

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E ENUNCIATIVAS**

JOSENIR SOUSA DA SILVA

**PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA
COMO ATIVIDADES INTEGRADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**PORTO ALEGRE
2024**

JOSENIR SOUSA DA SILVA

**PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA
COMO ATIVIDADES INTEGRADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA

**PORTO ALEGRE
2024**

CIP - Catalogação na Publicação

SILVA, JOSENIR SOUSA DA
PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA ABORDAGEM DE LEITURA E
ESCRITA COMO ATIVIDADES INTEGRADAS NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL / JOSENIR SOUSA DA SILVA. -- 2024.
120 f.
Orientadora: CARMEM LUCI DA COSTA SILVA.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Enunciação. 2. BNCC. 3. princípios enunciativos.
4. ensino de leitura e escrita. 5. anos finais do
Ensino Fundamental. I. SILVA, CARMEM LUCI DA COSTA,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOSENIR SOUSA DA SILVA

**PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA
COMO ATIVIDADES INTEGRADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 8 de março de 2024.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Carolina Knack
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Lucia Rottava
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Raquel Veit Holme
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

*Aos meus pais, Jorge e Neci. Aos meus filhos, Thais,
Thalia e Guilherme, que, com suas singularidades,
ensinam-me o significado do amor, da generosidade
e da resiliência.*

AGRADECIMENTOS

Esta tese, não a escrevi sozinha. Como todo ato de enunciação, caracteriza-se por um processo de trocas, de interação com outras pessoas e instituições. É, então, fruto do estabelecimento de diálogos, sem os quais essa escrita não seria possível.

Como um processo subjetivo de pesquisa e escrita em um aqui-agora constituído por estes quatro anos, o ato de ler e escrever foi também um momento de estabelecer relações comigo mesma, com meus “eus” – pensamentos, emoções e os inúmeros papéis ocupados no dia a dia –, na busca de descobrir a fonte de energia interior e a compreensão das flutuações do ser em cada momento. Foram muitos desafios, por isso quero expressar minha profunda gratidão a todos que fizeram parte deste processo.

A Deus, pela vida.

À profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva, minha orientadora, por quem tenho muita admiração, carinho e respeito. Por me fazer acreditar sempre que era possível, desde o primeiro encontro. Fez sentir-me acolhida – mesmo tendo eu vindo do outro lado do país. Pelo tempo dedicado a me orientar, por tudo o que tem me ensinado, pelo carinho, pelo profissionalismo e por toda a paciência em me orientar em uma fase que precisei mergulhar em mim mesma e buscar consciência e forças até para o simples ato de respirar. Gratidão pela generosidade, acolhida e por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda.

À profa. dra. Carolina Knack, por aceitar-me no estágio de docência e pelas inúmeras contribuições a esta tese, desde a qualificação do projeto, a qualificação da tese e chegando a essa fase final. Por sua leitura qualificada, pela interlocução produtiva e pelos apontamentos pertinentes, apresentando-se como o tu que me interrogou e me fez crescer nos diferentes momentos de interlocução.

À profa. dra. Marlete Sandra Diedrich, pela leitura atenta, interlocução produtiva e pelos apontamentos pertinentes na qualificação do artigo.

À profa. dra. Raquel Veit Holme, pelas grandes contribuições na qualificação desta tese.

Aos professores da pós-graduação em Letras, em especial, as professores Lúcia Rottava, Luiza Millano e Alena Ciulla, as quais tive a honra conhecer presencialmente nas primeiras disciplinas cursadas no doutorado. Também, o professor Valdir Flores, pelo espaço de troca de

conhecimento proporcionado nas aulas. As professoras Alessandra Jaqueline Vieira, Heloisa Monteiro Rosário, Luciene Juliano Simões – as discussões propiciadas por vocês foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisadora.

À profa. dra. Lia Cremonese, pela leitura crítica e atenta que resultou na versão final deste trabalho.

Às minhas amigas Elci Vaz, Conceição, Letícia e seus guias espirituais. Por todo o carinho, orientação e apoios nos momentos mais difíceis e em momentos de comemorações também.

À minha família, em especial aos meus pais, Jorge e Neci, pelo amor, exemplo de resiliência e por terem me criado pra encarar e viver a vida. Às minhas duas filhas, Thais e Thalia, por sempre estarem comigo, ensinando-me o sentido da vida, do amor e companheirismo. Ao meu filho, Guilherme, que começou o sonho do doutorado comigo, dizendo “mamãe, você vai ser aprovada e ainda vamos tirar uma foto juntos naquela escada linda com pintura que parece estante de livros”. Ele é meu maior desafio como mãe, sempre junto, acompanhando-me até nas demoradas tardes de sala de aula. Ao meu genro Ivens Lucas, que considero um filho e tem sido um presente de Deus em nossas vidas.

Aos meus oito irmãos, por estarem presentes direta ou indiretamente nesta jornada, em especial a Josineide, que, mesmo nos momentos de muito cansaço e tristeza, não me deixou desistir e esteve sempre ali – dividimos muitos desafios juntas.

