeito falante, o sentido e a história não operariam sobre o sistema linguístico e somente em estudos ulteriores encontrariam lugar nas linguísticas da fala, do texto e do discurso.

Tal proposição é sustentada por Guimarães (2005) sob a ótica saussuriana de língua como um sistema que conhece somente a sua ordem própria (cf. Saussure, 2006 [1916], p. 31). Nessa perspectiva, Normand ([2000] 2009) explica-nos que o método imperativo de Saussure para legar uma ciência da língua é justificável, porque “definir sistema é definir um *interior*, uma ordem própria da língua” (p. 50). É importante salientar que, rompendo com a tradição vigente de língua à época, interessa a Saussure estudar o funcionamento da língua e suas propriedades, que podem ser inferidas (Normand [2000] 2009).

Por essa razão, o linguista deveria dedicar-se ao funcionamento da língua enquanto sistema, quer dizer, à natureza da língua. Essa tomada de posição coloca-se como uma resposta à tradição comparatista do século XIX em que o próprio Saussure estava ancorado³⁶. Daí fazer-se necessário demarcar a língua como sistema (Coelho; Henriques, 2014), o que lhe reputou a leitura das *exclusões*.

Pensando nisso, distanciamo-nos aqui, em função de nossos objetivos, de elencar as novas leituras da teorização saussuriana que temos atualmente. No entanto, não podemos deixar de concordar que há um novo modo de se ler Saussure em todo mundo e uma dessas possibilidades de leitura se deu à luz dos textos inéditos, isto é, pela via dos manuscritos, por meio dos quais podemos observar as forças circunstanciais que acompanham o suíço na

³⁶ Cf. Normand ([2000] 2009).

fundação da linguística moderna (Silveira, 2022). Logo, os manuscritos³⁷ de Saussure abrem caminhos para “discutir os meandros da sua teoria e restabelecer um lugar para o objeto da linguística em que o que ficou para de trás do CLG possa ser elaborado” (Silveira, 2001, p. 2)³⁸.

Em consonância com o exposto, parece-nos produtivo nos questionar a respeito do lugar de Ferdinand de Saussure e de sua teoria nas salas de aula. Sentimo-nos, então, estimulados a pôr em voga o papel de sua figura enquanto docente, convictos de que ela pode nos auxiliar na alçada de refletir não só sobre seu movimento teórico de elaboração, mas também sobre seu encargo na formação de linguistas e de docentes/discentes. Por esse motivo, no nosso entendimento, parece haver uma fratura que oblitera a figura de um Saussure docente e, conseqüentemente, de sua teoria. Em outras palavras, não se discute sobre o fato de o fazer docente de Saussure e de sua contribuição teórica para educação, especialmente a educação básica, nosso interesse de pesquisa.

Assim, desse lugar, é patente falarmos de uma *exclusão saussuriana*. A *exclusão de um Saussure docente* e, conseqüentemente, de sua teoria promove o apagamento de implicações importantes para o ensino de línguas, por exemplo. Essa névoa espessa nos impede de articular a sistematização do estudo da linguagem sob o prisma científico (cf. Saussure [1916] 2006; Normand [2000] 2009); a construção arbitrária do sentido das palavras - importante para a prática de alfabetização, já que entender que as palavras e que o significados são construções sociais auxilia no ensino de vocabulário e de gramática como ferramentas comunicativas, e não apenas regras rígidas; o que nomeamos como *didática da linguagem*, isto é, a forma como o mestre de Genebra conduzia seus alunos a pensar e refletir profunda e criticamente sua *teoria do sentido* (Flores, 2023) etc. Dito de outro modo, entendemos que tais abordagens teórica e metodológica podem ser incorporadas no ensino-aprendizagem de LP para oportunizar o pensamento científico.

Se nos detivermos à edição crítica do CLG redigida por De Mauro ([1967] 2005) e a alguns trabalhos extensos acerca da biografia de Saussure, como o magistral trabalho de Joseph (2012), conseguiremos observar como se desenhou o percurso de Saussure enquanto professor. Longe de levantarmos exaustivamente informações, de ordem biográfica, das peripécias do genebrino, podemos destacar, a título de exemplo, o momento em que Michel Bréal (1832-

³⁷ As notas manuscritas apresentam-se como uma dentre as várias possibilidades de leitura do pensamento de Saussure. Convém, portanto, ressaltar que, para nós, não há hierarquia nas vias de leitura propostas.

³⁸ Dentro dessa perspectiva, em que se pesem as *exclusões saussurianas*, os trabalhos de Silveira (2001, 2013); de Coelho e de Henriques (2014); de Sortica (2021); de Henriques (2023) etc. dedicam-se a propor um novo olhar para a interpretação de alguns conceitos do linguista suíço.

1915), um importantíssimo linguista francês do século XIX, concede ao linguista suíço seu curso na *École Pratique des Hautes Études* - EPHE (Escola Prática de Altos Estudos).

Segundo De Mauro ([1967] 2005), Saussure foi nomeado, de modo unânime, em Paris, no dia 30 de outubro de 1881, para assumir essa cadeira, haja vista que Bréal o considerava um sucessor brilhante e ideal. Então, em sua primeira experiência como docente, o genebrino ensina “um curso sobre gramática Gótica e outro sobre a tradução do século IV da Bíblia atribuída ao Bispo Wulfila, o texto principal a partir do qual a língua gótica é conhecida” (Joseph, 2012, p. 283)³⁹. E esse movimento, com marcas históricas e rotas, como docente vai se desenrolando até a ministração dos três cursos de linguística geral - em Genebra, entre os anos de 1907 e 1911 (De Mauro [1967] 2005; Normand [2000] 2009; Arrivé, 2010; Joseph, 2012).

O pequeno exemplo acima nos aponta para a primeira experiência docente de Saussure no tocante à ministração de alguns cursos. A nosso ver, ele parece suficiente para atestar a sua figura enquanto professor. Sendo assim, acreditamos que tal figura de Saussure - que carrega consigo suas abordagens teórica e metodológica - tem muito a nos dizer nas aulas de LP, espaço em que buscamos verificar a presença do pensamento teórico do linguista genebrino. Em vista disso, podemos compreender algumas posturas que podem influenciar a interpretação, a inscrição e a mobilização da teoria saussuriana nas aulas de LP. Outro aspecto que possa colaborar com esse processo é a visão estruturalista de língua creditada a Saussure.

2.2.1 Visão estruturalista de língua: uma automatização no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa?

Atualmente, é senso comum, nas universidades, escutarmos falar que o preciosismo pelos chamados *exercícios estruturais*⁴⁰ na prática do ensino de línguas está superado. Sabemos que tais exercícios primavam automatizar o uso de determinadas estruturas sintáticas e baseiam-se, a crédito de Ilari (2007) e de Travaglia, Araújo e Alvim (2011), na psicologia behaviorista. Dito de outra forma, os exercícios estruturais objetivam o ensino-aprendizagem de uma língua por intermédio do processo estímulo-resposta, o que leva - por condicionamento e pela constante repetição de atos de fala, o indivíduo a aprender a língua do ambiente em que vive.

Em conformidade com Travaglia, Araújo e Alvim (2011), observamos que os exercícios

³⁹ Tradução nossa de: “a course on Gothic grammar, and another on the fourth-century translation of the Bible attributed to Bishop Wulfila, the principal text from which the Gothic language is known.”

⁴⁰ Cf. os anexos, em que pusemos um exemplo de exercício estrutural.

estruturais - ou o método estrutural, têm suas bases no *Estruturalismo*. Acompanhemos a seguir:

A partir da segunda metade do século XX, linguistas, psicólogos e pedagogos, seguindo a linha estruturalista, uniram-se e desenvolveram a técnica dos exercícios estruturais, beneficiando dessa forma a pedagogia das línguas. Na construção deste método, o Estruturalismo, como corrente linguística, se preocupou muito mais com o como ensinar línguas do que com a descrição e a natureza das mesmas, isto é, os linguistas, após estudo de um vocabulário de maior frequência e de estruturas mais básicas da língua, voltaram-se para a pedagogia de elaboração e de utilização dos exercícios estruturais em sala de aula (Travaglia, Araújo e Alvim, 2011, p. 25).

Na perspectiva dos autores, o método estrutural desenvolveu-se a partir do viés estruturalista de modo a atender à pedagogia das línguas, sendo idealizado para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa asserção encontra abrigo na reflexão de Conejo (2007) acerca da contribuição da corrente estruturalista europeia e norte-americana para o ensino de língua inglesa. De acordo com a autora, no bojo do estruturalismo, começam a surgir estudos em Linguística Aplicada visando ao desenvolvimento de metodologias para se ensinar línguas.

Nessa direção, em função de certa leitura da produção teórica de Saussure, saltam-nos, em grande proporção, aqueles que tomam a publicação do CLG como o marco do estruturalismo linguístico. É o caso, a título de uma situação exemplificativa, de Lepschy (cf. 1975, p. 27) quando afirma que as análises de Saussure são evidentemente estruturalistas, já que se postulam elementos abstratos, sem se considerar seu aspecto fônico; mas sim sua função estrutural.

Visto isso, perguntamo-nos se essa visão estruturalista de língua creditada a Saussure pode contribuir para uma interpretação particular e para inscrição de sua teoria nos documentos da educação e consequentemente nos livros didáticos de LP que, no capítulo 3 deste trabalho, colocaremos em exame. Por esse motivo, faremos uma breve incursão a respeito da emergência da corrente linguística estruturalista desde a Europa até a sua chegada a terras brasileiras. Isso porque queremos compreender como determinada leitura pode influenciar a mobilização da teoria de Saussure no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Benveniste ([1966] 2005), em “Problemas de Linguística Geral I”, evidencia-nos que o termo *estrutura* tomou uma notória extensão desde que adquiriu um valor doutrinal e, de certa forma, programático. O linguista ressalta que, em detrimento do vocábulo *estrutura*, já se usava como essencial o adjetivo *estrutural* para qualificar a linguística. Daí emergirem *estruturalismo* e *estruturalista*. Na concepção benvenistiana, “não se pode percorrer hoje o sumário de uma revista de linguística sem encontrar um desses termos, frequentemente no próprio título do artigo” (Benveniste, [1966] 2005, p. 97).

A esse respeito, Ilari (2007) nos acrescenta que há um número significativo de trabalhos que evocam expressamente, em seus títulos, a noção de *estrutura*; razão por que não se pode chegar a um denominador comum por haver disparidades entre essas obras. Nesse sentido, esse processo “deixa de nos informar sobre o conteúdo das obras, e apenas mostra que o estruturalismo estava em alta e que o qualificativo *estrutural* ajudava a promover a obra” (p. 68).

Pensando nisso, um grupo seletivo de linguistas manifestou-se contra uma linguística histórica que distinguia a língua em elementos isolados, incumbindo-se de analisar-lhes os processos decisórios de transformação⁴¹. Desse grupo, podem-se destacar R. Jakobson, N. Troubetzkoy e S. Karcevsky, que enviaram, em 1928, ao 1º Congresso Internacional de linguistas em Haia proposituras⁴² confessadas na doutrina estruturalista. As ideias, redigidas em francês, desses autores russos tomaram robustez e, desde 1929, incorporaram-se como teses, concebidas como um verdadeiro manifesto, inaugurando a atividade do Círculo Linguístico de Praga (Benveniste, [1966] 2005; Ilari, 2007).

Conduzindo-nos pela segunda recepção francesa⁴³ do CLG, Puech (2005, p. 96) salienta o surgimento da escola linguística praguense, que ocorreu em meio às duas grandes guerras mundiais:

A segunda recepção desenvolve-se a partir dos anos 1920, especialmente durante o 1º Congresso Internacional de linguistas em Haia, em 1928, onde o CLG surge claramente como um ponto de apoio e alavanca para a inovação em linguística, o que será confirmado pelos congressos dos eslavistas que o seguirá. O CLG torna-se então, juntamente com os Manifestos do Círculo de Praga, um texto estratégico para a "periferia" na conquista das instituições centrais. No entanto, observa-se que os pontos de contato com a França nessa difusão das ideias saussurianas ocorrerão apenas por alguns indivíduos isolados.⁴⁴

Como percebemos, as ideias de Saussure, expressas no CLG, desde o final dos anos 20, eram entendidas como uma reflexão linguística inovadora e, portanto, para o grupo de linguistas russos, como *um ponto nodal de partida* (Piovezani e Silveira, 2017).

⁴¹ Entre muitos estudiosos, há um consenso de que esse decalque se deu a partir dos ensinamentos de Saussure, reunidos e publicados no CLG.

⁴² De acordo com Benveniste ([1966] 2005), essas proposituras visavam a estudar os sistemas de fonemas.

⁴³ Como já destacado nesta seção anterior, na página 29, referimo-nos aqui a uma das quatro recepções do CLG na França, elencadas por Puech (2005) para explicitar a adesão, as recusas, o interesse e as críticas à reflexão teórica de Saussure.

⁴⁴ Tradução nossa de: “La seconde réception se développe à partir des années 1920, notamment à l’occasion du 1 congrès international des linguistes à La Haya en 1928, où le CLG apparaît bien comme point d’appui, levier de l’innovation en linguistique, ce que confirmeront les congrès des slavistes qui suivront. Le CLG devient alors - avec les Manifestes du Cercle de Prague - un texte stratégique pour la “périphérie” à la conquête des institutions centrales, mais on sait que les points de contact avec la France dans cette diffusion des idées saussuriennes ne se feront que par quelques individus isolés.”

Nesse cenário, é que se pode conceder a Saussure o título de *precursor do Estruturalismo*. Todavia, Benveniste ([1966] 2005, p. 98) alerta-nos que “ele [Saussure] o é, seguramente, exceto num ponto. É importante notar, para uma descrição exata desse movimento de ideias que não se deve simplificar, que Saussure jamais empregou, em qualquer sentido, a palavra *estrutura*.”

O autor ainda reitera que a novidade em Saussure é a noção de *sistema* e da primazia deste com relação aos elementos que o constituem (em outras palavras, isso implica dizer que não se pode analisar um termo isoladamente do sistema em que está inserido). Tal noção era admitida por aqueles que recebiam o ensinamento do linguista genebrino - desde em gramática comparada até em linguística geral. À esteira do que ressalta Benveniste ([1966] 2005), se se somam a isso duas outras axiomáticas saussurianas: a) língua enquanto forma, e não substância; e b) as relações solidárias geradoras de valor linguístico - podem-se indicar os pilares da corrente que coloca em jogo a *estrutura* dos sistemas linguísticos: o *estruturalismo*.

Pudemos acompanhar, até aqui, que os membros do Círculo de Praga valeram-se das ideias derivadas de Saussure para a construção de sua teoria. Para eles, encarar a língua era estudá-la como um sistema organizado por uma estrutura em categorias (morfologia, fonética etc.), as quais deveriam ser analisadas e descritas - para se aplicar a cada língua em particular. Muito embora correntes estruturalistas tenham encarado os seus limites, da escola linguística praguense, é que se fecundou a preocupação com as funções da linguagem, criando uma abertura importante para as questões do ensino (Ilari, 2007)⁴⁵.

