

ENUNCIÇÃO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: O ATO DE LER EM SALA DE AULA SOB LENTES ENUNCIATIVAS

ENUNCIATION AND LINGUISTIC EDUCATION: THE ACT OF READING IN CLASSROOM CONTEXT THROUGH ENUNCIATIVE LENSES

Giovane Fernandes Oliveira¹
giovane.oliveira@ufrgs.br

Resumo: Este artigo propõe-se a responder à seguinte questão: *como o professor de língua materna, comprometido com a educação linguística e amparado pelo referencial enunciativo, pode auxiliar o aluno a passar de locutor a sujeito no ato de ler em sala de aula?* Para tanto, parte da teoria benvenistiana da enunciação (BENVENISTE, 2005; 2006) e das concepções enunciativas de leitura (NAUJORKS, 2011) e de *leitura-análise* (CREMONESE, 2014), apresentando, em seguida, uma proposta de trabalho com o texto que considera tais orientações teóricas. Conclui que o ato de ler em sala de aula é uma experiência humana na linguagem, singular por três principais razões: primeira, há o *eu-tu-ele-aqui-agora* particular da escrita que precisa ser *re-constituído* pelo aluno no igualmente particular *eu-tu-ele-aqui-agora* da leitura; segunda, a análise das instâncias de intersubjetividade, relação forma-sentido, referência e cultura na leitura escolar é condição da passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor; terceira, o tempo da escola e o espaço da sala de aula constituem o *aqui-agora* por excelência da formação de sujeitos-leitores.

Palavras-chave: Enunciação. Educação linguística. Ato de ler em sala de aula.

Abstract: The article presented here aims to answer the following question: *how can mother-tongue teachers, committed to linguistic education and supported by enunciative framework, help students move from speaker to subject on the act of reading in classroom context?* For this purpose, this work starts from the Benvenistian Theory of Enunciation (BENVENISTE, 2005; 2006) and enunciative conceptions of reading (NAUJORKS, 2011) and *reading-analysis* (CREMONESE, 2014), presenting then a work proposal with text that considers such theoretical orientations. The study concludes that the act of reading in classroom is a human experience in the singular language for three main reasons: first, there is the particular *I-you-he-here-now* of writing that needs to be re-constituted by students in the equally particular *I-you-he-here-now* of reading; second, the analysis of intersubjectivity instances, the form-meaning relation, reference and culture in school reading is the requirement to the transition of speaker-reader to subject-reader; third, the school time and classroom space constitute the *here-now* of excellence to subject-readers formation.

Keywords: Enunciation. Linguistic education. Reading act in classroom context.

¹ Graduando em Licenciatura em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Admitir a singularidade do ato de leitura afasta a ideia de uma interpretação definitiva e, conseqüentemente, leva a abandonar uma vontade de domínio absoluto sobre o sentido, a suportar um certo “luto” da interpretação. (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 9).

1 Primeiras palavras

A tentativa de instaurar uma interlocução entre os estudos da enunciação e os estudos da leitura não é propriamente uma novidade no cenário brasileiro. Já na apresentação de seu inaugural *Introdução à Linguística da Enunciação*, Flores e Teixeira (2005) lançam as bases para tal diálogo, afirmando tratar-se a leitura também de um fenômeno enunciativo, em que o sentido, longe de ser imanente, resulta da apropriação sempre singular do texto pelo leitor.

Na mesma linha, Teixeira e Ferreira (2008) buscam, na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, elementos para uma reflexão enunciativa sobre a leitura e o seu ensino, afastando-se das concepções centradas ou no leitor, enquanto intérprete que tudo pode, ou no texto, enquanto código a ser decifrado, para defender a tese de que a leitura implica sempre um trabalho com a língua que visa ao exame, pelo sujeito-leitor, do agenciamento de formas para a constituição de sentidos no texto resultante de sua enunciação.

Em outro artigo sobre o mesmo tema, além de Benveniste, as autoras também interrogam Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot sobre a prática escolar da leitura. Ferreira e Teixeira (2009) defendem que o sujeito-leitor (professor e aluno) constitui-se co-enunciador do texto, produzindo sentidos no *aqui-agora* da leitura a partir de sua história de vida, seus valores e sua cultura. Nessa perspectiva, o papel do professor seria o de levar o aluno a observar como o autor diz o que diz, por meio dos mecanismos linguísticos que mobiliza, dos posicionamentos que assume em relação ao tema e às outras vozes discursivas, das coerções sofridas pelos gêneros dos textos nas esferas em que circulam.

Como podemos constatar, não é de hoje que a interface enunciação-leitura intriga estudiosos brasileiros. Contudo, apenas recentemente vieram a público os primeiros trabalhos de fôlego acerca dessa interface: trata-se das teses de doutorado *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*, de Jane da Costa Naujorks, e *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*, de Lia Emília Cremonese². Esses dois estudos contemplam a leitura à luz da Teoria da Enunciação de Benveniste, à qual também nos filiamos neste trabalho³.

² Ambas as teses defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

³ Este artigo foi originalmente apresentado como trabalho de conclusão da disciplina *Teoria e Prática da Leitura*, do sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, em turma ministrada pela Profa. Dra. Maria

A partir da teoria enunciativa benvenistiana (BENVENISTE, 2005; 2006) e das concepções enunciativas de leitura (NAUJORKS, 2011) e de *leitura-análise* (CREMONESE, 2014), apresentadas na primeira parte deste artigo, e a partir de uma proposta de trabalho com o texto que considere tais orientações teóricas, apresentada na segunda parte, buscamos responder à seguinte questão: *como o professor de língua materna, comprometido com a educação linguística e amparado pelo referencial enunciativo, pode auxiliar o aluno a passar de locutor a sujeito no ato de ler em sala de aula?*

2 O homem está na língua: a teoria benvenistiana da enunciação

Para compreendermos os deslocamentos operados por Naujorks (2011) e Cremonese (2014) para pensarem enunciativamente a leitura, precisamos antes resgatar algumas noções fundantes da perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana, objetivo desta seção.

1.1 Intersubjetividade e subjetividade

Émile Benveniste tem uma posição central nos estudos linguísticos, pois foi um dos primeiros linguistas a inserir, no quadro mesmo do estruturalismo saussuriano, *o homem na língua*, expressão por ele próprio cunhada e que bem resume sua reflexão sobre a linguagem. Tal presença do homem na língua é assegurada pela *subjetividade*, definida pelo autor como a “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor). Assim, a linguagem funda a subjetividade e possibilita a cada locutor apropriar-se de toda a língua designando-se como *eu*.