A todos os amigos, de perto e de longe, pela torcida afetuosa, por compreenderem a importância dos momentos de desabafo e de silêncio.

Às pessoas especiais que conheci no momento de estadia no Rio Grande do Sul, em especial meu querido Ênio Sampaio: gratidão por fazer parte de minha vida e pelos momentos incríveis.

Aos professores do estado do Amapá, aos que conheci e me instigaram a escrever esta tese e aos que ainda conhecerei. Da Turma 3 de Letras do PARFOR, destaco especialmente Lúcia Oliveira, Ivana Brito e Cleber Pena, que se tornaram grandes amigos.

Ao grupo de estudos em psicoterapia e à minha terapeuta, Daniela Araújo, com sua escuta atenta e apoio para meu crescimento pessoal.

À minha professora de ioga, Giulia Bogo, por ter me apresentado essa prática, me acompanhado em momentos difíceis e pela significativa importância do Yoga em minha vida.

Às professoras Carolina Knack, Lucia Rottava e Raquel Veit Holme – que aceitaram o convite para comporem a banca examinadora –, pela leitura atenta deste trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade destes quatro anos de formação acadêmica, em que sempre me senti respeitada e acolhida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, representado pelo quadro docente e pela equipe da secretaria, pela atenção contínua e pelos ensinamentos.

Por fim, à Universidade Federal do Amapá e aos colegas de trabalho, pela liberação para cursar o doutorado, e à CAPES, pela concessão de bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa e a minha estadia no Rio Grande do Sul.

RESUMO

Esta tese tem como tema *a leitura e a escrita em integração nos anos finais do Ensino Fundamental*. Para tratar desse tema, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: *propor princípios enunciativos com base na reflexão de Émile Benveniste como mecanismos mediadores para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental*. Tal objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos, quais sejam: 1) verificar de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), texto normatizador das ações de ensino na Escola Básica, aborda a relação entre leitura e escrita no Ensino Fundamental; 2) constituir uma base teórica enunciativa, a partir da reflexão de Émile Benveniste, para ancorar a abordagem de leitura e escrita como atividades integradas; e 3) propor princípios enunciativos para o tratamento de leitura e escrita como atividades integradas nos anos finais do Ensino Fundamental, com a operacionalização desses princípios via ilustração de atividades, possíveis de serem trabalhadas na sala de aula nesse nível de ensino. Esses objetivos específicos estão relacionados aos três capítulos desta tese. No primeiro capítulo, é verificado como as diretrizes oficiais, sobretudo a BNCC, orientam a abordagem de leitura e de escrita em língua portuguesa, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental. No segundo capítulo, são apresentadas noções-chave da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste a partir da leitura, principalmente, dos textos que integram as partes “A comunicação” e “O homem na língua”, das obras *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*. Foi realizado, no capítulo, um recorte teórico relacionado às noções de linguagem, língua e enunciação, com ênfase no aspecto da função mediadora entre humanos presente em cada uma dessas noções, para pensar a língua em exercício nas práticas linguísticas humanas. Essa seção encaminha a construção do terceiro e último capítulo, no qual, além dos textos benvenistianos, são consideradas as reflexões de Naujorks (2011) e de Knack (2012), respectivamente sobre leitura e texto escrito, para propor princípios enunciativos, com ilustração da operacionalização desses princípios em atividades integradas de leitura e escrita, com base em quadros de atividades sugeridas pela BNCC, em especial sugestões ligadas ao campo de atuação na vida pública. Os princípios linguísticos gerais fundamentam os princípios enunciativos específicos, cuja operacionalização, em diálogo com Silva (2020), permitiu a formulação de atividades ilustrativas de produção de texto escrito e de leitura como ações integradas no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa operacionalização considera, por um lado, a leitura como provocadora da escrita e advinda de outras escritas e, por outro lado, a escrita provocada pela leitura e provocadora de novas leituras e escritas. Assim, o percurso desta tese estabelece um caminho de interlocução entre os documentos oficiais (BNCC) e a ciência linguística – neste caso, a perspectiva de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste – para contribuir com o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Fundamental. Promove, assim, uma reflexão como proposta de mediação entre a pesquisa produzida na Universidade e a Escola Básica.