Noutro lugar, no espraiamento do estruturalismo europeu, em Copenhague - em 1939, funda-se a revista *Acta Linguistica*, cuja orientação, justificada por Viggo Brondal, dá-se “pela importância que a ‘estrutura’ havia conquistado em linguística” (Benveniste, [1966] 2005, p. 103). Brondal referia-se à palavra *estrutura* para designar um todo formado de fenômenos solidários, numa rede de oposição, em que há uma dependência explícita, assinalada pela existência de uns *in absentia* de outros. Segundo essa linha de raciocínio, descrevem-se os fenômenos linguísticos como conjuntos que constituem unidades autônomas, sem que haja necessidade de isolá-los, de dissecá-los (Benveniste, [1966] 2005).

Sucedendo Brondal, entra em cena, para assumir a direção da revista, Louis Hjelmslev, definindo novamente o percurso do estruturalismo linguístico. Para ele, a “linguística estrutural” apoia-se na hipótese de que é cientificamente legítimo descrever a linguagem como

⁴⁵ Cf. Ilari (2007) sobre a importância da influência do linguista praguense Mathesius no desenvolvimento de uma concepção de comunicação que implicou análises em uma *Perspectiva Funcional da Sentença*.

sendo, por essência, autônoma, isto é, uma *estrutura* (Benveniste, [1996] 2005). Desenvolve-se, assim, a *glossemática*, a escola de linguística estrutural que procurou “aplicar a tese saussuriana de que as línguas se constituem como sistemas de oposições” (Ilari, 2007, p. 70) e em cujas figuras de ponta encontram-se Brondal e Hjelmslev.

A partir desse princípio saussuriano, a *glossemática* teve por objetivo caracterizar exaustiva e logicamente as relações por meio das quais as línguas se estruturam (Ilari, 2007), tornando-se uma teoria que pudesse, em cada língua particular, ser aplicada em vários níveis de análise (texto, frase, sentença, vocábulo, por exemplo), partindo do todo para a unidade linguística. É no contexto dessa escola de base estruturalista que conhecemos o quadro hjelmsleviano acerca da distinção entre *forma* vs. *substância* vs. *expressão* vs. *conteúdo* ou que encontramos o par terminológico *sintagma* vs. *paradigma*, por exemplo (Ilari, 2007).

Entre as décadas de 1920 e 1950, nos Estados Unidos da América, um amplo espectro de trabalhos, adotando um ângulo estruturalista, começa a se delinear. Em Ilari (2007, p. 77), entendemos que um dos interesses que marcaram essa escola estruturalista norte-americana era o

projeto dos linguistas desse período de descrever exaustivamente as línguas indígenas do continente - uma tarefa de grande urgência que já vinha sendo objeto de preocupação desde a década de 1920 (por parte de autores como Franz Boas e Edward Sapir), e que às vezes se confundiu com o plano de desenvolver métodos para o estudo de todas as línguas ágrafas - um objetivo que sempre esteve na ordem do dia das instituições interessadas em catequese religiosa.

Nesse período, os pesquisadores norte-americanos tinham na linha do horizonte teses “relativistas”⁴⁶ cuja “orientação correspondia à crença de que cada língua tem uma gramática própria” (Ilari, 2007, p. 77). Esse movimento fê-los comprometer-se a realizar uma tarefa de ordem descritiva e indutiva, isto é, não se considerariam os conhecimentos prévios dos linguistas a respeito de sua formação, a título de ilustração, em gramática inglesa. Portanto, levando-se em conta a gramática própria de cada língua, recomendava-se que as categorias gramaticais fossem extraídas dos dados, e não das experiências prévias de análise (Ilari, 2007).

Consoante Ilari (2007), apesar de, sob outra roupagem, a questão anterior reafirmar a tese de Saussure acerca da arbitrariedade, os estruturalistas norte-americanos não se consideravam saussurianos, haja vista que Leonardo Bloomfield⁴⁷ estava na linha do horizonte

⁴⁶ Essas teses pertencem a Benjamin Lee Whorf e partem do pressuposto de que “as diferenças linguísticas determinam diferenças no modo como as várias culturas representam a realidade” (Ilari, 2007, p. 77).

⁴⁷ Segundo Lepschy (cf. 1975, p. 87), Bloomfield é o linguista que mais desempenhou um papel profundo na linguística dos Estados Unidos.

deles. Bloomfield defendia que, por meio da indução, poder-se-iam fazer generalizações úteis acerca da linguagem, além de sustentar que o sentido, por ser de caráter mental, deveria ser retirado dos estudos científicos. Essa exclusão ganhou adeptos radicais e foi levada ao pé da letra por Zellig Harris, para quem a análise linguística não deveria considerar informações prévias e o sentido.

Harris acreditava que o linguista dispunha de apenas um *corpus* que deveria ser segmentado, método que pode, em princípio, ser aplicado em qualquer língua. Esse recurso metodológico ilustra bastante como os estruturalistas norte-americanos concebiam os procedimentos que, aplicados aos dados de uma língua desconhecida, poderiam “fornecer sua estrutura ao final de uma série controlada de operações (os chamados “procedimentos de descoberta”) (Ilari, 2007, p. 79). Além disso, ilustra “a crença de que a propriedade que melhor define uma unidade linguística é a maneira como essa unidade se combina com as demais na cadeia falada” (p. 79). Tal propriedade ficou conhecida como *distribuição*⁴⁸.

Dessa forma, observemos que “a linguística descritiva americana valorizava a singularidade das línguas e, à sua maneira, era profundamente imanentista”⁴⁹ (Ilari, 2007, p. 80). Dito de outra forma, toda reflexão sobre a linguagem deveria ser respaldada por objetos linguísticos, e não por objetos de outra natureza. Ainda, observemos que a respectiva linguística lançava mão das ideias derivadas de Saussure quando, por exemplo, do método indutivo de descrição e das relações combinatórias que geram valor.

Por fim, aportamos em solos brasileiros. Segundo nos parece, é difícil traçar a história do estruturalismo no Brasil, uma vez que ela não existe explicitamente. Hoje em dia, um número bem reduzido⁵⁰ de linguistas brasileiros se descreveria como estruturalista. Nessa perspectiva, esse movimento não se apresenta com uniformidade e com coesão, mas sim com alguns focos de irradiação distintos⁵¹. Compete-nos, desse modo, redesenhar uma pequena parte dessa história - que não está devidamente contada, por meio de fragmentos de alguns autores.

Dito isso, é na década de 60 que emerge a escola estruturalista no Brasil, deixando um enorme impacto nos estudos da linguagem. Isso porque, na perspectiva de Ilari (2007), ela incutiu na linguística brasileira uma nova “agenda”. Esse advento se choca com uma conjuntura

⁴⁸ Cf. Ilari (2007).

⁴⁹ Por *linguística imanentista*, entende-se uma abordagem que estuda a língua em si mesma, desconsiderando fatores externos.

⁵⁰ Isso porque o estruturalismo, já em meados dos anos 60, no hemisfério norte, começava a dar sinais de estafa, encarando seus limites. Além disso, essa corrente foi superada pelas novas vertentes linguísticas, como o gerativismo, o funcionalismo e a análise do discurso (cf. Ilari, 2007).

⁵¹ Ilari (2007) localiza esses focos, situando-os respectivamente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

histórico-intelectual que “se consagrou como um movimento importante de formação dos intelectuais brasileiros até hoje” (Silveira, E., 2016, p. 190): no seio do modernismo, surge o *ideal nacionalista*⁵², e com o reconhecimento da linguística como uma disciplina autônoma (Ilari, 2007; Silveira, A. 2016; Silveira, E., 2016).

À época, muitos professores e muitos pesquisadores foram atraídos por essa orientação, alocando-se para a descrição linguística. Nesse cenário, na década de 70, a corrente estruturalista, no Brasil, já havia logrado o seu espaço, contribuindo para a criação de um novo tipo de estudioso: o linguista, que não estava ligado ao estudo da gramática, que se configurava na sistematização de conhecimentos que culminaram com a prescrição de normas da variedade padrão; e ao estudo da filologia, reflexão das fases antigas da língua, análise e interesse em textos que representassem essas fases (Ilari, 2007; Altman, 2016).

Joaquim Mattoso Câmara Júnior⁵³ é testemunha e ator desse tempo e “tem o percurso intelectual ligado a esse trânsito da herança saussuriana entre Brasil, Europa e Estados Unidos” (Silveira, E., 2016, p. 192). Por ter introduzido a abordagem estrutural no país e por ter realizado a primeira descrição fônica do português brasileiro, ele é considerado o pai da linguística brasileira (Altman, 2016; Silveira, A. 2016). Nesse contexto, é mister ressaltar que, na efervescência de se produzir uma gramática que refletisse e que legitimasse o ideal de uma língua nacional e da constituição da linguística enquanto uma ciência autônoma, Câmara Júnior dedica-se à descrição do português brasileiro⁵⁴.

O linguista brasileiro, em 1948, após um período de formação e de especialização em universidades brasileiras e na Universidade de Nova York⁵⁵, torna-se “pioneiro no ensino da linguística estrutural na Faculdade da Universidade do Brasil”, segundo o que verifica Silveira, E. (2016, p. 194). Defendendo a ideia de que a língua só poderia ser lida pelas vias culturais de um povo, Câmara Júnior não inaugurou uma teoria própria, e sim aplicou o constructo teórico de outras escolas estruturalistas à língua portuguesa. Vejamos, então, que o estruturalismo brasileiro daquele momento está circunscrito à questão cultural⁵⁶ (Silveira, A.

⁵² Conforme Silveira, E. (2016), esse movimento cultural se caracteriza como um compromisso intelectual de se pensar a nacionalidade.

⁵³ Consultar Altman (2004), Silveira, A. (2016) e Silveira E. (2016) a respeito do percurso acadêmico-profissional do linguista brasileiro.

⁵⁴ Em consonância com Silveira, A. (2016, p. 70), “após um período de estudo dos princípios introdutórios da Linguística, Câmara Jr. conseguiu transpô-los para sua língua. E, assim, deu o pontapé inicial para que, ao se falar de linguística no país, se falasse de uma ciência com vistas ao português”.

⁵⁵ Esse período formativo oportunizou que Câmara Júnior pudesse ser aluno de Jakobson (Silveira, E., 2016).

⁵⁶ Cf. Silveira, A. (2016, p. 71), de modo a compreender a leitura antropológica da linguística na perspectiva de Câmara Júnior.

2016). É necessário haver um entendimento muito cuidadoso para se referir a que enfoque estruturalista o linguista brasileiro se respaldou. Segundo o que nos parece, a julgar pela preocupação metodológica, pensando numa análise de língua como estruturas organizadas, Câmara Júnior tem forte influência do estruturalismo norte-americano.

Nesse viés, nas obras desse autor, há espaço para o estudo da variedade não padrão (a partir do exame dos “erros escolares” apontados por professores, evidenciando a manifestação real da língua que os alunos conhecem) e das línguas indígenas brasileiras (Ilari, 2007). Notamos, assim, que Câmara Júnior., com a inserção da linguística brasileira de base estruturalista, deixa enorme contribuição para a pedagogia da língua materna ao demonstrar a precariedade da doutrina gramático-tradicional, que vinha sendo ensinada pelas escolas para os alunos, como nos explica Ilari (2007). Nas palavras do autor, essa corrente estruturalista

criou condições para que se possa aceitar como um fato que esses alunos falam *outra* língua (que tem sua estrutura, sua história e suas condições de uso, e que isso não tem nada a ver com limitações ou déficits intelectuais (falar português não padrão é uma questão de história social do aluno, não uma questão de burrice) (Ilari, 2007, p. 89-90).

À vista disso, observamos que, quando falamos das escolas estruturalistas, devemos ter cautela para não explicitar um entendimento comum a elas, já que há disparidade no modo como se entende a palavra *estrutura* nas linguísticas europeia, norte-americana e brasileira. O percurso que fizemos de elaboração desta subseção - de forma a compreender brevemente a emergência do estruturalismo e sua disseminação até o Brasil, leva-nos a interpelar o possível laço entre os aportes teóricos de Saussure, as correntes estruturalistas e os exercícios estruturais.

Assim, perguntamo-nos se a Saussure deve-se reputar o título de precursor do estruturalismo. Reportando-nos novamente a Benveniste ([1966] 2005), resgatamos a resposta a essa indagação: para ele, a novidade cunhada em Saussure é a noção de sistema, e não a de estrutura. O mestre genebrino afirma haver uma separação entre a dimensão individual e social do funcionamento da linguagem. É a partir daí, portanto, que os estruturalistas assumiram uma postura extrema:

Seguindo Saussure, os estruturalistas só não entenderam que seria preciso tratar separadamente do comportamento linguístico das pessoas e das regras a que obedece esse comportamento, mas ainda entenderam que o uso individual da linguagem (a *parole*) não poderia ser objeto de um estudo realmente científico. Chegou-se assim a uma situação extrema em que toda atenção foi dedicada às “regras do jogo”, isto é, ao sistema, ao passo que os episódios de seu uso foram relegados a uma disciplina secundária (...) (Ilari, 2007, p. 59).

A citação anterior impulsiona-nos a refletir que, com base na elaboração teórica saussuriana, os estruturalistas assumiram uma postura epistemológica taxativa. Nesse viés, em

Ilari (cf. 2007, p. 56), recuperamos que o estruturalismo linguístico teve como referência as ideias de Saussure (manifestadas no CLG e nas notas manuscritas), das quais se pôde originar a famigerada linguística estrutural. Podemos, com facilidade, recuperar alguma noção saussuriana nas vertentes do estruturalismo lidas: o valor relacional e opositivo das entidades linguísticas, a noção de sistema, o princípio da arbitrariedade etc., como vimos.

Entretanto, sabemos que, para o mestre de Genebra, desde que se separe alguma estrutura por categoria (morfema, fonema etc.), não se conseguirá falar em sistema e na primazia deste. Verifiquemos como Normand ([2000] 2009, p. 50) reflete a respeito do termo *sistema* em Saussure:

O termo [...] é tomado [...] por Saussure em uma acepção mais precisa, de certo modo técnica: explicitado como *funcionamento* ou *mecanismo*, ele remete a uma característica julgada fundamental das *unidades linguísticas*: a de que é impossível apreendê-las fora do sistema específico em que elas são tomadas, pois é nele que está seu modo de realidade; elas só possuem existência para um locutor nas relações recíprocas que mantêm e que lhes dão sentido.

Nesse aspecto, deve-se evitar pensar em *segmentação*, em *dissecação* das unidades linguísticas fora desse sistema, já que nele elas serão valoradas, isto é, se se pensa no elemento, deve-se pensar no sistema. Sob essa perspectiva, Ducrot (1968, p. 57, grifo nosso) destaca:

cumpra entender por isso que a relação entre dois termos **não se funda jamais nesses termos tomados isoladamente**, mas nas relações em que cada um deles intervenha, e que uma classificação linguística deve sempre, para ser justificada, ser posta em relação com outras classificações.