Entretanto, sendo a consciência de si mesmo só possível de ser experimentada por contraste, o locutor que emprega *eu* dirige-se necessariamente a um *tu*, de maneira que a subjetividade intrínseca ao uso da língua tem como condição a *intersubjetividade*, a qual revela a experiência humana inscrita na linguagem, que é a da troca e do diálogo. A subjetividade e a intersubjetividade marcam-se no sistema da língua através das categorias de pessoa, tempo e espaço, representadas linguisticamente por pronomes pessoais, demonstrativos, advérbios, elementos que se definem somente com relação à instância de

Cristina Leandro Ferreira no primeiro semestre de 2015, a quem agradeço pela companhia nesta, para usar suas palavras, “fascinante aventura pelo universo da leitura”.

discurso particular em que são proferidos, tendo em vista que “o ‘eu’, o ‘aquele’, o ‘amanhã’ da descrição gramatical não são senão os ‘nomes’ metalinguísticos de *eu, aquele, amanhã* produzidos na enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 86, grifos do autor).

Por fornecer as formas linguísticas apropriadas à sua expressão, a linguagem é a possibilidade da subjetividade e da intersubjetividade, que nela se instalam quando o locutor diz *eu* a um *tu*, em um *aqui-agora* sempre único e irrepetível. A situação inerente ao exercício da linguagem, então, confere ao discurso uma dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o alocutário, recria-a, pois “[a]quele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 2005, p. 26). A linguagem é, pois, a possibilidade mesma da comunicação intersubjetiva.

2.2 Forma e sentido

Outro par fundamental no sistema conceitual benvenistiano é o de *forma-sentido*. Tal par, segundo o linguista, é *o ser mesmo da linguagem*, pois situa a significação no centro dos problemas linguísticos. O teórico defende que o próprio da linguagem é significar e que, sem essa *atividade significante por excelência* que é a linguagem, não haveria nem possibilidade de sociedade nem possibilidade de humanidade. Mas como a linguagem significa?

Conforme Benveniste, há dois modos de significância linguística, *duas maneiras de ser língua no sentido e na forma*. No modo semiótico, cuja unidade é o *signo* e cuja função é *significar*, a forma vincula-se à relação opositiva entre signos no universo intralinguístico e o sentido, à sua existência no uso da língua. O signo tem valor sempre genérico e conceptual, definindo-se por uma relação paradigmática que se estabelece intralinguisticamente, mediante distinção dos demais signos do sistema. Já no modo semântico, cuja unidade é a *palavra* e cuja função é *comunicar*, a forma corresponde ao *sintagma*, isto é, a palavra em emprego na *frase*⁴, e o sentido, à *ideia* expressa pela frase através do agenciamento de palavras. A palavra, o signo atualizado no uso, tem valor sempre particular e circunstancial, definindo-se por uma relação sintagmática que implica *referência* à situação de discurso e à atitude do locutor. A referência de uma frase é “o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 2006, p. 231).

⁴ Frase, aqui, pode ser entendida como *enunciado/discurso/texto*, isto é, como produto da enunciação.

Em suma, o “semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO” (BENVENISTE, 2006, p. 66, grifos do autor). Esses dois sistemas superpõem-se na língua: de um lado, a base semiótica, organizada paradigmaticamente em signos segundo o critério da *significação* (o valor genérico e conceptual do signo no interior do sistema); de outro lado, a semântica construída pela língua-discurso na sintagmatização das palavras e segundo o critério da *significação intencionada* (o querer-dizer do locutor que atualiza linguisticamente o seu pensamento). Mas, como bem diz Benveniste (2006, p. 234), por trás desses dois sistemas e “no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa”.

2.3 Enunciação

De acordo com Flores (2013), o uso por Benveniste do composto *língua-discurso* suspende a dicotomia entre forma e sentido, antecipando uma possibilidade de integração que talvez tenha ficado mais clara no célebre artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970). Nesse texto, a *enunciação* é definida como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). O discurso, também chamado enunciado, é o resultado da enunciação, e não é ele o que interessa a Benveniste, mas a própria enunciação enquanto ato de apropriação da língua por um locutor que a mobiliza por sua conta. Todavia, é através do enunciado que se tem acesso à enunciação, a qual deve ser estudada a partir da relação que estabelece entre o locutor e a língua e a partir dos caracteres linguísticos que marcam essa relação na materialidade do enunciado.

Tais caracteres constituem o *quadro formal de realização da enunciação*, no qual Benveniste propõe que se considere, sucessivamente, o próprio *ato*, a sua *situação* e os seus *instrumentos* de realização⁵. O ato comporta o modo como o locutor enuncia sua posição de locutor e implanta o alocutário, sendo toda enunciação também uma alocução devido a essa atribuição de presença a um *outro*. Já a situação diz respeito ao modo como a língua se acha empregada para constituir referência no discurso. Os instrumentos, por sua vez, referem-se aos recursos linguísticos através dos quais se realiza a enunciação, sendo “uns necessários e permanentes, os outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 2006, p. 83).

⁵ Benveniste não propôs uma metodologia propriamente dita de análise enunciativa, mas a consideração desses três elementos – o *ato*, a *situação* e os *instrumentos de realização da enunciação* – permite entrever um percurso de análise.

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

Em linhas gerais, a enunciação é caracterizada pela “*acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006, p. 87, grifo do autor), característica que remete ao que o linguista denomina de *quadro figurativo da enunciação*, o qual sustenta a estrutura do diálogo, que dispõe de duas figuras (o *eu* e o *tu*) igualmente necessárias e alternadamente protagonistas da enunciação.

2.4 Cultura

Por muito tempo, os estudos em torno da teoria benvenistiana da enunciação circunscreveram-se às noções acima apresentadas (*intersubjetividade/subjetividade, forma/sentido e enunciação*). Talvez por não ser discutida nos artigos de Benveniste que se tornaram as principais referências de sua reflexão enunciativa (os capítulos pertencentes às partes *A comunicação* e *O homem na língua*, de seus *Problemas de Linguística Geral I e II*), a noção de *cultura* não recebeu inicialmente muita atenção dos seus leitores no Brasil. Apenas recentemente tal conceito tem sido problematizado em trabalhos que se debruçam sobre os escritos benvenistianos.

A pesquisa de Silva (2009), que funda uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem, foi uma das primeiras no Brasil a conferir à cultura o estatuto que lhe cabe no pensamento benvenistiano. Para analisar enunciativamente a fala da criança, a autora elabora o dispositivo teórico-metodológico (*eu-tu/ele*)-*ELE*, que comporta os sujeitos (*eu-tu*), a língua (*ele*) e a cultura (*ELE*) instanciados no ato de aquisição da linguagem. Também Flores (2013),

defendendo o viés antropológico como o tema benvenistiano merecedor de maior aprofundamento na atualidade, fala em cultura ao sublinhar uma tríade epistemológica em Benveniste, a tríade *homem-linguagem-cultura*. Mas em que termos a cultura é concebida pelo linguista sírio?