Nessa perspectiva, é o próprio Saussure ([1916] 2006, p. 104) que, no CLG, numa tomada metafórica, comparando a língua enquanto sistema de signos negativos e relativos a uma partida de xadrez, nos ensina: “o valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos”. Nessa citação, o linguista suíço refere-se à língua como um mecanismo, um sistema que corresponde ao conjunto das relações associativas e sintagmáticas⁵⁷ que geram o funcionamento dela.

Aplacado nosso questionamento, entendemos que o título de estruturalista creditado a Saussure deve ser reanalisado, o que nos leva ao enfraquecimento do laço que une o pensamento teórico saussuriano e os exercícios estruturais para atender ao processo de ensino-aprendizagem de LP no Brasil. Também entendemos que os estruturalistas assumiram um posicionamento

⁵⁷ Para Saussure ([1916] 2006), as *relações sintagmáticas* dizem respeito às combinações das unidades (dos signos), ao passo que as *relações associativas* estabelecem uma disposição mental dessas unidades, associadas em grupos.

científico taxativo quando da noção de estrutura, já que se dedicaram exclusivamente às regras da língua. Por esse motivo, defendemos que se pode falar, de fato, em ideias derivadas a partir das reflexões saussurianas para o embasamento teórico-metodológico das escolas de cunho estruturalista (Flores, 2023), por meio das quais, como vimos em Travaglia, Araújo e Alvim (2011), a técnica dos exercícios estruturais para o ensino-aprendizagem de línguas recebeu influência.

Porém, tais exercícios não devem ser entendidos como uma proposta derivada exclusivamente da reflexão teórica de Saussure. Pensamos que assumir esse caminho especulativo pode contribuir para uma interpretação particular da teoria saussuriana no processo de ensino-aprendizagem de LP no Brasil, bem como interferir na inscrição e na mobilização dela. Desse modo, no tópico a seguir, procuraremos verificar, nos documentos oficiais que balizam a educação, se há alguma entrada para aplicação dessa teoria no referido processo de ensino.

2.3 O que nos dizem os documentos oficiais da educação?

No Brasil, os documentos oficiais que norteiam a educação básica apresentam-se como referenciais normativos que estabelecem conteúdos gerais e obrigatórios a serem cumpridos durante os anos de formação. Além disso, eles não se configuram como impositivos e como homogêneos (daí, atribuir-lhes um caráter flexível), uma vez que devem estar em sincronia com os currículos dos Estados e dos municípios - de modo a atender a pluralidade imposta pelas demandas da escola e da região e garantir a formação cidadã do alunado.

Sendo assim, levando-se em consideração nosso questionamento a respeito da presença do texto capaz de fundar a linguística no processo de ensino-aprendizagem de LP, faremos uma incursão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio. A fim de cumprir com o escopo deste trabalho, examinaremos, por intermédio de extrações do texto-base, se tais documentos nacionais permitem a inscrição da teoria do linguista genebrino no componente curricular de LP.

2.3.1 Os PCN: um breve panorama

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram galgados paulatinamente por uma equipe técnica especializada, representando frutos de importantes discussões de educadores e de especialistas de todo o Brasil acerca da prática pedagógica⁵⁸. Os parâmetros objetivam estimular o planejamento das aulas e contribuir com o desenvolvimento do currículo de referência das escolas em todas as esferas, apoiando a reflexão do professorado.

Historicamente, os PCNs foram assegurados por meio de leis e de planos nacionais de educação. Esse processo decisório começou a se consolidar a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No artigo 210 da Carta Constitucional, garante-se uma base nacional comum curricular que afixe conteúdos mínimos para o ensino fundamental, comprometendo-se em proporcionar uma formação básica comum e o respeito aos valores artísticos, culturais, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Nessa direção, em 1990, após participar, na Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, o governo federal do Brasil assumiu internacionalmente a luta pela universalização e pela ampliação de oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Resultante dessa conferência, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) coordenou a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que representava um compilado de diretrizes políticas em processo contínuo de negociação, com vistas ao aprimoramento dos sistemas escolares e à garantia de uma escola fundamental de qualidade e igualitária (Brasil, 1997).

Observamos, dessa forma, a ampliação da responsabilidade do poder público no que concerne a uma educação de todos. É no Plano Decenal de Educação que podemos ver, a passos largos, a necessidade de o governo elaborar orientações curriculares para o ensino obrigatório. Vejamos o que nos dizem os parâmetros:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (Brasil, 1997, p. 14).

Somada a esse movimento, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁵⁸ Cf. Brasil (1997, p. 15).

(LDBEN)⁵⁹, aprovada em dezembro de 1996, regulamenta e robustece, no artigo 26, a criação de uma base nacional comum para a educação básica (Brasil, 1996). Com base nesses desdobramentos, em 1997 - em dez volumes, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; em 1998, são consolidados - em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; e em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) em quatro partes.

2.3.1.1 Os PCNEM: uma análise diacrônica

Os PCNEM, na procura de novas abordagens e metodologias, foram concebidos com a finalidade de orientar o professor e de difundir as motivações da reforma curricular. Esses parâmetros estão organizados, como dissemos anteriormente, em quatro partes, quais sejam: **Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.**

Na reestruturação da indústria, suscitada pela abertura dos mercados - os quais passaram a fomentar uma produção precisa e de qualidade dos países mais desenvolvidos, e pela inserção de novas tecnologias, tornava-se, na ordem do dia, improtelável a necessidade de se alterarem os objetivos formativos da etapa do Ensino Médio. Prioriza-se agora “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2000a, p. 13).

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (Brasil, 2000a, p. 14).

Em conformidade com o texto dos parâmetros, era preciso oportunizar aos discentes do Ensino Médio competências específicas para lidar com as novas demandas impostas pela sociedade. Dito de outra forma, o aluno deve desenvolver competências e habilidades⁶⁰ que se referem à dimensão de preparação para o prosseguimento dos estudos e à dimensão de

⁵⁹ Até 1996, estava vigente a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dispunha a respeito das diretrizes e das bases para a educação nacional e estabelecia um núcleo comum obrigatório para o ensino fundamental e médio (Brasil, 1971).

⁶⁰ *Competência* remete-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

preparação para o mundo do trabalho. Essa mudança de rota aspira ao novo modelo de educação para o século XXI, inscrito num triplo papel: econômico, científico e cultural (Brasil, 1996; Brasil, 2000a).

Se voltarmos à LDBEN, notaremos que o artigo 26 determina, na Base Comum Curricular, a obrigatoriedade dos estudos de Língua Portuguesa e de Matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da reflexão sobre a realidade social e política - com ênfase na do Brasil; do ensino de Arte e de Educação Física. Tais disciplinas devem ser, nas diretrizes curriculares específicas para o Ensino Médio - asseguradas nas vias expressas da lei, articuladas, a fim de cumprir com a educação geral e, por sua vez, com o desenvolvimento de um currículo orgânico, diverso e transdisciplinar (Brasil, 1996).

À luz dessa organicidade, para os três anos que constituem a última etapa da educação básica: o ensino médio, obtemos uma base curricular organizada por áreas de conhecimento, que não elimina os conteúdos específicos, mas os considera conectados num processo global (Brasil, 1996). É por esse motivo que os PCNEM estão ordenados em três grandes áreas: a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a de Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e a de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000a). De acordo com o documento norteador, essa estruturação

justifica-se por assegurar uma educação de **base científica** e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica” (Brasil, 2000a, p. 19, grifo nosso).

Vimos reforçando, ao longo desta pesquisa, como a concepção e distinção científica de *língua*, *linguagem* e *fala*, por exemplo, são importantes para levar os alunos a refletirem profunda e criticamente sobre o funcionamento da linguagem. Desse modo, a busca por assegurar a cientificidade nos parâmetros, na citação anterior, ajuda-nos a justificar a importância do cabedal teórico saussuriano para promover tal pensamento científico na área de linguagens e, por sua vez, no ensino de LP, além de endossar nossa aposta de que esse cabedal, por conseguinte, apresenta-se, com adaptações didáticas, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, limitando-nos ao propósito de nosso estudo, de acordo com os PCNEM, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é considerada

como capacidade humana de articular **significados coletivos** em **sistemas arbitrários** de representação, que são **compartilhados** e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Brasil, 2000a, p. 19, grifos nossos).

Por se tratar de uma área ampla que incorpora quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física, percebemos, em linhas gerais, que o conceito de linguagem é tomado como *produto da capacidade humana*, como *significados coletivos* e como *sistemas arbitrários*. Podemos, então, identificar que essa classificação converge com as elucubrações saussurianas, as quais revisitamos, com uma maior explanação dos conceitos, no capítulo I desta dissertação.

No CLG, é possível verificar uma noção de linguagem, que evoca dois conceitos: a crédito de Saussure, a linguagem, manifestada como multiforme e heteróclita⁶¹, possui um lado social e um lado individual. Para o genebrino, esse lado social relaciona-se à língua como um produto da coletividade, que apenas se realiza na massa de falantes (cf. Saussure, [1916] 2006, p. 17).

Voltando ao texto dos parâmetros, podemos recuperar a ideia de uma conexão de significados coletivos que são compartilhados pelos homens em sistemas arbitrários. Mesmo com certa amplitude destinada, também, à compreensão dos fatos semiológicos, há semelhanças entre a noção saussuriana de sistema e do princípio da arbitrariedade - destinadas, no CLG, à compreensão dos fenômenos linguísticos (cf. Saussure, [1916] 2006), e a concepção de linguagem confessada pelos PCNEM. Parece-nos, já na definição proposta de linguagem, que alguns conceitos teóricos aprimorados e elaborados por Saussure fazem-se presentes no documento em relevo.

Outra convergência, no texto dos parâmetros, que nos salta à vista é noção de linguagem como objeto de estudo que atende a distintas áreas do conhecimento:

A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc. A linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática (Brasil, 2000b, p. 5).

A proposição anterior concatena a concepção de linguagem como “cavaleiro de diferentes domínios”, apresentada no CLG por Saussure ao delimitar a língua como objeto da Linguística (Saussure, [1916] 2006, p. 17). Interessantemente, os parâmetros lançam mão de tal reflexão teórica com a finalidade de situar a área de Linguagens como transdisciplinar; justificando, portanto, a disposição agrupada de conhecimentos não estanques. Nesse cenário, o documento em exame abre espaço para a discussão teórico-metodológica, aplicada à situação

⁶¹ Esse raciocínio apresenta-se *per se* nos PCNEM quando da leitura do texto: “(...) a linguagem é humana, e tal como homem, destaca-se pelo seu caráter (...) pluridimensional, múltiplo” (Brasil, 2000b, p. 5).

didática, a respeito da natureza da língua/linguagem.

Verificamos que os PCNEM apresentam como objetivo principal o uso da linguagem como interação, comunicação, diferenciando-a em linguagem verbal - a fala, e linguagem não verbal, os gestos, por exemplo. Segundo o entendimento dos parâmetros, ao homem concerne a capacidade, via linguagem verbal, de “representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento” (Brasil, 2000b, p. 5). Concluimos, assim, que as diretrizes apresentam, preferencialmente, a linguagem ora como expressão do pensamento⁶², ora como meio de interação.

Visto isso, os parâmetros elencam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio com relação à área de Linguagens, estruturadas em três eixos. Analisemos a tabela a seguir.

Tabela 1 - Competências e habilidades da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias - PCNEM

Representação e comunicação	Investigação e comunicação	Contextualização sócio-cultural
1. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).	1. Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
2. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que existem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos	2. Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal	2. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e

⁶² É importante ressaltar que Saussure entendia a língua como um sistema de signos arbitrários.

dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.	e espacial.	informação.
3. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.	3. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.	3. Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.	4. Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.	4. Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
	5. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.	
	6. Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.	

Fonte: baseado em Brasil (2000b, p. 14-15).

Assim como pudemos resgatar alguns pontos de convergência entre a elaboração teórica de Saussure e o texto - analisado até agora, dos PCNEM, nas competências e habilidades apresentadas para a área de Linguagens, parece que essa tarefa também se sustenta. Isso porque

os objetivos e os procedimentos que se esperam que um aluno cumpra nas etapas do Ensino Médio estão relacionados com sua capacidade discursiva de pensar a linguagem como uma manifestação de poder, de interesses e de sentidos no seio social.

Semelhantemente, no CLG, no capítulo V da introdução, intitulado “Elementos internos e elementos externos da língua”, Saussure (cf. [1916] 2006, p. 29-30) nos ensina que há relações existentes entre a língua e a história política de uma nação, entre a língua e instituições de toda espécie (como a igreja, a escola entre outras). A seguir, andemos um pouco com a perspectiva do genebrino.

Grandes acontecimentos históricos, como a conquista romana, tiveram importância incalculável no tocante a inúmeros fatos linguísticos. A colonização, que não é senão uma forma de conquista, transporta um idioma para meios diferentes, o que acarreta transformações nesse idioma (Saussure [1916] 2006, p. 29).

Logo, podemos notar certa convergência entre o texto do documento e a reflexão teórica saussuriana acerca da língua/linguagem ser utilizada como uma manifestação de interesses políticos, como os de conquista e de dominação.

Ademais, à área de Linguagens pertencem os componentes curriculares de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa, línguas naturais cujo funcionamento deve ser refletido pelo alunado, o que oportuniza a democratização ao acesso de informação e de conhecimento - promovendo o pensamento científico e garantindo a atuação cidadã. Pensando nisso, em se tratando do componente curricular de LP, no texto dos PCNEM, prevalece a análise da linguagem verbal, concebida como um sistema linguístico e comunicativo construído historicamente. Acompanhemos com o documento:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um **sistema linguístico** e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural (Brasil, 2000b, p. 18, grifo nosso).

Como vimos, há uma noção de sistema, remetendo-se à relação dialógica desempenhada pela linguagem enquanto constructo e construtora do social. Reiteramos, à vista disso, a confluência que arrolamos anteriormente: o texto fundador da linguística parece, em alguma medida, assinalar sua entrada no documento em análise, mostrando-se importante para essa construção. Nesse ínterim, ao colocar para si mesmo muitas indagações sobre o objeto da Linguística e sobre seu funcionamento, Saussure nos permite refletir acerca da língua e de sua natureza. É inegável, logo, que alguns de seus aforismos perpetuam-se e confirmam-se até hoje: é o caso, por exemplo, do signo linguístico (cf. Saussure [1916] 2006, p. 80). Qual língua não

é constituída de uma entidade psíquica de dupla face, que une um significado a um significante? (cf. Saussure [1916] 2006). Parece-nos difícil pôr em jogo tal noção.

Dentro dessa perspectiva, os PCNEM catalogam competências e habilidades, dispostas em três eixos, a serem desenvolvidas em LP. Os parâmetros basicamente repetem os objetivos e procedimentos da grande área de Linguagens, adequando-os ao estudo da linguagem verbal e escrita (cf. Brasil, 2000b, p. 24). Assim, até aqui, pudemos observar que o texto do documento se vale da reflexão teórica saussuriana seja para construir uma situação didática, seja para elencar competências para o ensino de LP.

Sabemos que os documentos nacionais que balizam a educação foram auferidos a partir de intensas discussões no decorrer dos anos. Por essa razão, no próximo item, ainda sob esse movimento de verificar e problematizar a entrada da teoria saussuriana, voltaremos - num viés sincrônico, nossa atenção à Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

2.3.2 Dos PCNEM à BNCC: um breve panorama

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas da educação básica - de modo que eles tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Esse documento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

É mister ressaltar que o documento em relevo se identifica como balizador de todos os sistemas brasileiros de ensino com relação à educação básica, quer dizer, ele enseja instituições públicas e particulares. Ademais, tem como escopo tornar o estudante protagonista de seu futuro e influenciar a formação inicial e continuada de professores, a **produção de material didático**, os exames nacionais e os eixos de avaliações (Brasil, 2018).

Assim como os PCNEM, a BNCC também passou por processos históricos quando de sua elaboração e de sua constituição. Em consonância com os marcos legais anteriores⁶³, sinalizados por nós, a busca por uma melhoria para qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino

⁶³ Referimo-nos aqui à Carta Constitucional de 1988, à LDBEN de 1996 etc.

Médio continuava em voga. Ainda se mantinha de pé a demanda pelo estabelecimento de uma base nacional que propusesse competências e diretrizes comuns e uma parte diversificada dos currículos.

Partindo dessa orientação, é que se começou a pensar na concepção de um currículo que contextualizasse a realidade social, individual e local da escola e dos discentes⁶⁴, a qual “foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000” (Brasil, 2018, p. 11). Esse movimento foi assegurado pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (Brasil, 2018).

Por intermédio das metas estabelecidas pelo PNE, vemos afirmar a importância da implementação de uma base nacional comum curricular que fomentasse a qualidade da educação básica em todas as etapas escolares (Brasil, 2014; Brasil, 2018). Nessa direção, passou-se a falar em **direitos e objetivos de aprendizagem**⁶⁵. Em outras palavras, isso diz respeito à mobilização dos saberes que os estudantes devem adquirir na educação básica.

Tais prerrogativas legais arroladas deram margem ao acentuado processo de debates que contou com a colaboração, tanto da rede pública quanto da rede particular, de professores da educação básica, de professores universitários e de especialistas de todo o Brasil. Mediante conferências nacionais, discussões e comissões, versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começaram a ser produzidas. Assim, em 20 de dezembro de 2017, homologou-se a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental; e em 14 de dezembro de 2018, homologou-se a BNCC para a etapa do Ensino Médio.

2.3.2.1 A BNCC para a etapa do Ensino Médio: uma análise sincrônica

A BNCC para a etapa do Ensino Médio, última fase da educação básica que se apresenta como um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, consolida progressivamente as aprendizagens essenciais desde o Ensino Fundamental, adequando-as para os estudantes do Ensino Médio.

À esteira do que esclarece a LDBEN (Brasil, 1996), a base também estratifica essas aprendizagens essenciais por áreas do conhecimento. Entretanto, descolando-se de modo

⁶⁴ Daí, instaurar-se, entre 2008 e 2010, o Programa Currículo em Movimento.

⁶⁵ De acordo com o documento em exame, essa nomenclatura passa a ser usada dada a alteração da LDBEN de 1996 por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2018).

diferente dos PCNEM, dispõe de quatro grandes áreas, quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrando dois ou mais componentes curriculares.

O documento norteador define competências específicas - articuladas a cada área do conhecimento, e descreve habilidades⁶⁶ que devem se relacionar com elas. Sendo assim, a BNCC esclarece:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 482).

A área de Linguagens atém-se a oportunizar reflexões que envolvam as mais diversas formas de linguagem nas práticas sociais, motivo por que, no componente Curricular de LP⁶⁷, as habilidades de que falamos organizam-se em cinco campos de atuação social⁶⁸: o **da vida pessoal**, o **das práticas de estudo e pesquisa**, o **jornalístico-midiático**, o **de atuação na vida pública** e o **artístico**. Desse modo, como preceitua a BNCC (Brasil, 2018, p. 481), garante-se que o estudante participe plenamente das “diferentes práticas socioculturais que envolvam o uso das linguagens”.

No mais das vezes, na diligência que nos propusemos a fazer frente à BNCC, assim como ocorre nos PCNEM, a área de Linguagens e o componente de LP preocupam-se, a nosso ver, em apresentar procedimentos e objetivos a serem cumpridos que se referem a um viés discursivo do uso da língua/linguagem, por meio do qual se possa identificar, representar e mobilizar construções de poder e de sentidos.

Verifiquemos tal postura num excerto da base:

Considerando que uma semiose é um *sistema de signos* em sua *organização própria*, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de **análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes *sistemas de signos* em sua constituição (Brasil, 2018, p. 486, destaques nossos).

⁶⁶ Cumpre salientar que, conforme preceitua a BNCC (Brasil, 2018), uma mesma habilidade pode relacionar-se a mais de uma competência.

⁶⁷ Esse componente deve ser ofertado nos três anos que constituem a última etapa da educação básica (Brasil, 2018).

⁶⁸ Ao contrário do que ocorre com o Ensino Fundamental, essa seleção de habilidades se dá sem indicação de seriação no Ensino Médio (Brasil, 2018).

A ênfase dada em **negrito** pelo próprio documento ajuda-nos a percorrer pela proposição que apresentamos: a de a base, na área de linguagens, apresentar procedimentos e objetivos voltados a um ponto de vista discursivo com relação ao uso da língua/linguagem. No fragmento anterior, percebemos uma preferência por um trabalho com a língua/linguagem que envolva a análise discursiva dos enunciados que nos rodeiam. Apesar disso, notamos que a BNCC parece ter se apropriado de algumas noções saussurianas para a construção de seus objetivos, o que justifica o uso da expressão *sistema de signos em sua organização própria e em sua constituição*⁶⁹ (cf. Saussure [1916] 2006).

Encontramos, assim, uma possível relação dialógica entre o CLG e o texto da base. A título de outra situação exemplificativa que endosse nosso exame, assinalamos novamente certa convergência com “na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos **sistemas de signos** em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 486, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a finalidade estabelecida pela área, mesmo que de forma extensiva - haja vista que a área de Linguagens engloba quatro componentes curriculares, parece conversar com a reflexão teórica de Saussure (cf. [1916] 2006). Em virtude disso, acreditamos que tal reflexão pode ensejar o questionamento sobre o *funcionamento da língua*, a sua *organização* e as suas *manifestações*, garantindo, assim, a atuação do jovem estudante nas diferentes práticas sociais e o acesso ao pensamento científico, o que é preconizado pela BNCC.

A base, nessa direção, elenca competências específicas em articulação com as competências gerais⁷⁰ da educação básica e com a área de Linguagens do Ensino Fundamental para a grande área de Linguagens e Tecnologias do Ensino Médio. Acompanhemos a tabela que se segue.

Tabela 2 - Competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Médio - BNCC

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de	5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática
--	---

⁶⁹ Na página 31 deste trabalho, apresentamos o desdobramento dessa ótica saussuriana.

⁷⁰ Cf. Brasil (2018, p. 8).

atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	e de respeito à diversidade.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	

Fonte: baseado em Brasil (2018, p. 490).

Tendo isso em vista, enfocamos a competência 1 e 4 para serem trabalhadas no ensino-aprendizagem de LP quando da análise linguística/semiótica⁷¹ - no Ensino Médio, uma vez que, a nosso ver, aparentam estar em diálogo, com a produção teórica de Saussure. À luz do

⁷¹ As competências e habilidades são estabelecidas pela BNCC para se ensinar o **saber** e o **saber fazer** e, em se tratando do ensino de LP, estão estruturadas em quatro eixos de integração: leitura, produção textual, oralidade (escuta e produção oral) e *análise linguística/semiótica* (Brasil, 2018). Para acompanhar de modo detalhado o percurso teórico-metodológico sobre a *prática de análise linguística/semiótica* nas aulas de LP, sugerimos a leitura de Costa-Hubers e Pereira (2022).

pensamento saussuriano, como já dissertado neste trabalho, a língua é apreendida no seio social, já que existe somente na coletividade (cf. Saussure, [1916] 2006, p. 14): o que nos apresenta certa articulação com a competência 4, à medida que o documento propõe a compreensão das línguas como fenômenos sociais e coletivos (Rosa, 2024). Apresentamos, também, certa convergência entre a teoria do linguista genebrino e a base ao apurar a competência 1, vide que Saussure dedicou-se ao estudo do funcionamento/mecanismo da língua e de suas entidades (cf. Saussure [1916] 2006; Normand [2000] 2009).

Ao assumir algumas convergências no documento, parece que, em alguma medida, a reflexão teórica saussuriana revela-se no texto da BNCC. Nesse contexto, é relevante explicitar que as habilidades estruturadas pela base se remetem, também, a uma dimensão mais externa de língua/linguagem. Pensamos, então, ser possível propor certa articulação entre a teoria de que falamos com esta habilidade apresentada para o ensino de LP:

EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da **ordenação, combinação e contraposição de palavras**, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua (Brasil, 2018, p. 507).

Tal articulação sustentada por nós pode ser justificada, no CLG, ao analisarmos as relações sintagmáticas e associativas⁷², geradoras de valor linguístico. Para Saussure ([1916] 2006), uma unidade linguística não pode ser sobreposta a outra, apresentando-se como uma forma que só será valorada no interior do sistema por meio de uma relação opositiva. Em dada medida, essa noção pode ser recuperada na habilidade em relevo à proporção que a BNCC traz à baila a análise dos efeitos de sentido a partir da ordenação, da contraposição e da combinação de palavras ou de expressões.

Por conseguinte, compreendemos que, tanto nos PCNEM quanto na BNCC para a etapa do Ensino Médio, é possível recuperar um diálogo entre o CLG e o texto dos documentos norteadores da educação em que se pese a construção de uma perspectiva didática (como vimos, o objeto metodológico da área de linguagens) e a disposição de competências e/ou de habilidade. Entendemos, também, que a língua/linguagem é tomada pelos referidos documentos numa perspectiva discursiva para a participação do alunado nas práticas sociais. Partindo dos pontos de confluência que levantamos entre os documentos e a teoria saussuriana atualmente, discute-se haver uma preferência por uma concepção específica de língua nas orientações curriculares.

⁷² Relações de que falamos na página 42 desta pesquisa.

2.3.3 A visão científica de língua confessada pelos documentos

As análises que ora realizamos, por meio de extrações dos textos-base que balizam os currículos da educação, levaram-nos a depreender que há uma visão de língua específica como objeto científico. Como nos apontou o exame, os documentos norteadores parecem trabalhar preferencialmente com o conceito de língua/linguagem ligado a uma visão mais externa.

Nesse ínterim, em “Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?”, estudo recente acerca da noção científica de língua presente na BNCC, Pilati, Weissiheimer e Prado (2023) inferem que a base nacional não aprecia todas as concepções científicas de língua. Dessa forma, o documento norteador repete o achado científico de língua presente nos PCN, restringindo-se, logo, apenas a um viés enunciativo-discursivo. Nas palavras das autoras,

o documento praticamente repete o conceito de língua apresentado nos PCNs, vinculado exclusivamente a um viés “enunciativo-discursivo”, em que o conceito de línguas humanas pouco se diferencia do de linguagens em geral e está diretamente relacionado a fatores “históricos e sociais”, usados para “significar o mundo e a sociedade”. Não há nesse conceito qualquer menção ao fato de as línguas naturais serem fruto de uma dotação biológica que caracteriza nossa espécie como *Homo sapiens* e que se organiza em sistemas linguísticos (Pilati, Weissiheimer e Prado, 2023, p. 76-77).

Em síntese de linhas, as autoras ainda trazem à tona o conceito chomskiano de inatismo linguístico como exemplo, esclarecendo-nos que essas dimensões externas da língua são importantes, mas não refletem todas as visões científicas que temos a respeito do tema. Nesse sentido, indo de encontro à visão de que a BNCC não menciona a organização das línguas naturais em sistemas linguísticos, defendemos que tal menção, nas convergências que assinalamos, em alguma dimensão, pode manifestar-se nos PCNEM e na base.

Pudemos perceber, frente à análise que fizemos do texto dos documentos, que a reflexão teórica de Saussure presentifica-se explicitamente, noção que vai de encontro a nossos estudos anteriores (Rosa, 2024), em que reconhecemos a inscrição da teoria saussuriana, mas com certa implicitude. Há, no texto das diretrizes, de forma ostensiva, retomadas da língua/linguagem como *sistemas linguísticos*, como *produto coletivo e social* etc., por exemplo. Isso é marcado na história da ciência linguística a partir da inscrição do CLG. Portanto, cumprindo com as prerrogativas legais, os PCNEM e a BNCC para o ensino médio não podem alegar, segundo o

que nos parece, desconhecimento de uma base científica⁷³.

À vista disso, nosso percurso de análise nos possibilitou confirmar que, apesar de ainda haver certo tipo de leitura - como a suposta visão estruturalista de língua, da produção teórica do linguista genebrino, o que pode comprometer a interpretação de tal produção - podemos identificar a inscrição e a mobilização dos aportes teóricos nos documentos em exame a partir de uma abordagem teórica e metodológica saussuriana. Além disso, entendemos que parece haver uma preferência por se trabalhar a língua voltada para um viés enunciativo-discursivo; contudo se podem recuperar convergências entre texto dos PCNEM e da base nacional e o texto da edição póstuma.

⁷³ Recentemente, temos acompanhado os intensos debates sobre a reestruturação da BNCC frente ao MEC, promovidos pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 2024. A partir da elaboração de uma carta-manifesto, tem-se discutido se a base nacional deveria abarcar teorias linguísticas e, em caso positivo, como se deveria abordá-las. Entre os pesquisadores, não há ainda um consenso geral. Sobral (2024, on-line) acredita, por exemplo, que, por se tratar de um documento curricular, não há espaço para inscrições de teorias linguísticas, uma vez que o documento reflete uma concepção de ensino. Já outros pesquisadores, como De Lima (2024, on-line), defendem, a partir de bases epistemológicas, a reformulação teórica do documento norteador.

CAPÍTULO 3. Prática e reflexão: a representação da teoria saussuriana nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Ora, passados mais de 100 anos da morte de Saussure, ainda hoje sentimos os efeitos intelectuais de sua produção (...).