Segundo Benveniste (2005, p. 32):

A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma.

Para o autor, assim como o sistema linguístico, o sistema cultural distingue o que tem e o que não tem sentido a partir de *relações* e de *valores*, consistindo numa série de noções, prescrições e interdições e caracterizando-se tanto por aquilo que proíbe quanto por aquilo que autoriza. A cultura também diferencia o homem do animal, uma vez que este desconhece proibição, sendo simbólica – no sentido de socialmente produzida e interpretada – em sua estrutura e em seu funcionamento. É por isso que Benveniste defende que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, e que toda criança aprende com a língua os *rudimentos de uma cultura*, não sendo nenhuma língua separável de uma função cultural. O elo entre homem, língua e cultura é justamente o *símbolo*, visto que a cultura, a exemplo da língua, emprega símbolos particulares a certa sociedade e nos quais o homem precisa se instaurar para ter acesso à experiência do outro e tornar a sua experiência também acessível a esse outro.

Tal concepção de cultura, segundo Silva, Knack e Juchem (2013), permite redimensionar a definição de enunciação como *ato individual de apropriação da língua*, pois, embora esse ato seja individual, ele carrega interpretações da cultura, cujos valores se imprimem no discurso do locutor que se apropria da língua para enunciar sua subjetividade.

Estabelecidos os fundamentos da Enunciação benvenistianiana, passemos agora às reflexões sobre leitura derivadas dessa teoria do *homem na língua*.

3 Ler é enunciar: a concepção enunciativa de leitura de Naujorks (2011)

Naujorks (2011) procura responder à seguinte pergunta: *em que termos podemos pensar a leitura como um ato enunciativo?* Para tanto, a autora propõe-se a formular uma

concepção enunciativa de leitura e uma metodologia de análise enunciativa do ato/processo⁶ de leitura, tomando como *corpus* três redações de vestibular para analisar a leitura feita, pelos autores desses textos, da proposta de redação. Neste artigo, trataremos da perspectiva de leitura apresentada pela pesquisadora, que, para defender sua tese de que *ler é enunciar*, opera quatro deslocamentos da teorização benvenistiana.

3.1 A passagem de locutor a sujeito na leitura

Há na leitura, conforme Naujorks (2011), uma *dupla instância conjugada*: a instância do locutor, aquele que lê, e a instância do sujeito, aquele que se singulariza no ato/processo de leitura. A autora denomina essas figuras enunciativas implicadas na leitura de *locutor-leitor* e de *sujeito-leitor*, destacando que ocorre, no ato/processo de leitura, uma passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor. Distanciando-se das teorias da escrita, que colocam o leitor como o *tu* da enunciação, ela o toma como um *eu* que tenta reconstituir um sentido, reconstituição esta nem sempre coincidente com as representações do autor do texto, o qual (o texto) se converte em *tu* no discurso do locutor-leitor que passa a sujeito-leitor no ato/processo de leitura.

3.2 A intersubjetividade/subjetividade na leitura

No entender de Naujorks (2011), essa conversão do texto em *tu* (interlocutor) só é possível porque, no ato/processo de leitura, ele é o enunciado com o qual dialoga o *eu* (locutor-leitor que, nesse diálogo, se apresenta como sujeito-leitor). Tal relação dialógica entre o locutor-leitor e o texto instaura um certo *ele* (referência), havendo na leitura, portanto, sempre um *eu-tu-ele-aqui- agora*. Também o enunciado lido, de acordo com a autora, é constituído de um *eu-tu-ele-aqui- agora*. Isso a leva a postular duas dimensões – *impossíveis de separação empírica* – em que ler é enunciar: a) a dimensão em que há a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor; e b) a dimensão em que o locutor-leitor, situado em um dado sistema de referências, tenta *re-constituir* o sentido de um enunciado que contém também ele um sistema de referências próprio. Esse ato de *re-constituição*, que Naujorks (2011) chama de *apropriação do texto pelo leitor*, nem sempre coincidirá com as representações do autor do texto lido, podendo o locutor-leitor produzir novos sentidos a partir das suas referências,

⁶ Naujorks (2011) utiliza *ato/processo* para referir-se à leitura como modalidade de enunciação, justificando tal escolha com o argumento de que o próprio Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação* (1970), refere-se à enunciação tanto como *ato* quanto como *processo*.

motivo pelo qual a autora define “**a leitura enunciativa tanto como apropriação quanto como atualização de sentidos**” (NAUJORKS, 2011, p. 94, grifo da autora).

3.3 A relação entre a forma e o sentido na leitura

A dupla significância da língua (semiótica e semântica) é retomada por Naujorks (2011) ao abordar a leitura desde um ponto de vista enunciativo. Conforme a autora, ler consiste em *reconhecer a forma e compreender o sentido*, na medida em que a “atividade de reconhecimento é necessária para distinguir um signo como pertencente ao sistema, no entanto, não é o bastante; ela deve estar atrelada à atividade de compreensão, pois é indispensável que o sistema seja comum a locutor e alocutário” (NAUJORKS, 2011, p. 99). A leitura se efetivaria, assim, no trânsito do locutor-leitor entre os níveis semiótico e semântico da língua, entre as funções de significar e de comunicar. Para a autora, esse trânsito consiste em um jogo entre o geral e o específico, no qual a generalidade da forma atualiza-se na especificidade do uso, produzindo um sentido singular numa igualmente singular instância de discurso. A produção desse sentido (semantização) ocorreria a partir da observação de como as palavras se organizam no interior da frase (sintagmatização) para atribuição de referência à situação enunciativa e ao locutor que enuncia. As *noções gêmeas* de forma e sentido, portanto, encontram-se intimamente relacionadas no ato/processo de leitura.

3.4 A enunciação e a leitura

O último desdobramento da concepção enunciativa de leitura de Naujorks (2011) consiste em pensar a leitura como uma enunciação de retorno a um enunciado já construído, na qual o leitor produz algo a respeito de uma enunciação anterior. Nessa perspectiva, o ato/processo de leitura é sempre um acontecimento único, que desaparece tão logo surge, sendo possível apreendê-lo somente a partir dos vestígios que deixa no enunciado, seu produto. Esse enunciado revela a subjetividade própria ao ato/processo de leitura, pois o locutor-leitor que se apropria de um texto e atualiza seus sentidos constitui-se sujeito-leitor nessa *apropriação-atualização*, mediada sempre pelo seu sistema de referências espaciais e temporais. “A leitura é, então, um processo de (re)significação, ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107).

Em resumo, a leitura é concebida por Naujorks (2011) como uma modalidade de enunciação na qual o locutor-leitor constitui-se sujeito-leitor (*eu*), apropriando-se do texto (*tu*)

e atualizando seus sentidos em um dado espaço-tempo (*aqui-agora*), sentidos estes cuja compreensão depende do reconhecimento das formas.

Eis a primeira das duas abordagens enunciativas da leitura que norteiam a nossa reflexão. A seguir, apresentamos a segunda.

4 Ler é enunciar e analisar: a concepção enunciativa de *leitura-análise* de Cremonese (2014)

Tomando como objeto de estudo a relação entre a leitura e a produção textual na universidade, Cremonese (2014) defende a hipótese de que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita*. Para comprovar sua hipótese, a autora analisa relatos de alunos universitários de pós-graduação, operando também ela quatro deslocamentos dos estudos enunciativos de linha benvenistiana para propor o que nomeia de *leitura-análise*, a qual, em vez de “simplesmente *decodificar* ou tentar saber *o que o autor quis dizer* em tal ou tal texto, trata-se de uma leitura que busca, muito mais, ser uma *análise* que leve o leitor a uma reflexão do funcionamento linguístico dos textos que tiver em mãos” (CREMONESE, 2014, p. 47, grifos da autora). Esses deslocamentos, entretanto, não são os mesmos operados por Naujorks (2011). Passemos, pois, a eles.

4.1 A *leitura-análise* como instância de intersubjetividade

Segundo Cremonese (2014), olhar para a leitura como *análise* implica reconhecer nela diferentes instâncias, sendo a primeira delas a *instância de intersubjetividade*. Retomando o princípio benvenistiano da intersubjetividade e interrogando-se sobre a forma como esta se evidencia no discurso – no caso, o texto escrito –, a autora observa que a constituição do *tu* ao qual o *eu* se dirige revela-se: a) na *quantidade de informação* selecionada pelo autor (com base no grau de conhecimento prévio sobre o assunto atribuído ao interlocutor previsto); b) na *escolha do gênero*⁷ (com base nos modos de organização da enunciação com a intenção do

⁷ A noção de *gênero* não tem, na teoria enunciativa benvenistiana, estatuto de termo, ao menos não como tem na teoria enunciativa bakhtiniana, por exemplo. Isso porque o linguista, diferentemente do filósofo, nunca teorizou sobre tal noção propriamente dita. No entanto, há passagens de sua obra em que Benveniste refere-se a modos de organização da enunciação, como este que autoriza Cremonese (2014) a conceber a *escolha do gênero* como um índice de intersubjetividade: “É preciso entender o discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. É em primeiro lugar a diversidade dos discursos orais de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à

locutor de influenciar o outro); c) no *tempo e no espaço* projetados (com base no contexto social, no veículo de circulação do texto e no público-alvo, se mais restrito ou mais amplo, desse veículo); d) na *organização sintático-semântica* (com base no vocabulário, no uso de terminologias, na sintaxe, enfim, na relação forma-sentido que constitui a singularidade da interlocução); e) na *seleção de referências* (com base na necessidade de convocar o interlocutor a confiar com maior ou menor certeza no que é enunciado). Tais elementos indicadores de intersubjetividade devem ser dominados pelo leitor, sendo “papel do professor mostrar esse caminho” (CREMONESE, 2014, p. 80).

4.2 A leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido

Cremonese (2014) também retoma as noções de *forma* e *sentido*, deslocando-as para a cena enunciativa da leitura. Para a autora, não apenas a escolha das palavras, mas também a organização delas no enunciado produz sentidos na leitura, estando a gramática sempre a serviço do texto e do sentido por este produzido a partir da mobilização da língua por um locutor em determinada situação espaço-temporal. Nessa perspectiva, a desenvoltura do aluno na leitura – e, conforme Cremonese (2014), também na produção textual – depende de um redimensionamento da noção de *gramática*, que deve deixar de ser entendida como um *aglomerado de regras descontextualizadas* para ser entendida como *modos de organização das formas da língua no discurso*.

4.3 A leitura-análise como instância de construção de referência

Este terceiro deslocamento operado por Cremonese (2014) põe em jogo a questão da referência, cuja definição benvenistiana de *situação de discurso a que se reporta a frase* a autora reitera para deixar claro que se trata, aqui, de uma referência linguística, interna à instância discursiva e que implica um referente, isto é, um *objeto particular a que corresponde a palavra em uso*. Pergunta-se Cremonese (2014), porém, como pode ser uma referência linguística se remete a algo situado fora da língua. E ela própria responde, afirmando tratar-se de uma referência linguística, na medida em que diz respeito sempre à

oração mais ornamentada. E é também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que lhes tomam emprestados a construção e os fins: correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim todos os **gêneros** nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 267, grifo nosso).

situação de enunciação em que o locutor se propõe como sujeito e é tomado como centro de referência interna, em torno do qual se instauram todas as coordenadas pessoais, espaciais e temporais do discurso. A referência, então, é parte integrante da enunciação, em que é empregada para expressar *uma certa relação com o mundo*, cuja condição repousa na necessidade do locutor de referir pelo discurso e na possibilidade do outro de co-referir identicamente. Para a autora, da consideração da referência depende a formação do leitor: “Sem que se compreenda que o texto (falado ou escrito) *constrói* não apenas o locutor e o interlocutor, mas toda a situação de enunciação – isto é, o *eu-tu-ele-aqui-agora* – pensamos que seja inviável tratar com a devida atenção cada elemento formal que constitui esse texto e, por conseguinte, seu(s) sentido(s).” (CREMONESE, 2014, p. 95, grifos da autora).

4.4 A leitura-análise como instância de cultura

O escopo da referência é ampliado por Cremonese (2014), que nele insere a *cultura*, além do *aqui-agora* da enunciação. Contudo, ela faz duas ressalvas em relação a essa questão, sendo a segunda tributária da primeira: a) a cultura, como a entende Benveniste, é também ela constituída linguisticamente, visto se realizar sempre numa sociedade que, por sua vez, se funda na língua; b) não é porque a cultura se constitui linguisticamente que todos aqueles que falam uma mesma língua imprimirão de igual maneira, em seu discurso, os rudimentos da cultura dessa língua, dada a singularidade de cada enunciação e a subjetividade daquele que enuncia. Apesar de essa conversão da língua em discurso ser cada vez inédita, a autora observa que o locutor utiliza-se de *caracteres formais comuns ao seu meio cultural*, caracteres estes relacionados ao *semantismo social* do qual fala Benveniste e através do qual a língua configura a sociedade, a cultura e os modos de enunciação. Esses *modos distintos de enunciação que vinculam indivíduo e sociedade* Cremonese (2014) defende serem imprescindíveis em um ensino de texto e, acrescentaríamos nós, em um ensino de leitura que não divorcie língua e cultura, pois os valores desta se imprimem naquela quando convertida em discurso pelo locutor que lê e que, ao ler, enuncia.