(Valdir do Nascimento Flores)

3.1 Introdução

Após todo o trajeto teórico-analítico que percorremos neste trabalho, a epígrafe que encabeça este capítulo parece apresentar-se muito relevante para as discussões de que ora lançaremos mão. Perguntamo-nos, assim, se, mais de um século depois da morte do genebrino, conseguimos sentir os efeitos intelectuais de sua produção, também, no processo de ensino-aprendizagem de LP, no Brasil. Como vimos, a inscrição da teoria saussuriana nos documentos que balizam a educação básica se faz presente, contribuindo não só para uma construção teórica, mas também para uma base metodológica da grande área de linguagens das diretrizes educacionais - e garantindo o acesso ao pensamento científico. Isso nos indica que há uma relação de diálogo entre essas diretrizes e o CLG, o que legitima parte de nossa hipótese, a qual versa a respeito da possível didatização da reflexão teórica de Saussure para o ensino de LP - no ensino médio.

Partindo de tais apontamentos, nesta parte, analisaremos os livros didáticos selecionados num viés diacrônico e sincrônico, assim como fizemos com relação aos documentos norteadores da educação, no capítulo 2. Essa manobra permitir-nos-á, à esteira do que propõem os referidos documentos, verificar se a teoria de base científica chega às aulas de LP por meio dos materiais didáticos e, em caso positivo, verificar se ela tem se mostrado produtiva. Cumpre informar que utilizaremos LD de LP para o ensino médio, balizados pelos PCNEM e pela BNCC dessa etapa escolar. Nessa direção, na seção 3.2, apresentaremos brevemente os objetos metodológicos de que vamos dispor; e, na seção 3.3, apresentaremos os *corpora*, bem como a análise deles.

3.2 Objetos metodológicos: caminhos e justificativas

A fim de alcançarmos os objetivos de nossa pesquisa, catalogamos quatro⁷⁴ LD destinados às esferas públicas de educação básica, que pertencem à última etapa escolar: o ensino médio. O critério de seleção dos *corpora*, então, que nos respaldou para escolha dos livros, foi o Plano Nacional do Livro e Do Material Didático - PNLD, um programa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cujo objetivo é comprar e distribuir sistemática, regular e gratuitamente materiais didáticos (e avaliá-los também) para as redes públicas (federal, estadual, municipal e distrital) de ensino de todo o país, assim como para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas de educação infantil, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Assim, dentre os materiais didáticos que são distribuídos para alunos e para professores das escolas públicas, encontram-se obras literárias, didáticas e pedagógicas (Brasil, 2017).

Para análise de tais LD, mobilizamos bibliografia especializada com relação ao tema, como Saussure ([1916] 2006), Normand ([2000] 2009) etc. Isto posto, a justificativa pela preferência de análise de LD disponibilizados para o ensino público, diferentemente do que realizamos em outros trabalhos (Rosa, 2024)⁷⁵, deu-se por uma motivação político-acadêmica. Isso porque desejamos contribuir com a prática de ensino de LP nas escolas públicas, gerando um olhar cauteloso para produção de materiais didáticos que assegurem uma base científica, e porque nossa investigação está sendo fomentada por uma agência pública de financiamento de pesquisa. No item a seguir, acompanharemos a reprodução da amostra de cada LD em exame, bem como as suas respectivas análises.

3.3 Análise dos *corpora*: os livros didáticos

Na seleção que fizemos dos LD, das dezesseis amostras de livros analisadas, quatro delas manifestaram-se bastante representativas no conjunto dos dados, apresentando enunciados verbo-imagéticos para a exemplificação dos conceitos e/ou noções aprofundadas a respeito do funcionamento da língua/linguagem e as propriedades dela. Acompanhem, desse modo, a tabela a seguir que cataloga os LD utilizados.

⁷⁴ Essa seleção se estabelece por meio de um marco temporal. Isso significa dizer que essas amostras não refletem todos os livros mobilizados nas esferas públicas de ensino.

⁷⁵ Nesse estudo recente, mobilizamos uma amostra de uma apostila destinada à rede privada de educação básica.

Tabela 3 - Catalogação dos livros didáticos utilizados⁷⁶

Nome do LD	Autor(es)	Editora	Ano de publicação
Gramática: texto: análise e construção de sentido	Abaurre e Pontara	Moderna	2006
Ser protagonista: Língua Portuguesa	Ramos	Edições SM	2013
Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias	Abaurre, M. L.; Pontara; Abaurre, M. B.	Moderna	2020
Língua Portuguesa: linguagens e cultura	Sette <i>et al.</i>	Editora do Brasil	2024

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As informações apresentadas pela tabela anterior nos conduzem a nossos objetivos. Para realizar uma análise diacrônica dos dados, ou seja, examinar, na linha do tempo, as amostras dos LD, utilizaremos dois livros balizados pelos PCNEM (Brasil, 2000b) - documentação anterior à BNCC para o ensino médio (Brasil, 2018), quais sejam: *Gramática: texto: análise e construção de sentido* e *Ser protagonista: Língua Portuguesa*. Já para realizar uma análise sincrônica dos dados - averiguar a produção de material fundamentado pelo documento vigente da educação, reportar-nos-emos aos livros *Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias* e *Língua Portuguesa: linguagens e cultura*. Vejamos agora, em vista disso, a reprodução e a análise dessas amostras.

⁷⁶ Como vimos no capítulo 2, a despeito da organização dos PCNEM e da BNCC para última etapa escolar, não há indicação de seriação para o ensino médio com relação às competências e/ou habilidade que apresentamos. Por esse motivo, frente aos materiais, adotamos, também, essa conduta.

Figura 1 - Reprodução do livro didático *Gramática: texto: análise e construção de sentido*

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A "linguagem" dos animais

MICHEL ERTON, LUCIANA CONCESSÃO/FOTOS



A comunicação entre as formigas ocorre frequentemente para direcionar os membros de uma mesma comunidade a uma fonte de alimento.

O que se costuma designar como "linguagem" animal não passa de um sistema de comunicação entre os membros de uma espécie. Embora sofisticado, tal sistema não chega a constituir linguagem no sentido aqui definido.

O anúncio reproduzido na abertura pressupõe um leitor específico, interessado em acompanhar o dia-a-dia da economia e das movimentações do mercado financeiro. Esse leitor sabe como é difícil entender o contexto econômico e pode reconhecer a importância de assinar um jornal que apresente informações sobre a economia de modo esclarecedor.

Essas informações estão representadas nos elementos que constroem o anúncio, constituindo sua linguagem.

Observe também que o anúncio, além de usar a linguagem verbal e a não-verbal (a imagem da floresta, neste caso), faz menção à linguagem matemática representada pelos números, tornando-a elemento importante na construção do sentido do texto.

Tome nota

A **linguagem** é uma atividade humana que, nas representações de mundo que constrói, revela aspectos históricos, sociais e culturais. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e dá forma às suas experiências. Seu uso ocorre na interação social e pressupõe a existência de interlocutores.

São exemplos de diferentes linguagens utilizadas pelo ser humano as línguas (português, alemão, italiano, holandês, guarani, etc.), a pintura, a música, a dança, os logotipos, os quadrinhos, os sistemas gestuais, entre outros exemplos.

Tome nota

Língua é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos.

Signo linguístico

As linguagens utilizadas pelos seres humanos pressupõem conhecimento, por parte de seus usuários, do valor simbólico dos seus signos. A cor verde nos sinais de trânsito, por exemplo, tem um valor simbólico que os habitantes das cidades devem conhecer: significa autorização para prosseguir. Se não houvesse acordo com relação a esse valor, ou seja, se não fosse possível aos usuários de uma mesma linguagem identificar aquilo a que determinado signo faz referência, qualquer interação através da atividade da linguagem ficaria prejudicada, pois não haveria comunicação possível.

Tome nota

O **signo linguístico** é uma unidade de significação que possui dupla face:

- 1) o **significante** (o suporte para uma ideia, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras);
- 2) o **significado** (a própria ideia ou conteúdo intelectual).

Observe:

A dupla face do signo linguístico

SIGNIFICANTE	SIGNIFICADO
Cão (português)	
Dog (inglês)	
Chien (francês)	
Cane (italiano)	

Na página anterior à da amostra acima, o LD introduz o capítulo 1, intitulado *Linguagem e variação linguística*, abordando o tópico *Linguagem e Língua* por meio de um enunciado verbo-visual - seguido de questões que problematizam os elementos construtores do sentido do texto. Com base nisso, adiante, como se vê na figura 1, o livro em questão abre uma discussão para se entender a diferença entre **linguagem verbal** e **linguagem não verbal**. A nosso ver, as expressões negritadas configuram-se numa operação de *adaptação didática*⁷⁷ do pensamento científico, a qual se faz presente também nas diretrizes educacionais, como pudemos ver em alguns excertos analisados no capítulo 2⁷⁸.

Desse modo, tomamos a linguagem verbal como **língua e fala**, sob a prerrogativa estabelecida por Saussure ([1916] 2006) de que esses objetos não se excluem⁷⁹, mantendo interdependência. Assim, a língua manifesta-se “ao mesmo tempo o instrumento e o produto”⁸⁰ da fala (p. 27). Tomamos, por outro lado, a linguagem não verbal como manifestações que envolvam **signos não linguísticos** - por exemplo: imagens. Segundo nos parece, essa manobra de didatização do conhecimento científico para o ambiente escolar apresenta-se com um esforço pontual com vistas a dar fundamentos científicos do conteúdo apresentado.

Contudo, essa adaptação pode envolver alguns riscos - a saber: deslizes teóricos e/ou perdas conceituais significativas, oportunizando interpretações particulares de determinada teoria. Tal procedimento, no entanto, não é incomum na história da recepção do pensamento saussuriano e se justifica, pensamos, a partir de vários critérios, entre os quais se encontram a própria posição e a própria formação de autor(es), nesse caso dos LD, frente aos dados científicos (Silveira, E., 2016). Ora, já sabemos, por exemplo, que algumas leituras da produção intelectual de Saussure foram influenciadas por recepções do século passado, como a noção de que o CLG se configurou uma obra fundadora do estruturalismo. Nesse caso, é preciso, portanto, colocar-se frente a essas informações teóricas com uma postura ética e com bases sólidas, para que delas não decorram interpretações específicas que concorram para uma desinformação da área.

Dando continuidade à análise da amostra em exame, notamos que há uma definição de linguagem como capacidade humana construtora da representação do mundo, essa perspectiva

⁷⁷ Chevallard (2013) classifica esse recurso como **transposição didática**, processo de transformação do saber científico em saber escolar. Dito de outra forma, tal processo refere-se ao modo como o conhecimento produzido em esferas acadêmicas é adaptado para ser ensinado em sala de aula.

⁷⁸ A título de esclarecimento, conferir as páginas 48 e 50 deste trabalho.

⁷⁹ Interessantemente, observamos que o material, também, adere tal postura à medida que se vale da expressão *linguagem verbal* para designar língua e fala.

⁸⁰ No CLG, outras passagens confirmam essa interdependência, como a proposição de nada entrar na língua sem ter antes sido experimentado na fala (cf. Saussure, [1916] 2006, p. 196).

pode ser alinhada à concepção ampla dada à linguagem por Saussure ([1916] 2006, p. 17, destaques nossos) no CLG, como “*cavaleiro de diversos domínios*”. Retomemos tal ocorrência: “São exemplos de diferentes linguagens utilizadas pelo ser humano as línguas (português, alemão, italiano, holandês, guarani, etc.), a pintura, a música, a dança, os logotipos, os quadrinhos, os sistemas gestuais, entre outros exemplos” (Abaurre e Pontara, 2006, p. 3). Em outras palavras, o material entende que a linguagem pode prestar-se a diferentes interesses de acordo com o que se presente analisar. Tal noção, como vimos nos PCNEM, também é recuperada para construir uma perspectiva didático-metodológica da área de linguagens.

Em seguida, observamos que a amostra traz à baila a definição de língua, classificando-a como um **sistema de signos linguísticos** que se legitima socialmente (Saussure, [1916] 2006). Podemos, logo, até aqui, inferir que o material - no que toca à conceituação de língua/linguagem - dialoga com o CLG e com o texto dos PCNEM⁸¹, contribuindo para o pensamento de base científica. Há, também, a noção de signo linguístico como uma propriedade de significação de dupla face⁸², ou seja, a articulação de um significado com um significante. Assim, o LD, na amostra representada, toma o significado como um conceito, uma ideia; ao passo que toma o significante como uma base material, um suporte, restringindo-o, porém, a sequência de sons: “**significante** (um suporte para uma ideia, isto é, a *sequência de sons* que se combinam para formar palavras)” (Abaurre e Pontara, 2006, p. 3, destaques nossos).

Como dissemos, o processo de adaptação da linguagem científica para o saber escolar nos parece delicado e exige precisão vocabular a nível conceitual. Nesse sentido, quando o livro se refere ao significante como sequência de sons, acreditamos haver perdas conceituais significativas, uma vez que o próprio mestre de Genebra nos coloca que o aspecto sonoro desempenha uma função secundária para a constituição do signo linguístico (Saussure, [1916] 2006). Isso quer dizer, portanto, que a língua não se restringe ao som físico, tal postulado impede, por exemplo, de questionarmos a existência da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, enquanto um sistema linguístico como qualquer outra língua, por esta ter uma base material não sonora. A nosso ver, essa noção tem implicações extremamente potentes no processo de formação teórica e cidadã dos alunos, porque legitima a LIBRAS como língua natural, combatendo preconceitos de ordem linguística e social. Referimo-nos aqui ao capacitismo, que é a discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência.

⁸¹ Como analisamos, apesar de o documento advogar preferencialmente a favor de uma visão mais externa de língua/linguagem, é possível recuperar certas convergências entre o texto das diretrizes e o texto do CLG.

⁸² Cf. Benveniste ([1966] 2005, [1974] 1989) sobre a sugestão de um “terceiro elemento” na relação significado-significante.

Em contrapartida, há alguns pesquisadores da fortuna saussuriana que assumem esse risco em seus trabalhos. Oliveira (2023), ao dissertar sobre a tese da arbitrariedade do signo linguístico, toma o significante como *sequências sonoras*: “De forma geral, o princípio da arbitrariedade implica compreender que as **sequências sonoras** escolhidas para formação de um signo nada têm a ver com a ideia a que remete[m]” (p. 15). Andemos mais um pouco com a autora, que, em nota de rodapé, justifica o uso da expressão: “Cabe aqui destacar que não se equivalem a noção de significante e som. Utilizamos da ideia de sequências a **fins didáticos**, que se adequam ao exemplo dado no CLG”⁸³ (Oliveira, 2023, p. 15, grifos nossos). Ou seja, não nos parece que os autores em questão desconheçam a sutileza da definição de significante, mas assumem o risco de uma certa definição em função de fins didáticos.

Pela incursão que fizemos no CLG - no capítulo 1 -, percebemos que, mesmo em se pesando o uso da expressão *imagem acústica*, esta se estabelece como uma impressão psíquica desse som, uma imagem sensorial, e não o som material como coisa puramente física (cf. Saussure, [1916] 2006, p. 80). Assim, apesar de o uso para fins didáticos, o que é bastante significativo para a divulgação do conhecimento científico, tomar a base material do signo linguístico como cadeia/sequência de sons pode nos levar a interpretações particulares cujas consequências devem ser medidas.