Para resumir, Cremonese (2014) concebe a leitura como uma análise que instancia a intersubjetividade (a relação interlocutiva indissociável de qualquer atividade humana), a construção da relação forma-sentido (a gramática em funcionamento no texto), a construção de referência (o *eu-tu-ele-aqui-agora* da leitura) e a cultura (os valores impressos no discurso), todas essas instâncias produtoras de sentido na leitura.

O percurso até aqui realizado nos autoriza a deslocar a reflexão enunciativa sobre leitura para o espaço da sala de aula de língua materna, encaminhando uma possibilidade de trabalho com o texto que leve em conta os aspectos teóricos apresentados.

5 Da teoria à prática da leitura: uma proposta enunciativa de trabalho com o texto em sala de aula

Nas últimas décadas, estudiosos brasileiros da leitura têm criticado o seu ensino tradicional por diversos motivos. Martins (1982) afirma que a escola promove uma *pedagogia do sacrifício* ao não superar a visão de leitura como algo que se tem de aprender por aprender, sem um *porquê*, *como* ou *para quê*. Leffa (1999) fala em *exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula*, um erro talvez não involuntário da escola, que solicita ao aluno que leia e se aproprie do sentido e da função de um texto sem o domínio das práticas sociais que constituem esse texto, de modo que o aluno permanece um excluído, condenado à reprovação e ao fracasso escolar. Terzi (2006) critica a escola por *ignorar a história de letramento das crianças*, sobretudo daquelas oriundas do que a autora nomeia de meios iletrados, e por insistir em uma concepção de leitura que privilegia a decodificação de palavras em detrimento da construção de sentidos.

De nossa parte, vale dizer que não discordamos dos posicionamentos assumidos pelos autores citados quanto à tradição escolar da leitura, mas nosso objetivo, neste artigo, é menos reiterar tais críticas do que propor uma alternativa possível a esse quadro. Assim, apresentamos abaixo um texto, seguido de um exercício de leitura, ou melhor dizendo, de *leitura-análise*, que pensamos poder contribuir para o fazer do professor de língua materna comprometido em auxiliar o aluno em sua passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor no ato de ler em sala de aula.

01	Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva
02	Por Camila Moreno
03	Marina,
04	está circulando pela internet um vídeo em que a senhora faz uma comparação
05	entre você e a também candidata e presidenta Dilma Rousseff. Entre as tantas
06	comparações que podem e devem ser feitas entre as duas candidatas mais bem
07	posicionadas nas pesquisas eleitorais, você opta por dizer que é magrinha, enquanto
08	Dilma é fortinha, exatamente com essas palavras, arrancando risadas e aplausos da
09	plateia.
10	Lembro com nitidez que a senhora já havia feito essa comparação com Dilma
11	na eleição passada, ao ser perguntada sobre suas principais diferenças.

12	Dilma é a primeira presidenta da história do Brasil e essa é a primeira eleição
13	com grandes chances de duas mulheres irem para o segundo turno. Uma eleição
14	histórica, certamente. Histórica porque em um país cercado de machismo por todos os
15	lados; em que as mulheres são menos de 10% no Congresso Nacional; onde embora
16	muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei Maria da Penha, ainda estamos em
17	7º lugar no ranking da violência doméstica; a maioria dos cidadãos e cidadãs do nosso
18	país, se as pesquisas estiverem certas, optará por confiar o seu voto em uma mulher.
19	Isso é lindo e me emociona.
20	Sei que você sabe, Marina, que ser mulher é um desafio cotidiano. É ter que
21	provar duas vezes que é capaz. Na política então, nem se fala. Lembro o quanto te
22	criticaram pelo fato do seu companheiro trabalhar no governo do PT no Acre, como se
23	vocês, por serem casados devessem ter a mesma opinião política. Na época, te defendi
24	e disse que achava um absurdo esse tipo de acusação. Te defendo quando falam da sua
25	voz, porque não estão acostumados com vozes mais agudas nos debates políticos.
26	Imagino Marina, o quanto sejam duras as críticas por causa do seu cabelo, pelas roupas
27	e não pelas ideias.
28	Talvez você não tenha tido noção da gravidade da sua declaração, Marina, mas
29	eu vou te contar o porquê ela doeu no fundo da minha alma: eu sempre fui considerada
30	uma criança gordinha e desde que entendi que isso era um defeito, sofri com isso. Tive
31	transtornos alimentares graves e só me aceitei de fato, quando conheci a militância e o
32	feminismo, porque me mostraram que os padrões de beleza nos tornam escravas de
33	uma busca impossível e infeliz e eu esperava que as mulheres na política, ainda que
34	com divergências, optassem pela desconstrução do machismo, mas você fez
35	exatamente o contrário.
36	Essa sua declaração apenas reforça um padrão ditatorial que faz com que a
37	anorexia e a bulimia estejam entre as principais doenças de jovens mulheres, que faz
38	com que milhões de meninas e mulheres arrisquem suas vidas em métodos salvadores
39	do alcance da beleza, porque ao invés de você optar por ajudar a romper com essa
40	lógica de que a mais magra é melhor que a gorda, você a reforçou. Você podia ter
41	escolhido desconstruir a ideia de que o debate entre duas mulheres seria um debate
42	superficial e estético, mas você preferiu seguir essa lógica que revistas de beleza e a
43	indústria do entretenimento entranham todos os dias na nossa vida, de que para ser
44	bem sucedida e feliz, é preciso ser magra.
45	Você não perdeu o meu voto com essa sua “piada”, porque você já o havia
46	perdido quando optou por deixar de lado a sua bela trajetória de vida e luta ao lado de
47	Chico Mendes para ser a nova voz da direita e do neoliberalismo no país, mas eu de
48	fato esperava um debate mais qualificado da sua parte.
	*Camila Moreno é @camilamudanca no twitter, estudante de Letras da UNB e pretende não ser infeliz por conta dos padrões de beleza.
	Fonte: CARTA ABERTA DE UMA GORDINHA À MARINA SILVA. <i>Vã filosofia</i> . 22 set. 2014. Acesso em 27 jun. 2015.

Façamos do percurso traçado por Benveniste, em *O aparelho formal da enunciação*, o nosso método de análise: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio **ato**, as **situações** em que ele se realiza, os **instrumentos** de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p. 83, grifos nossos).

O ato, que “introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 83), comporta o modo como o locutor se propõe como sujeito no discurso. No título “Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva” (l. 01), o sintagma preposicional “de uma gordinha” simboliza uma representação do locutor sobre si mesmo, locutor este que assume a responsabilidade pelo seu dizer logo adiante, na segunda linha: “Por Camila Moreno” (l. 02). Contudo, é a emergência dos índices de pessoa que, de fato, introduz aquele que fala em sua fala, por meio de formas verbais como “lembro” (l. 10), “Sei” (l. 20), “Tive” (l. 30) e formas pronominais como “eu” (l. 29), “minha” (l. 29), “me” (l. 31), indicadoras da inscrição subjetiva do locutor no discurso.

Assim como constitui o locutor (*eu*), o ato de enunciação constitui também o alocutário (*tu*), pois toda enunciação “é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Já no título, o locutor implanta o outro a quem se dirige, por meio de um segundo sintagma preposicional: “à Marina Silva” (l. 01). A interlocução é também estabelecida por vocativos, como “Marina” (l. 03, 20, 26 e 28), “senhora” (l. 04 e 10) e “você” (l. 05, 07, 20, 28, 34, 39, 40, 42 e 45), que acentuam uma *relação viva* com o outro da alocução. A maior incidência da forma “você” em relação à forma “senhora” deve-se ao tom mais incisivo que o locutor assume na segunda metade do texto.

A leitura-análise do ato enunciativo está diretamente relacionada à instância de intersubjetividade de que trata Cremonese (2014). Além da instauração da alocução *eu-tu* no texto, através da categoria de pessoa, é possível apreendermos a constituição do *tu* pelo *eu* no enunciado a partir dos elementos previstos pela autora. O primeiro desses elementos é a seleção de informação com base no conhecimento prévio sobre o assunto atribuído ao interlocutor, como em “Sei que você sabe, Marina, que ser mulher é um desafio cotidiano” (l. 20). Um segundo elemento de intersubjetividade compreende a escolha do gênero, antecipada pelo título “Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva” (l. 01), escolha esta que diz da intenção do locutor de agir sobre o alocutário e diz também do contexto social, do veículo de circulação e do público-alvo deste projetados para o texto – outros elementos intersubjetivos ressaltados por Cremonese (2014) –, a saber: um blog da internet, em época de eleição, acessível a todos que navegam na rede. O vocabulário e a sintaxe, segundo a autora, constituem também elementos que evidenciam a intersubjetividade no discurso, com escolhas lexicais e estruturas frasais que revelam o posicionamento do locutor em relação àquilo que enuncia e em relação ao seu alocutário, como em “porque ao invés de você optar por ajudar a romper com essa lógica de que a mais magra é melhor que a gorda, você a reforçou” (l. 39-

40), formas que produzem sentidos contrários à atitude de Marina Silva, o *tu* do texto, de falar da aparência de sua então principal concorrente nas urnas. Da mesma maneira, a seleção de referências (no caso, argumentos de provas concretas), com base na necessidade de convocar o outro a confiar no que é enunciado, indica uma projeção de interlocução, como em “um país cercado de machismo por todos os lados; em que as mulheres são menos de 10% no Congresso Nacional; onde embora muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei Maria da Penha, ainda estamos em 7º lugar no ranking da violência doméstica” (l. 14-17).

Já a situação, que comporta o modo como “a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (BENVENISTE, 2006, p. 84), diz respeito à realidade a que remete o texto. Essa realidade é a realidade do discurso, uma referência construída *no* texto e não aprioristicamente. Sabemos que o *estado de coisas no mundo* que provocou o texto é as eleições presidenciais de 2014, no Brasil, porque há pistas textuais que autorizam essa conclusão, como o sintagma nominal “a também candidata e presidenta Dilma Rousseff” (l. 05) e os sintagmas preposicionais “nas pesquisas eleitorais” (l. 07) e “na eleição passada” (l. 11), formas da língua que, junto do emprego do indicativo presente, constroem a referência a tais fatos contemporâneos ao momento da enunciação. Todavia, embora esses fatos pertençam ao mundo empírico, tal mundo é recriado na instância de discurso, pois “[a]quele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”, de maneira que “a linguagem reproduz a realidade” (BENVENISTE, 2005, p. 26), não no sentido de refleti-la, mas no de produzi-la novamente na enunciação. Assim, embora não haja muitas marcas explícitas de espaço e de tempo no texto, é possível reconstituir a realidade a que ele remete – realidade esta que, apesar de mais ampla do que o *aqui-agora* da enunciação, o locutor faz renascer pelo seu discurso, sendo, portanto, também ela submetida ao centro de referência interno constituído pelo ato enunciativo.

Tal constituição de referência no discurso comparece nas duas dimensões intersubjetivas descritas por Naujorks (2011): a dimensão em que o ato/processo de leitura constitui o seu sistema de referências (o seu *eu-tu-ele-aqui-agora*) e a dimensão em que o enunciado lido contém também ele um sistema de referências próprio (o *eu-tu-ele-aqui-agora* da produção desse enunciado). O texto *Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva* reenvia a um *eu-tu-ele-aqui-agora* específico, instaurado quando de sua enunciação escrita por um locutor situado em um espaço-tempo único (concomitante às eleições presidenciais de 2014) e com vistas a um alocutário também único (Marina Silva). Essa referência primeira, conforme Naujorks (2011), precisa ser *re-constituída* pelo leitor no ato/processo de leitura, mas observa a autora que, quando ele (o leitor) se apropria do texto e atualiza seus sentidos, instaura-se um

novo *eu-tu-ele-aqui-agora*, em que o locutor deixa de ser o autor do texto (Camila Moreno) e passa a ser o seu leitor (nós, nesta leitura-análise; o professor e o aluno, na sala de aula), assim como o interlocutor deixa de ser aquele a quem se dirige o autor para ser o próprio texto, com o qual dialoga o locutor-leitor. É a instância de construção de referência de que fala igualmente Cremonese (2014), ao chamar a atenção para a importância de se considerar tal instância no ensino da leitura, em virtude do papel determinante que tem na apropriação do texto pelo leitor.