Por fim, a amostra do LD exemplifica a associação significado-significante por meio de um enunciado verbo-imagético, apresentando o signo “cão”. Além disso, nesse exemplo, observamos a noção de arbitrariedade linguística, uma vez que há, em outras línguas, expressões semelhantes para designar a base material do signo em análise. Notamos, assim, que tal ocorrência dialoga com o CLG (Saussure, [1916] 2006). Verificamos, porém, que o material não elenca o conceito explícito de arbitrariedade do signo linguístico na situação exemplificativa, trazendo apenas uma noção. Dessa forma, parece ficar a cargo do professor e, conseqüentemente, de sua formação elucidar tal questão, a qual consideramos extremamente importante para se compreender a natureza do signo de ordem linguística.

Levando em consideração nossos objetivos, vejamos a reprodução de outra amostra de LD.

⁸³ Oliveira (2023) refere-se aqui à passagem em que Saussure utiliza a expressão *sequência de sons* para se referir à base material da palavra “mar”. Acreditamos, embasados em Silveira (2007, 2022), que o uso dessa expressão possa fazer parte dos inúmeros movimentos de elaboração teórica por que o linguista suíço passou para chegar à transformação dos conceitos. Isso, porém, deve ser verificado em estudos que, por ora, cumprindo com nosso escopo, não nos propomos a fazer.

Figura 2 - Reprodução do livro didático *Ser protagonista: Língua Portuguesa*

Os estudos sobre a linguagem verbal

A linguagem verbal sempre foi objeto de interesse e investigação humana. No início do século XX, os estudos do suíço **Ferdinand de Saussure** permitiram que tais investigações formassem um campo de saber autônomo, com um objeto e um método próprios.

O surgimento da Linguística

Nos estudos sobre a linguagem verbal realizados do século XVII ao XIX, duas tendências principais podem ser percebidas: a **racionalista**, que tomava a linguagem como representação do pensamento, e a **comparativa**, que pressupunha a existência de uma única "língua de origem" e buscava reconstruí-la investigando o "parentesco" entre as línguas existentes. Ambas foram determinantes para os estudos linguísticos futuros e para a constituição da Linguística como ciência no século XX.

A língua como sistema

Saussure desejava estudar aquilo que a linguagem verbal tinha de sistemático e entender que princípios determinavam seu funcionamento. Para tanto, precisou definir o que deveria e o que não deveria fazer parte de sua investigação.

Primeiro, desconsiderou as condições específicas em que a linguagem era usada pelos falantes. Ou seja, não incluiu em sua investigação questões como os sentidos implícitos que o contexto poderia gerar, que grupo social usava a linguagem daquela forma, etc. O que interessava a Saussure era o funcionamento interno da linguagem.

Ao mesmo tempo, Saussure abandonou a perspectiva histórica em seus estudos. Ele buscava pensar na linguagem como uma fotografia, congelada no tempo, na qual seria possível observar de que forma os elementos se relacionavam naquele momento.

Assim, Saussure definiu que o objeto da Linguística seria a **língua**, entendida como o **sistema de signos linguísticos** que compõe a linguagem verbal. Ela se oporia à **fala**, que seria a **realização concreta** da linguagem pelos falantes. Saussure entendia a língua como algo social e a fala como algo individual. Em outras palavras, apesar das falas particulares, variáveis, as pessoas se entenderiam porque têm a mesma língua. Nessa visão, a língua é algo sistemático e que pode ser estudado.

AMPEP

Para Saussure, o objeto da Linguística seria a **língua**, em oposição à **fala**. Essa visão de língua excluiria tanto a sua realização concreta pelos falantes quanto a sua evolução ao longo do tempo.

A ampliação do campo de estudos da Linguística

Devido à sua preocupação em delimitar o campo de estudos sobre a linguagem verbal e criar métodos próprios de investigação, Saussure é considerado o "pai" da Linguística moderna. Sua obra é hoje ponto de partida para todos os estudos linguísticos.

No entanto, outras tendências foram surgindo com o tempo, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Muitas delas passaram a se dedicar exatamente aos aspectos que Saussure havia desconsiderado, tais como o uso concreto da língua pelos falantes e a sua transformação ao longo do tempo.

Sem deixar de lado as contribuições desse linguista, atualmente a visão de língua como sistema é considerada insuficiente para entender a complexidade e a amplitude da linguagem verbal.

Repertório

Ferdinand de Saussure

O linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) elaborou teorias sobre a linguagem que tinham um enfoque estrutural, ao contrário do enfoque histórico, comum na época. Essas teorias propiciaram o nascimento da Linguística. Seu livro mais conhecido, *Curso de linguística geral* (1916), foi escrito por dois alunos seus, com base em anotações feitas durante os cursos dados por Saussure.

Saussure fotografado em janeiro de 1900.

Sétima arte

O escafandro e a borboleta (França/EUA, 2007)

Direção de Julian Schnabel

Após sofrer um acidente vascular cerebral, um famoso editor de revistas tem de reaprender a se comunicar usando a única parte de seu corpo que não perdeu os movimentos: o olho esquerdo. Apesar de a capacidade de se expressar estar absolutamente restrita, sua mente continua funcionando. O filme faz refletir sobre as possibilidades e limitações da fala e da comunicação no contato com o mundo.

Capa do DVD *O escafandro e a borboleta*.

Capítulo 16 • Linguagens: linguagem verbal e língua

190

No recorte apresentado anteriormente, observamos que o livro em análise⁸⁴ encabeça a seção salientando que os estudos realizados por Ferdinand de Saussure contribuíram para a fundação de mais uma ciência moderna entre aquelas que figuravam no século XX: a Linguística. Logo em seguida, no tópico denominado como *O surgimento da Linguística*, verificamos que o material procura localizar em que pé estavam os estudos sobre a linguagem até o século XIX, classificando as tendências pelas quais, até então, se analisavam os fatos linguísticos: a racionalista e a comparatista. Essas tendências se preocupavam, respectivamente, em entender a língua como expressão do pensamento e estudar as relações de parentesco entre as línguas na tentativa de reconstituir uma protolíngua, uma língua ancestral.

Como entendemos em Normand ([2000] 2009), o percurso de formação de Saussure possibilitou-lhe, a partir da aplicação de métodos e princípios de generalidade, mudar a rota dos estudos linguísticos. À época, o mestre de Genebra rompe com a tradição comparatista na qual estava submerso, porque reúne os resultados da gramática histórico-comparativa, que se ocupavam apenas de estudo de ordem filológica, e estabelece princípios gerais dos fenômenos linguísticos a partir da delimitação de um objeto científico: a língua - o que podemos notar no CLG (cf. Saussure [1916] 2006, p. 15).

À esteira desse raciocínio, percebemos que o texto do LD encontra eco no CLG e, por sua vez, nas palavras de Normand ([2000] 2009), uma vez que traz à tona o que Saussure se propôs a fazer: analisar o funcionamento da língua. Como já vimos neste estudo, trata-se, então, de “‘mostrar’ aos linguistas o que eles fazem e levá-los a refletir sobre o seu ‘objeto’” (Normand [1916] 2006, p. 38). Nessa perspectiva, o referido material elenca que, para Saussure, a língua se apresenta como um sistema de signos linguísticos (cf. Saussure [1916] 2006, p. 23-24), delimitando-a como o lado especificamente social da linguagem, uma vez que é um “sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (p. 24) que pode ser estudado. À vista disso, percebe-se uma rede de diálogo entre o CLG, o LD e os PCNEM, uma vez que os parâmetros também apresentam a linguagem verbal como um sistema linguístico.

Entretanto, o livro ressalta que Saussure, ao delimitar a língua-objeto, opõe-se à fala. Entendemos, como já dissertado no capítulo 2, que, para Saussure ([1916] 2006), há uma relação de interdependência entre esses objetos. Por conseguinte, para ele, língua e fala complementam-se, isto é, uma reclama a outra - sem haver exclusão de um lado da moeda⁸⁵.

⁸⁴ No material supracitado, percebemos a adaptação da linguagem a nível conceitual quando localizamos, também, expressões como *linguagem verbal*.

⁸⁵ Para um aprofundamento sobre o conceito de *fala* na produção teórica saussuriana, ver o trabalho de Giembinsky (2025).

Há, nesse sentido, uma relação de interdependência entre os dois objetos, uma vez que nada entra na língua sem ter sido, anteriormente, experimentado na fala (Saussure, [1916] 2006). Notamos, também, que o material, ao explicitar a ampliação do campo dos estudos linguísticos, reporta-se à teoria saussuriana como insuficiente para compreender todos os fatos de linguagem - sob a pena de, supostamente, Saussure ter excluído/desconsiderado alguns elementos. Curiosamente, apesar de dar preferência ao trabalho com a língua/linguagem voltada para um viés enunciativo-discursivo, os PCNEM, documento que fundamenta a produção do LD em questão, vale-se do quadro teórico saussuriano para construção de finalidades, de abordagens e de competências. Assim, tais diretrizes parecem entender a importância desse pensamento teórico, marcado na história da ciência.

Em Normand ([2000] 2009) e em Coelho e Henriques (2014), vimos que cabia a Saussure dar uma resposta à tradição de estudos sobre linguagem de sua época, o que lhe reputou - ao longo da história, algumas críticas. Mas é necessário entender que, ao considerar a língua como um sistema, o linguista suíço precisou identificar um interior a cujo funcionamento se dedicaria. Assim, ancorado num posicionamento epistemológico: o do ponto de vista, ele estabelece a linguística de sua época e abre espaço para que outras linguísticas possam ser desenvolvidas (Flores, 2023).

Do outro lado, no *box* que trata de repertório, notamos que o LD examinado concebe a produção teórica saussuriana a partir de um enfoque estrutural, o que vai de encontro ao que pensamos - como referenciado no capítulo 2 desta pesquisa. A nosso ver, Saussure dedicou-se a analisar a língua como um sistema de signos que, numa relação de negatividade, adquirem valor - e não como categorias gramaticais isoladas (Benveniste, [1966] 2005).

Pensando nessas interpretações particulares, compreendemos que o processo de transposição didática da teoria de Saussure para o ambiente escolar por meio do LD analisado sofreu influência de certa leitura do arcabouço teórico saussuriano, como a suposta visão estruturalista de língua - o que colaborou para mobilização de tal interpretação na amostra do livro. Isto posto, solidarizamos-nos com o pensamento de Chevallard (2013) a respeito do processo de transposição didática do conhecimento científico. Para o autor, essa adaptação não é apenas um processo técnico, mas também social e cultural (Chevallard, 2013), razão pela qual depende da conduta teórica do autor-professor frente aos dados científicos.

Portanto, acreditamos que o processo de adaptação da reflexão teórica de Saussure, em consonância com as diretrizes educacionais, deve-se dar de maneira fundamentada com a história da ciência, assim como nos aponta Flores (2023, p. 10):

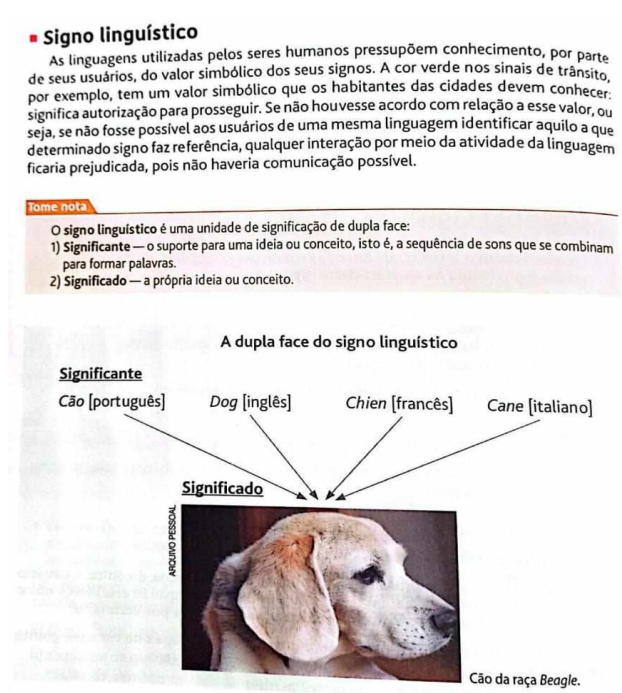
É evidente que muitos poderiam dizer - e é realmente o caso hoje em dia - que Saussure é coisa do passado, que sua reflexão está superada. [...] Fala-se em “mitificação” e “desmitificação” de Saussure, desmerece-se o “Curso de linguística geral”, acusando-o de, em função de sua gênese, falsear o raciocínio saussuriano [...]. Isso tudo merece ser avaliado com base em sólida informação filológica e teórica, além de exigir de quem o faz atitude ética em relação aos saberes constituídos na história.

O excerto acima nos leva a pensar na própria inscrição da produção intelectual saussuriana pelo LD em questão, que reconhece a importância de Saussure para a constituição de uma ciência da língua, um campo científico autônomo; concebe, no entanto, sua teoria como insuficiente - sem, ao que nos parece, embasar-se solidamente nas pesquisas atuais deste século sobre a recepção teórica do linguista genebrino.

Em vista disso, até aqui, na investigação que fizemos nos LD balizados pelos PCNEM, observamos que há uma rede dialógica entre o CLG, o documento e a produção dos LD, uma vez que estes apresentam a teoria saussuriana com adaptações didáticas - o que promove notavelmente a entrada desse pensamento científico, mas conduz a alguns deslizes teóricos e perdas conceituais significativas.

Caminhando com nossos propósitos, neste momento, dedicar-nos-emos à análise dos materiais fundamentados pela BNCC para o ensino médio, documentação vigente. Acompanhemos a reprodução de uma amostra de LD.

Figura 3 - Reprodução do livro didático *Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias*



Na reprodução anterior, há uma informação que precede a explanação do conceito de signo linguístico que nos dirige ao entendimento de que a língua/linguagem pertence a um acordo social, o que dialoga, como vimos, com a edição póstuma e a base nacional. Ademais, observamos que o livro didático em questão traz à tona o conceito de signo linguístico, compreendendo-o como um par conceitual formado por duas partes: significante e significado. Notamos, assim, a noção de unidade/propriedade linguística com relação ao funcionamento da língua, justificada em “o **signo linguístico** é uma *unidade* de significação de dupla face” (Abaurre, M. L.; Pontara; Abaurre, M. B., 2020, p. 22, destaque nosso).

Nesse mesmo fragmento, é possível afirmar que o livro implicitamente concebe a língua e sua entidade como meio de significação, e não como uma representação externa do mundo. Essa posição, já elencada por nós no capítulo 1 deste trabalho e neste capítulo, implica uma das novas abordagens de Saussure para delimitar a língua enquanto objeto da Linguística e, dessa forma, mudar a rota dos estudos da linguagem, como visto em Saussure ([1916] 2006) e em Normand ([2000] 2009). É possível ver, portanto, que o material dialoga com o CLG.