Os instrumentos de realização da enunciação, por sua vez, consistem nos *índices específicos* (indicadores de intersubjetividade e subjetividade) e nos *procedimentos acessórios* (engendramento das formas para a produção de sentidos no discurso). Sobre os índices específicos, falamos acima, ao tratarmos do ato enquanto instauração da alocação *eu-tu* no texto em análise, a qual configura o que Benveniste chama de *quadro figurativo da enunciação*, isto é, a estrutura de diálogo preenchida pelas figuras do locutor e do alocutário (respectivamente, autor e leitor, na escrita; leitor e texto, na leitura). Já os procedimentos acessórios colocam em evidência a relação forma-sentido, constitutiva do ato de ler, como o é de todo ato enunciativo. Para o leitor se apropriar do texto *Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva*, além de analisá-lo nas instâncias de intersubjetividade e de construção da referência, ele precisa também analisar o jogo de formas e sentidos estruturante desse enunciado. Já antecipamos tal instância de análise acima, ao observarmos a contribuição da organização léxico-sintática para a constituição, no texto, de sentidos contrários à atitude de Marina Silva. Cumpre, agora, determo-nos um pouco mais nessa instância.

Destaca-se no texto o mecanismo modalizador, através de modalizações verbais e fraseológicas. Dentre as verbais, situam-se os verbos “poder” e “dever”, em “Entre as tantas comparações que podem e devem ser feitas entre as duas candidatas mais bem posicionadas nas pesquisas eleitorais” (l. 05-07), e o verbo “saber”, em “Sei que você sabe, Marina, que ser mulher é um desafio cotidiano” (l. 20), verbos cujo emprego revela o engajamento do locutor em relação ao conteúdo das proposições veiculadas, situando o seu dizer no campo da necessidade (no caso dos verbos “dever” e “saber”) e no campo da possibilidade (no caso do verbo “poder”). Conforme Silva (2004), a necessidade corresponde ao eixo do saber, no qual o locutor “coloca-se no terreno da certeza, procurando manifestar um saber (*eu sei, portanto é verdade*) e, de certa maneira, conduzindo o alocutário a aderir a seu discurso para aceitá-lo como verdadeiro” (SILVA, 2004, p. 51, grifos da autora). Já na possibilidade, segundo a autora, o locutor insere seu dizer “no eixo do crer (*eu creio, portanto é possível, é provável, é permitido*)” (SILVA, 2004, p. 51, grifos da autora), não impondo a sua posição ao alocutário,

mas lhe outorgando a possibilidade de aceitá-la ou não. Também as modalizações fraseológicas enquadram-se nessas duas categorias: pertencem à *categoria do certo* expressões como “certamente”, em “Uma eleição histórica, certamente” (l. 14), e “exatamente”, em “mas você fez exatamente o contrário” (l. 35), advérbios que, junto da locução adverbial “de fato”, em “mas eu de fato esperava um debate mais qualificado da sua parte” (l. 47-48), produzem um efeito de certeza, efeito este reforçado pelo uso reiterado do presente do indicativo com valor assertivo; e pertencem à *categoria do possível* expressões como “talvez”, em “Talvez você não tenha tido noção da gravidade da sua declaração” (l. 28), que produz um efeito de incerteza, de não assunção da garantia de verdade do enunciado.

A relação forma-sentido, como sugerem Naujorks (2011) e Cremonese (2014), deve ser levada em conta na leitura, pois dela depende a apropriação do texto pelo leitor. Este deve ser preparado na escola para não apenas *reconhecer* o repertório de signos da língua escrita (função do *processo de alfabetização* nos anos iniciais da escolarização), mas também *compreender* tais signos atualizados no uso (função do *processo de letramento* em todos os anos da escolarização), no qual deixam o valor genérico que têm enquanto unidades do sistema para se revestirem de um valor particular ao assumirem o estatuto de palavras, valor este determinado pela rede de relações que estabelecem no interior da frase. Cabe, então, ao professor de língua materna, enquanto principal agente de letramento e promotor da leitura em sala de aula, levar o aluno a observar como as palavras se organizam e se inter-relacionam no enunciado para, além de *significarem, comunicarem*. O ensino da leitura, assim, implica um tratamento diferenciado da gramática: importa, em um primeiro momento, não identificar e classificar isoladamente os itens lexicais e gramaticais, mas analisar os sentidos que tais formas produzem no texto considerado em sua globalidade. Não se trata, portanto, de tomar um texto como essa *Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva* para explorar, por exemplo, os verbos e os advérbios descontextualizados, mas antes refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por tais recursos linguísticos e o que esses efeitos dizem da atitude do locutor para com o alocutário e a situação de locução (NAUJORKS, 2011). É nisso que consiste a leitura-análise da instância de construção da relação forma-sentido (CREMONESE, 2014).

Enfim, a cultura. Como *ler-analisar* a instância cultural em um texto? De certa forma, já adiantamos tal questão no início da análise, quando apontamos o sintagma preposicional “de uma gordinha”, no título “Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva” (l. 01), como simbolizando uma representação do locutor sobre si mesmo. Por que “gordinha” e não “gorda”? O diminutivo comparece duas vezes também na paráfrase feita pelo locutor de um

dizer atribuído ao alocutário, em “você opta por dizer que é magrinha, enquanto Dilma é fortinha” (l. 07-08). Qual o efeito de sentido produzido pelo sufixo *-inha* nessas três ocorrências – “gordinha” (l. 01), “magrinha” (l. 07) e “fortinha” (l. 08)? E quais *representações, prescrições e interdições* da cultura relevam dele? Diz Benveniste que o semantismo social, através do qual a língua configura a sociedade, “consiste na verdade, principalmente mas não exclusivamente, em designações, em fatos de vocabulário. O vocabulário fornece aqui uma matéria muito abundante, de que se servem historiadores da sociedade e da cultura” (BENVENISTE, 2006, p. 100). É o vocabulário, então, uma das manifestações mais evidentes dos *rudimentos da cultura* no discurso, como atesta o emprego repetido do diminutivo nos recortes acima transcritos, nos quais o morfema *-inha* atenua um sentido negativo que poderia advir do uso de “gorda”, em vez de “gordinha”, ou um sentido diferente do intentado que poderia advir do uso de “forte”, em vez de “fortinha”. Assim, o recurso ao diminutivo nessas três ocorrências e a opção por “fortinha” em vez de “gordinha”, para atenuar adjetivos que qualificam aparência física, veiculam uma interdição da cultura – esta que, ao mesmo tempo em que reprova aqueles que não se enquadram em seus padrões de beleza, não expressa tal reprovação explicitamente. Do mesmo modo, o uso de “gordinha”, em vez de “gorda” revela uma prescrição cultural, pois, ainda que o locutor assuma a identidade de “gordinha” – signo pelo alocutário preterido por “fortinha” –, faz também ele uma escolha pelo diminutivo que a cultura reveste de um valor atenuante.

O vocabulário, então, coloca em relevo as representações que constituem esse *fenômeno inteiramente simbólico* a que Benveniste chama de cultura, representações estas “organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade” (BENVENISTE, 2005, p. 32). Vemos a cultura dirigindo o comportamento do locutor que se constitui sujeito no texto *Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva*, o que se reflete não apenas em suas escolhas lexicais, mas também em todo o texto, construído para contestar a atitude do alocutário. Este provoca uma dupla frustração no locutor, pois não corresponde a duas expectativas culturais suas (do locutor): a) a expectativa de que, enquanto figura política, ele debateria questões mais nobres do que a aparência física, como ilustra o trecho “mas eu de fato esperava um debate mais qualificado da sua parte” (l. 47-48); b) a expectativa de que, enquanto mulher, não reforçaria a lógica machista que prevê um *debate superficial e estético* entre duas mulheres na política, como mostra o fragmento “porque ao invés de você optar por ajudar a romper com essa lógica de que a mais magra é melhor que a gorda, você a reforçou”

(l. 39-40). Portanto, uma leitura-análise da instância cultural nesse texto poderia abrir espaço, em sala de aula, para uma discussão sobre os valores associados ao “ser gordo e ser magro” na cultura brasileira, bem como às representações atribuídas ao machismo e ao feminismo, discussão esta sempre ancorada no texto e perseguidora do senso crítico do aluno-leitor.

A cultura, como assevera Cremonese (2014) e como evidenciam os recortes analisados, ainda que contemple aspectos sociais, é uma construção linguística, porque apreensível no discurso, o qual carrega interpretações culturais que devem ser estudadas quando de uma leitura-análise da instância de cultura em um texto. Para Silva, Knack e Juchem (2013), sendo a cultura “transversal à língua, o ponto de vista do analista que a considere não deve levar em conta primeiramente *onde* está a cultura, mas, sim, *como* ela se manifesta na língua” (SILVA, KNACK e JUCHEM, 2013, nota de rodapé nº 3, grifos das autoras). Cumpre, então, no ensino da leitura, oportunizar ao aluno uma reflexão sobre os traços culturais inscritos na materialidade linguística dos textos, de modo que ele se torne capaz de perscrutar em qualquer discurso os valores e as representações nele simbolizados, tudo isso que “dá à vida e à atividade humana forma, sentido e conteúdo” (BENVENISTE, 2005, p. 31).

6 Últimas (ou nem tanto assim) palavras

É chegada a hora de tentarmos responder à questão que nos colocamos no início deste artigo: *como o professor de língua materna, comprometido com a educação linguística e amparado pelo referencial enunciativo, pode auxiliar o aluno a passar de locutor a sujeito no ato de ler em sala de aula?*

O ato de ler em sala de aula é uma experiência humana na linguagem, singular por três principais razões. Primeira razão: como todo ato enunciativo, a leitura é da ordem do particular e do irrepetível, porque sempre particulares e irrepetíveis são o *eu-tu-ele-aqui-agora* da enunciação. A prática pedagógica, assim, deve atentar para o fato de que há, no mínimo, um duplo sistema de referências implicado na cena enunciativa da leitura (cf. NAUJORKS, 2011): o sistema de referências constituído no momento de produção do enunciado lido (o *eu-tu-ele-aqui-agora* da escrita) e o sistema de referências constituído no momento de leitura desse enunciado (o *eu-tu-ele-aqui-agora* da leitura). Faz parte do processo de compreensão do texto a tentativa de *re-constituição* dessa referência primeira, mas, desde que o locutor-leitor se apropria do texto, ele instaura uma nova referência, não havendo garantia de que os sentidos por ele atualizados coincidirão com as representações do autor.

Segunda razão: como toda experiência humana inscrita na linguagem, o ato de ler supõe um processo de troca, de diálogo. Há o diálogo entre o locutor-leitor e o texto, tomado como interlocutor, mas há também o diálogo entre o locutor-aluno e o alocutário-professor, promotor da leitura em sala de aula e, por conseguinte, o principal responsável por auxiliar o aluno em sua passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor. Essa passagem depende da análise de instâncias enunciativas produtoras de sentidos na leitura (CREMONESE, 2014): a instância de intersubjetividade, a instância de construção da relação forma-sentido, a instância de construção de referência e a instância de cultura. O exame atento de tais instâncias é condição da formação de um leitor competente, pois, se há espaço para a inscrição da sua subjetividade na apropriação do texto, nem por isso se pode deixar a interpretação à deriva. O professor, então, deve levar o aluno a perceber que um texto é sempre escrito por um *eu* que se dirige a um *tu*, em um *aqui-agora* específico, agenciando *formas* para produzir *sentidos* no discurso, o qual carrega os *rudimentos da cultura* em que está inserido aquele que enuncia.

Terceira razão: para muitos alunos, a escola representa a única oportunidade de acesso às culturas de escrita e à possibilidade de participação democrática nas sociedades letradas. Portanto, mais do que um imperativo social, é um compromisso ético do professor de língua materna fomentar, no tempo da escola e no espaço da sala de aula, práticas de letramento que convoquem o aluno a se enunciar na leitura, promovendo, desse modo, uma educação linguística de qualidade, reflexiva e transformadora. É no desejo de contribuir com o fazer desse professor – assim como os trabalhos de Cremonese (2014), Naujorks (2011), Ferreira e Teixeira (2009) e Teixeira e Ferreira (2008) – que desenvolvemos atualmente uma pesquisa em enunciação e letramento, de modo que estas últimas palavras talvez não sejam assim tão últimas, afinal.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

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

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

FERREIRA, Sabrina; TEIXEIRA, Marlene. Leitura em sala de aula: um ato enunciativo. In: GOMES, Neiva Maria Tebaldi; GOMES, Leny da Silva (Orgs.). **Teorias de linguagem e práticas de sala de aula: um diálogo possível**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, p. 41-64, 2009.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORENO, Camila. **Carta aberta de uma gordinha à Marina Silva**. Disponível em: <https://filosofiava.wordpress.com/2014/09/22/carta-aberta-de-uma-gordinha-a-marina-silva/>. Acesso em: 27 jun. 2015.

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

SILVA, Carmem Luci da Costa. Eu-tu: um diálogo sobre a esperança. In: **Redação Instrumental: Concurso Vestibular 2004**. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 51-67, 2004.

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

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

TEIXEIRA, Marlene; FERREIRA, Sabrina. A leitura em sala de aula: um barco à deriva? **Letras de Hoje**, v. 43, p. 63-68, 2008.

TERZI, Sylvia B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 4.ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.