De modo a explicar os elementos que se associam para a constituição do signo linguístico, o LD examinado apresenta o **significado** como ideia ou conceito e o **significante** como uma sequência de sons - combinadas para formar palavras. A esse respeito, no trajeto que fizemos pela edição póstuma e noutras análises deste capítulo, já sabemos que o som físico cumpre apenas uma função acidental na esfera social da linguagem. Percebemos, portanto, que, embora a BNCC para o ensino médio advogue a favor de uma só concepção de língua: a enunciativo-discursiva, é possível recuperar a teoria saussuriana no próprio documento e no material balizado por ele - como vem nos apontando nossos trabalhos anteriores (Rosa, 2024) e as análises deste estudo.

Por fim, o LD exemplifica a relação significado-significante por intermédio de um enunciado verbo-imagético. Para isso, vale-se da figura de um cão - levando-nos a compreender o princípio da arbitrariedade do signo linguístico. Isso porque há outros significantes para se referir a mesma ideia em outras línguas - essa perspectiva, como pudemos ver, está presente no CLG (Saussure, [1916] 2006). O material, porém, assim como vimos noutra análise de LD, não apresenta explicitamente o conceito de arbitrariedade linguística, e sim apenas uma noção, ficando a cargo do professor uma explicação mais detalhada. Reiteramos, assim, a importância da explicitude desse princípio para compreender a natureza do signo linguístico.

Dando prosseguimento à análise que ora nos propusemos realizar, a seguir, acompanhemos a reprodução da amostra extraída de outro LD fundamentado pela BNCC

Figura 4 - Reprodução do livro didático *Língua Portuguesa: linguagens e cultura*

Linguagem, signo linguístico, língua e variedades linguísticas

Linguagem é todo sistema de signos convencionais (sonoros, gestuais, sensoriais, gráficos etc.) empregados pelos seres humanos para expressar ideias ou sentimentos e interagir com o outro.

O **signo linguístico** é a unidade de representação da **linguagem verbal** e pertence ao grupo dos signos que são totalmente arbitrários, ou seja, que não têm nenhuma relação anterior com o elemento que representam, sendo fruto de um **acordo social**.

Todo signo linguístico é formado por dois elementos: o **significante**, que é a parte **material**, perceptível pelos sentidos da audição ou da visão (o "som" do signo na fala ou o seu "desenho" na escrita); e o **significado**, que é a parte **abstrata**, o conceito que o signo representa. Por exemplo, o signo linguístico **casa** representa o conceito de "habitação, moradia". Esse conceito é acessado pelo ouvinte ou leitor de um texto quando ele entra em contato com o som ou com a grafia da palavra **casa**.

Língua é o sistema de representação construído socialmente por meio dos signos linguísticos.

Como todas as outras línguas, a língua portuguesa abrange diversas variedades, que são usadas conforme o contexto em que os usuários se encontram. O fenômeno das **variedades linguísticas** comprova a natureza viva e dinâmica da língua e está associado ao lugar, à época, à escolaridade do falante, à idade dele, ao grupo social a que pertence, à situação, entre outros fatores.

Quando a linguagem varia quanto à **formalidade** de acordo com a situação, temos a **variedade situacional** ou **variedade de registro**.

Assim, os personagens da charge da página anterior usam uma **variedade situacional informal**, cotidiana, enquanto a variedade usada na entrevista pelo historiador Leandro Karnal é mais **formal**, correspondendo à norma culta ou norma urbana de prestígio, empregada pelos usuários mais escolarizados, escritores, intelectuais e meios de comunicação.

Fonte: Sette *et al.* (2024, p. 158).

A amostra reproduzida⁸⁶ acima encabeça a seção *Linguagem, signo linguístico, língua e variedades linguísticas* definindo linguagem como um **sistema de signos** que se valem socialmente. O LD concebe, também, a linguagem como construtora de diversos interesses à medida que a aponta para nós como um sistema sonoro, gestual, sensorial e gráfico. Assim como vimos, essa noção é recuperada no CLG quando da delimitação língua-objeto (Saussure [1916] 2006) e na BNCC quando da construção didático-metodológica da área de linguagens - seguindo as prerrogativas legais da LDBEN (Brasil, 1996) para a construção de uma base científica.

Adiante, o material examinado apresenta o conceito de **signo linguístico**, entendendo-o como uma unidade/propriedade - representada pela **linguagem verbal**. Portanto, observamos

⁸⁶ Cumpre advertir que, levando em consideração nosso escopo, não realizaremos um exame por completo desse LD.

aqui, também, uma adaptação linguística pontual para a transformação do conhecimento científico em saber escolar. O livro compreende o signo linguístico como totalmente arbitrário, quer dizer, sem motivação pelo elemento que representa, valendo-se no seio social. Tal explanação do conceito de signo linguístico está presente no CLG (Saussure [1916] 2006) - o que nos dirige à compreensão de que há uma relação de diálogo entre a edição póstuma e o LD fundamentado pela BNCC.

Nessa direção, o material didático elenca que o signo possui uma associação dual, isto é, constitui-se a partir de dois **elementos**⁸⁷ - classificando o **significado** como parte abstrata/imaterial, o conceito; e o **significante** como “parte material, perceptível pelos sentidos da audição ou visão (o ‘som’ do signo na fala ou o seu ‘desenho’ na escrita)” (Sette *et al.*, 2024, p. 158). Interessantemente, nesse processo de adaptação conceitual, podemos ver que o LD compreende o significante como suporte, uma **imagem sensorial** - como vimos em Saussure (cf. [1916] 2006, p. 80).

Na rota de recontextualização didática, o livro lança mão, assim, de marcadores interpretativos (aspas) para exemplificar tal definição. Daí podemos, ao que nos parece, inferir uma preocupação de o material não restringir língua a *som*, mesmo quando do uso desse termo. Isso porque, por meio das aspas, num esforço pontual de adequação vocabular para o ensino básico (visto se tratar de um conhecimento científico, portanto complexo), o LD dá margem para que o professor possa refletir sobre tais conceitos. Para nós, dos quatro materiais examinados, o material em questão apresenta-se como aquele que, em função da transposição didática, esteve mais a salvo de qualquer perda teórica com relação à noção de significante. Assim, percebemos que há uma relação mais consistente entre o CLG e o LD analisado, indicando que a natureza da interlocução entre a fonte teórica e o LD já não é mais a mesma.

Para termos conhecimento de que, ao longo dos anos, uma nova leitura da produção intelectual de Saussure⁸⁸ tem influenciado o modo como se reflete o CLG atualmente, é pertinente observarmos o ano de publicação do primeiro LD: *Gramática: texto: análise e construção de sentido* (Abaurre e Pontara, 2006), e do último LD: *Língua Portuguesa: linguagens e cultura* (Sette *et al.*, 2024).

Há, portanto, dezenove anos que separam a publicação do primeiro material e a do segundo, o que - certamente, pensamos, contribui para a mobilização teórica nos documentos

⁸⁷ Essa adaptação vocabular a nível conceitual parece ser mais significativa e objetiva para se referir à relação significado-significante. Os outros materiais que investigamos, nessa mesma tentativa, valem-se da expressão “dupla face”.

⁸⁸ Como apresentado no capítulo 2, à medida que se descobrem outras fontes de pesquisa da fortuna saussuriana, é possível recuperar as circunstâncias que ficaram para trás do CLG, como nos aventa Silveira (2001).

da educação e, por sua vez, para diferentes abordagens e adaptações didáticas para o ensino. Isso se deve à produção de estudos do campo saussuriano nas últimas décadas, no Brasil - que colabora para a formação de pesquisadores e de professores.

Dessa forma, no exame que fizemos frente aos LD balizados pela BNCC, pudemos concluir que há uma rede dialógica entre o CLG, o documento normativo e a produção dos materiais, haja vista que estes apresentam a reflexão teórica de Saussure por meio de uma recontextualização didática, o que - como vimos, pode conduzir a uma interpretação particular dos conceitos.

Em síntese de linhas, na análise que fizemos frente aos quatro materiais, percebemos que, mesmo após todos esses anos, ainda hoje conseguimos sentir os efeitos intelectuais da produção saussuriana, inclusive para o ensino de LP na educação básica brasileira, uma vez que tais materiais (fundamentados pelos documentos da educação) apresentam a reflexão teórica de Saussure com adaptações didáticas - as quais, como já evocamos, podem conduzir a equívocos conceituais.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Além da sua vida terrena, as suas ideias brilham mais longe do que ele [Saussure] teria podido imaginar, e esse destino póstumo se tornou como uma segunda vida, que se confunde para sempre com a nossa.

(Émile Benveniste)

No desenvolvimento deste estudo, propusemo-nos a investigar o arcabouço teórico de Saussure numa rede dialógica entre o CLG, os documentos norteadores da educação brasileira e a produção de LD voltados às escolas públicas. Portanto, para uma análise da inserção da teoria saussuriana no processo de ensino-aprendizagem de LP, optamos por verificar desde as primeiras diretrizes curriculares até as normativas vigentes que fundamentam a educação básica para o trabalho com a língua/linguagem. Para isso, valemo-nos dos PCNEM (Brasil, 2000b) e da BNCC para o ensino médio (Brasil, 2018). Assim, hipotetizamos que a reflexão teórica do genebrino poderia ser extremamente potente para encaminhar questionamentos de ordem empírica no que concerne ao funcionamento da língua/linguagem e a suas entidades/propriedades, por exemplo. Acreditamos que, assim sendo, tal reflexão poderia entrar no processo de ensino-aprendizagem de LP para o ensino médio por meio de um processo de didatização, contribuindo com a formação do pensamento científico do estudante brasileiro.

Nessa direção, num primeiro momento, fizemos uma incursão no CLG, revisitando conceitos importantes a respeito da linguística geral de Saussure, movimento que nos possibilitou compreender como a teoria saussuriana poderia ser mobilizada nas diretrizes e nos materiais didáticos. Num segundo momento, passamos por algumas questões que, a nosso ver, podem influenciar a inscrição da teoria frente aos nossos dados de análise, como a suposta visão estruturalista de língua creditada ao mestre de Genebra. Por fim, lançamos mão dos documentos nacionais e dos LD para realizar um exame apurado em busca de nossos objetivos.

A investigação, portanto, que realizamos nos mostrou que há uma conversa entre a edição póstuma, os documentos e os LD. Nesse viés, os documentos, apesar de priorizarem o achado científico de língua enunciativo-discursivo, utilizam a fundamentação teórica saussuriana para construir, à luz de prerrogativas legais (Brasil, 1996), uma abordagem didático-metodológica da área de linguagens e para elencar finalidades, competências e habilidade para o ensino de LP. Isso, por sua vez, se traduziu nos materiais didáticos que averiguamos, nos quais observamos a presença da teoria do linguista suíço adaptada para o ambiente escolar.

Além disso, observamos que esse processo de transposição didática deve ser realizado com cautela e com bases sólidas, uma vez que pode implicar deslizos teóricos e/ou perdas conceituais significativas, como vimos com relação à conceituação, por exemplo, do **significante** em alguns dos LD. Estes contribuíram para a restrição de língua ao som puramente físico, o que gerou uma interpretação particular do que é língua. Nesse sentido, acreditamos que a teoria de Saussure é muitíssimo importante não só para responder a questões sobre o funcionamento da língua/linguagem, mas também para combater preconceitos de ordem empírica e social, valendo-se da imagem sensorial do signo linguístico para explicar a existência da LIBRAS, a título de exemplo.

Dessa forma, abrimos espaço para outras discussões que envolvam as possibilidades de uma interlocução mais estreita entre as fontes saussurianas e os seus estudos, os documentos balizadores da educação e a produção dos LD – de forma a contribuir com o oferecimento de uma formação científica e cidadã aos estudantes brasileiros da última etapa escolar: o ensino médio, aplicando métodos e estratégias de adaptações conceituais (tanto a nível vocabular quanto a nível teórico). À vista disso, percebemos que a figura e as ideias de Saussure ainda têm muito a nos dizer nos espaços acadêmicos e na educação básica.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L; PONTARA. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006, 607 p.

ABAURRE, M. L; PONTARA; ABAURRE, M. B. **Moderna Plus**: linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020, 160 p.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística do Brasil** (1968-1988). São Paulo: Humanitas. 2004.

ALTMAN, C. Saussure e o (des)encontro de duas gerações acadêmicas no Brasil. **Signo y senã**, Buenos Aires, v. 2, n. 30, p. 3-21, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3034>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ARRIVÉ, M. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BALLY, C.; SECHEHAYE, A. Prefácio à primeira edição. In: SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, [1916] 2006.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, [1966] 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães e José Leo Vieira. Campinas: Pontes Editora, [1974] 1989.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparam

[etros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859](#). Acesso em: 27 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais(Ensino Médio)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF, 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BOUQUET, S. Saussure's unfinished semantics. In: SANDERS, C (org.). **The Cambridge Companion to Saussure**. Cambridge: CUP, 2004. DOI <https://doi.org/10.1017/CCOL052180051X.014>

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24961/> Acesso em 14 ago. 2023.

COELHO, M. P.; HENRIQUES, S. M. A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 645-663, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24856/14662>. Acesso em: 29 dez. 2023. DOI <https://doi.org/10.14393/DL15-v8n1a2014-36>.

COELHO, M. P. **Ferdinand de Saussure: entre a língua e as línguas**. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) -Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28940/1/FerdinanddeSaussure.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 225-242, 2º sem. 2007. Disponível em: [Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1155](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1155). Acesso em: 29 dez. 2023.

COSTA-HUBES, T. C.; PEREIRA, R. A. Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?. **Letras**, Florianópolis, v. 32, n. 64, p. 06-23, jan/jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69386/51413>. Acesso em: 21 mai. 2024. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148569386>

DE LIMA, E. S. **A Semântica/Pragmática e a Semiótica na BNCC**. YouTube. 23 mai. 2024. 1:28:40. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQ_T3bPFSXg&t=66s. Acesso em: 23 mai. 2024.

DUCROT, O. **Estruturalismo e Linguística**. Tradução de J. P. Paes. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

FLORES, V. N. **A linguística Geral de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Contexto, 2023.

GIEMBINSKY, M. S. L. **A fala: um fio da teia conceitual saussuriana**. 2025. 197 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5007>.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do Sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 2005.

HENRIQUES, S. M. Fala e discurso nas elaborações de Ferdinand de Saussure. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 256-269, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25637/18993>. Acesso em: 29 dez. 2023. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v26i2.25637>.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 3ª ed., v. 3, São Paulo: Cortez, 2007.

JOSEPH, J. E. **Saussure**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LEPSCHY, G. C. **A Linguística Estrutural**. São Paulo: Perspectiva: 1975.

MARQUES, A. C. M. Entre o corte, a ruptura e o movimento. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 310-330, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/7034/5896> . Acesso em: 29 dez. 2023. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v26i2.25653>.

MILNER, J. C. **Introdução a uma ciência da linguagem**. Vários tradutores. Petrópolis: Editora Vozes, [1989] 2021. Edição revista e comentada por Valdir do Nascimento Flores e por Gabriel de Ávila Othero.

MOURÃO, J. P. Exercícios sobre artigos em inglês. **Uol**, s. d. Disponível em: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-ingles/exercicios-sobre-artigos-ingles.htm>. Acesso em: 01 jan. 2025.

NORMAND, Claudine. **Saussure**. Trad. de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, [2000] 2009.

OLIVEIRA, A. P. **O arbitrário como a terceira margem do signo no manuscrito Essência Dupla da Linguagem**. 2023. 57p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/41008/1/Arbitr%C3%A1rioComoTerceira.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. B. **Saussure: sobre o lugar do linguista e o que ele faz**. 2024. 88p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43580>. Acesso em: 20 jan. 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.660>

PILATI, Eloísa Nascimento da Silva; WEISSHEIMER, Janaína; PRADO, Ana Paula Oliveira do. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira? **Script**, [s. l], v. 27, n. 59, p. 67-91, 2023. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30257/20888>. Acesso em: 03 nov. 2023. DOI <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p67-91>.

PIOVEZANI, Carlos; SILVEIRA, Allice Toledo Lima da. O valor de Saussure para os estudos do discurso. **Gragoatá**, [S.L.], v. 22, n. 44, p. 1066-1086, 22 dez. 2017. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.v22i44.33549>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33549>. Acesso em: 10 set. 2023. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n44a1013>.

PUECH, Christian. **L'émergence de la notion de "discours" en France et les destins du saussurisme**. Langages. Paris, n. 159, p. 93-110, 2005. DOI <https://doi.org/10.3917/lang.159.0093>.

RAMOS, R. A. **Ser protagonista**: Língua Portuguesa. São Paulo: Edições SM, 2ª ed. 2013.

ROSA, C. M.. As concepções de língua presentes em um material didático de língua portuguesa: uma análise a partir dos conceitos foucaultianos de enunciado e de função enunciativa. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 13, n. 2, p. 377-392, maio-ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.urca.br/index.php/MigREN>. Acesso em: 06 set. 2024. DOI <https://doi.org/10.47295/mgren.v13i2.1447>.

SAUSSURE, F. de. (1857-1913). **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Balloy; Albert Sechehay; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 279 p. [1916] 2006.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 1). Wiesbaden: Harrassowitz, [1968] 1989.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale** - Édition critique préparé par Tullio de Mauro. Paris: Payot, [1967] 2005.

SETTE, G. *et al.* **Língua Portuguesa: linguagens e cultura**. São Paulo: Editora do Brasil, 1ª ed. 2024. Disponível em: <https://ledp.inpages.com.br/ebsa/prod/scao/public/ledweb/index.html#/reader/EBS000991>. Acesso em: 01 jan. 2025.

SILVEIRA, A. **Um percurso em torno da noção de diacronia e sincronia**: o CLG e a leitura de Câmara JR. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18972>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVEIRA, E. **Leitura de um manuscrito de Ferdinand de Saussure**: recolocando a discussão sobre a história da Linguística. In: SEMINÁRIO DO GEL, 48, 2001. Programação do Evento. São Carlos – SP: GEL, 2001. Disponível em: http://www.gel.org.br/pdfFiles/livro40anos/INDICEONOMASTICO/index_arquivos/SILVEIRA_Eliane.pdf. Acesso em: 14 jan 2024.

SILVEIRA, E. M. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 167 p., 2007.

SILVEIRA. Saussure à brasileira: estatuto epistemológico do *Curso de Linguística Geral* nos manuais publicados entre 1930 e 1980. In: FARACO, C. A. (org.). **O efeito Saussure**: cem anos do Curso de Linguística Geral. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVEIRA. **A aventura de Saussure**. [S/L]: Editora da Abralin, 2022. 178p. Editora da Abralin. <http://dx.doi.org/10.25189/9788568990285>. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/a-aventura-de-saussure/>. Acesso em: 30 ago. 2023. DOI <https://doi.org/10.25189/9788568990285>.

SOBRAL, A. **BNCC, Prática de análise linguística/semiótica e Formação Docente**. YouTube. 23 mai. 2024. 1:41:16. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6d-qzRdv5zI>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SORTICA, M. M. Saussure frente a seus contemporâneos: uma análise das questões relativas ao sentido nos primeiros capítulos do manuscrito De l'Essence Double du Langage. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-24, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/251212/40217>. Acesso em: 14 jan. 2024. DOI <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2021.251212>.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; ALVIM, M. T. F. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa**. EDUFU, Uberlândia, 4ª ed., 233 p.

TURRA, B. Prefácio à edição brasileira. In: JOSEPH, J. **Saussure**. Trad. Bruno Turra. Campinas: Editora da Unicamp, 2023.

ANEXOS

- Reprodução de exemplo de exercício estrutural e de figuras utilizadas no capítulo 3.

Questão 2

Preencha corretamente com os artigos: 'a', 'an' ou 'the':

My sister went to the beach last month. She met____ girl there who was born in Goiânia. When they went to ____ restaurant they noticed that ____place was amazing. There was ____ picture of ____ Elephant.

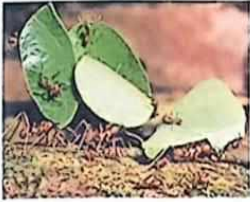
- a) a, the, a, a, an.
- b) a, the, the, a, an.
- c) a, the, an, an, an.
- d) a, an, the, a,an.

Ver resposta

Fonte: Mourão (s.d., on-line).

Figura 1 - Reprodução do livro didático *Gramática: texto: análise e construção de sentido*

A "linguagem" dos animais



A comunicação entre as formigas ocorre frequentemente para direcionar os membros de uma mesma comunidade a uma fonte de alimento.

O que se costuma designar como "linguagem" animal não passa de um sistema de comunicação entre os membros de uma espécie. Embora sofisticado, tal sistema não chega a constituir linguagem no sentido aqui definido.

O anúncio reproduzido na abertura pressupõe um leitor específico, interessado em acompanhar o dia-a-dia da economia e das movimentações do mercado financeiro. Esse leitor sabe como é difícil entender o contexto econômico e pode reconhecer a importância de assinar um jornal que apresente informações sobre a economia de modo esclarecedor.

Essas informações estão representadas nos elementos que constroem o anúncio, constituindo sua linguagem.

Observe também que o anúncio, além de usar a linguagem verbal e a não-verbal (a imagem da floresta, neste caso), faz menção à linguagem matemática representada pelos números, tornando-a elemento importante na construção do sentido do texto.

Tome nota

A **linguagem** é uma atividade humana que, nas representações de mundo que constrói, revela aspectos históricos, sociais e culturais. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e dá forma às suas experiências. Seu uso ocorre na interação social e pressupõe a existência de interlocutores.

São exemplos de diferentes linguagens utilizadas pelo ser humano as línguas (português, alemão, italiano, holandês, guarani, etc.), a pintura, a música, a dança, os logotipos, os quadrinhos, os sistemas gestuais, entre outros exemplos.

Tome nota

Língua é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos.

Signo linguístico

As linguagens utilizadas pelos seres humanos pressupõem conhecimento, por parte de seus usuários, do valor simbólico dos seus signos. A cor verde nos sinais de trânsito, por exemplo, tem um valor simbólico que os habitantes das cidades devem conhecer: significa autorização para prosseguir. Se não houvesse acordo com relação a esse valor, ou seja, se não fosse possível aos usuários de uma mesma linguagem identificar aquilo a que determinado signo faz referência, qualquer interação através da atividade da linguagem ficaria prejudicada, pois não haveria comunicação possível.

Tome nota

O **signo linguístico** é uma unidade de significação que possui dupla face:

- 1) o **significante** (o suporte para uma ideia, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras);
- 2) o **significado** (a própria ideia ou conteúdo intelectual).

Observe:

A dupla face do signo linguístico

SIGNIFICANTE	SIGNIFICADO
Cão (português)	
Dog (inglês)	
Chien (francês)	
Cane (italiano)	

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 2 - Reprodução do livro didático *Ser protagonista: Língua Portuguesa*

Os estudos sobre a linguagem verbal

A linguagem verbal sempre foi objeto de interesse e investigação humana. No início do século XX, os estudos do suíço Ferdinand de Saussure permitiram que tais investigações formassem um campo de saber autônomo, com um objeto e um método próprios.

O surgimento da Linguística

Nos estudos sobre a linguagem verbal realizados do século XVII ao XIX, duas tendências principais podem ser percebidas: a **racionalista**, que tomava a linguagem como representação do pensamento, e a **comparativa**, que pressupunha a existência de uma única "língua de origem" e buscava reconstituí-la investigando o "parentesco" entre as línguas existentes. Ambas foram determinantes para os estudos linguísticos futuros e para a constituição da Linguística como ciência no século XX.

A língua como sistema

Saussure desejava estudar aquilo que a linguagem verbal tinha de sistemático e entender que princípios determinavam seu funcionamento. Para tanto, precisou definir o que deveria e o que não deveria fazer parte de sua investigação.

Primeiro, desconsiderou as condições específicas em que a linguagem era usada pelos falantes. Ou seja, não incluiu em sua investigação questões como os sentidos implícitos que o contexto poderia gerar, que grupo social usava a linguagem daquela forma, etc. O que interessava a Saussure era o funcionamento interno da linguagem.

Ao mesmo tempo, Saussure abandonou a perspectiva histórica em seus estudos. Ele buscava pensar na linguagem como uma fotografia, congelada no tempo, na qual seria possível observar de que forma os elementos se relacionavam naquele momento.

Assim, Saussure definiu que o objeto da Linguística seria a **língua**, entendida como o **sistema de signos linguísticos** que compõe a linguagem verbal. Ela se oporia à **fala**, que seria a **realização concreta** da linguagem pelos falantes. Saussure entendia a língua como algo social e a fala como algo individual. Em outras palavras, apesar das falas particulares, variáveis, as pessoas se entenderiam porque têm a mesma língua. Nessa visão, a língua é algo sistemático e que pode ser estudado.

IMPORTANTE

Para Saussure, o objeto da Linguística seria a **língua**, em oposição à **fala**. Essa visão de língua excluiria tanto a sua realização concreta pelos falantes quanto a sua evolução ao longo do tempo.

A ampliação do campo de estudos da Linguística

Devido à sua preocupação em delimitar o campo de estudos sobre a linguagem verbal e criar métodos próprios de investigação, Saussure é considerado o "pai" da Linguística moderna. Sua obra é hoje ponto de partida para todos os estudos linguísticos.

No entanto, outras tendências foram surgindo com o tempo, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Muitas delas passaram a se dedicar exatamente aos aspectos que Saussure havia desconsiderado, tais como o uso concreto da língua pelos falantes e a sua transformação ao longo do tempo.

Sem deixar de lado as contribuições desse linguista, atualmente a visão de língua como sistema é considerada insuficiente para entender a complexidade e a amplitude da linguagem verbal.

Repertório

Ferdinand de Saussure

O linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) elaborou teorias sobre a linguagem que tinham um enfoque estrutural, ao contrário do enfoque histórico, comum na época. Essas teorias propiciaram o nascimento da Linguística. Seu livro mais conhecido, *Curso de linguística geral* (1916), foi escrito por dois alunos seus, com base em anotações feitas durante os cursos dados por Saussure.

Saussure fotografado em janeiro de 1900.

Sétima arte

O escafandro e a borboleta (França/EUA, 2007)

Direção de Julian Schnabel

Após sofrer um acidente vascular cerebral, um famoso editor de revistas tem de reaprender a se comunicar usando a única parte de seu corpo que não perdeu os movimentos: o olho esquerdo. Apesar de a capacidade de se expressar estar absolutamente restrita, sua mente continua funcionando. O filme faz refletir sobre

as possibilidades e limitações da fala e da comunicação no contato com o mundo.

Capa do DVD *O escafandro e a borboleta*.

Capítulo 16 • Linguagens: linguagem verbal e língua

190

Figura 3 - Reprodução do livro didático *Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias*

■ Signo linguístico

As linguagens utilizadas pelos seres humanos pressupõem conhecimento, por parte de seus usuários, do valor simbólico dos seus signos. A cor verde nos sinais de trânsito, por exemplo, tem um valor simbólico que os habitantes das cidades devem conhecer: significa autorização para prosseguir. Se não houvesse acordo com relação a esse valor, ou seja, se não fosse possível aos usuários de uma mesma linguagem identificar aquilo a que determinado signo faz referência, qualquer interação por meio da atividade da linguagem ficaria prejudicada, pois não haveria comunicação possível.

Tome nota

O **signo linguístico** é uma unidade de significação de dupla face:

- 1) **Significante** — o suporte para uma ideia ou conceito, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras.
- 2) **Significado** — a própria ideia ou conceito.

A dupla face do signo linguístico

Significante

Cão [português] Dog [inglês] Chien [francês] Cane [italiano]

Significado



ARQUIVO PESSOAL

Cão da raça Beagle.

Fonte: Abaurre, M. L.; Pontara; Abaurre, M. B. (2020, p. 22)

Figura 4 - Reprodução do livro didático *Língua Portuguesa: linguagens e cultura*

Linguagem, signo linguístico, língua e variedades linguísticas

Linguagem é todo sistema de signos convencionais (sonoros, gestuais, sensoriais, gráficos etc.) empregados pelos seres humanos para expressar ideias ou sentimentos e interagir com o outro.

O **signo linguístico** é a unidade de representação da **linguagem verbal** e pertence ao grupo dos signos que são totalmente arbitrários, ou seja, que não têm nenhuma relação anterior com o elemento que representam, sendo fruto de um **acordo social**.

Todo signo linguístico é formado por dois elementos: o **significante**, que é a parte **material**, perceptível pelos sentidos da audição ou da visão (o "som" do signo na fala ou o seu "desenho" na escrita); e o **significado**, que é a parte **abstrata**, o conceito que o signo representa. Por exemplo, o signo linguístico **casa** representa o conceito de "habitação, moradia". Esse conceito é acessado pelo ouvinte ou leitor de um texto quando ele entra em contato com o som ou com a grafia da palavra **casa**.

Língua é o sistema de representação construído socialmente por meio dos signos linguísticos.

Como todas as outras línguas, a língua portuguesa abrange diversas variedades, que são usadas conforme o contexto em que os usuários se encontram. O fenômeno das **variedades linguísticas** comprova a natureza viva e dinâmica da língua e está associado ao lugar, à época, à escolaridade do falante, à idade dele, ao grupo social a que pertence, à situação, entre outros fatores.

Quando a linguagem varia quanto à **formalidade** de acordo com a situação, temos a **variedade situacional** ou **variedade de registro**.

Assim, os personagens da charge da página anterior usam uma **variedade situacional informal**, cotidiana, enquanto a variedade usada na entrevista pelo historiador Leandro Karnal é mais **formal**, correspondendo à norma culta ou norma urbana de prestígio, empregada pelos usuários mais escolarizados, escritores, intelectuais e meios de comunicação.

Fonte: Sette *et al.* (2024, p. 158).