Palavras-chave: Enunciação; BNCC; princípios enunciativos; ensino de leitura e escrita; anos finais do Ensino Fundamental.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour thème *la lecture et l'écriture en intégration dans les dernières années du Ensino Fundamental* [équivalent au Collège]. Pour traiter de ce thème, l'objectif général suivant a été élaboré: *proposition de principes énonciatifs, à partir de la réflexion d'Émile Benveniste, pour le traitement intégré de la lecture et de l'écriture de textes dans les dernières années du Ensino Fundamental*. Cet objectif a été scindé en trois objectifs spécifiques, à savoir: 1) vérification de la manière dont le *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, un document normatif pour les actions pédagogiques à l'école élémentaire, aborde la relation entre la lecture et l'écriture dans les dernières années du *Ensino Fundamental*; 2) constitution d'une base théorique énonciative, fondée sur la réflexion d'Émile Benveniste, pour ancrer l'approche de la lecture et de l'écriture comme des activités intégrées et 3) proposition de principes énonciatifs pour le traitement de la lecture et de l'écriture en tant qu'activités intégrées dans les dernières années du *Ensino Fundamental*, avec l'opérationnalisation de ces principes par l'illustration d'activités, pouvant être travaillées en classe à ce niveau d'enseignement. Ces objectifs spécifiques sont liés aux trois chapitres de cette thèse. Dans le premier chapitre, on vérifie comment les directives officielles, en particulier le *BNCC*, guident l'approche de la lecture et de l'écriture en langue portugaise, surtout pour les dernières années du *Ensino Fundamental*. Dans le deuxième chapitre, les notions-clés de la perspective énonciative d'Émile Benveniste sont présentées à partir de la lecture, principalement, des textes qui intègrent les parties "La communication" et "L'homme dans la langue" des ouvrages *Problèmes de linguistique générale 1* et *Problèmes de linguistique générale 2*. Dans ce chapitre, une coupure théorique textuelle a été faite, liée aux notions de langage, de langue et d'énonciation, en mettant l'accent sur l'aspect de la fonction médiatrice entre les humains présente dans chacune de ces notions, pour penser la langue en exercice dans les pratiques linguistiques humaines. Ce chapitre conduit à la construction du troisième et dernier chapitre, dans lequel, outre les textes de Benveniste, les réflexions de Naujorks (2011) et de Knack (2012) sont considérées, respectivement sur la lecture et sur le texte écrit, pour la proposition de principes énonciatifs, illustrant l'opérationnalisation de ces principes dans les activités intégrées de lecture et d'écriture, à partir de tableaux d'activités suggérés par le *BNCC*, en particulier les suggestions liées au champ d'action dans la vie publique. Les principes linguistiques généraux sous-tendent les principes énonciatifs spécifiques, dont l'opérationnalisation, en dialogue avec Silva (2020), a permis la formulation d'activités illustratives de production de textes écrits et de lectures en tant qu'actions intégrées dans l'enseignement de la langue portugaise dans les dernières années du *Ensino Fundamental*. Cette opérationnalisation considère, d'une part, la lecture comme un provocateur de l'écriture et venant d'autres écrits; et, d'autre part, l'écriture comme provoquée par la lecture et provocatrice de nouvelles lectures et écritures. Donc, cette thèse établit un chemin d'interlocution entre les documents officiels (*BNCC*) et la science linguistique – en l'occurrence, le point de vue d'Émile Benveniste sur le langage, la langue et l'énonciation – pour contribuer à l'enseignement de la langue portugaise dans les dernières années du *Ensino Fundamental*. Ainsi, elle promeut une réflexion comme proposition de médiation entre la recherche produite à l'Université et l'École Élémentaire.

Mots-clés: BNCC, collège; Énonciation; enseignement de la lecture et de l'écriture; principes énonciatifs.

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componente curricular, unidades temáticas, conteúdos, conceitos e processos	34
Figura 2 – Síntese da proposta de língua portuguesa para a articulação das práticas de linguagem nos PCN (1998)	41
Figura 3 – Esquema de síntese da relação entre leitura e escrita	52
Figura 4 – Síntese do capítulo	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos conteúdos das práticas de linguagem em relação	42
Quadro 2 – Síntese dos princípios linguísticos gerais.....	82
Quadro 3 – Princípios enunciativos específicos para a integração de leitura e escrita... 	90
Quadro 4 – Plano de aula.....	92
Quadro 5 – Caracterização geral de uma carta de solicitação e indicação dos princípios envolvidos	97
Quadro 6 – Elementos caracterizadores do texto em relação aos princípios.....	99
Quadro 7 – Figurativo da síntese da proposta para integração de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental	105
Quadro 8 – Figurativo da tese	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 AS DIRETRIZES OFICIAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRATAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
2.1 Contextualizando a BNCC.....	29
2.2 Delineando o tratamento da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.....	36
<i>2.2.1 Delineando o tratamento da leitura e da escrita em documentos oficiais: PCN e BNCC – concepções, objetivos e encaminhamentos para os anos finais do Ensino Fundamental</i>	<i>37</i>
2.3 Sintetizando o capítulo	51
3 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE: BASES TEÓRICAS PARA PROPOR PRINCÍPIOS PARA O TRATAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
3.1 A condição do diálogo no simbolismo da linguagem	56
3.2 A condição mediadora da língua	62
3.3 A condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação	65
3.4 Síntese do percurso teórico	71
4 PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS COM BASE NA PERSPECTIVA DE ÉMILE BENVENISTE PARA O TRATAMENTO INTEGRADO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	74
4.1 Leitura e texto escrito como atos enunciativos.....	74
4.2 Princípios linguísticos gerais para a integração de leitura e escrita	78
<i>4.2.1 O princípio da linguagem como lugar de diálogo.....</i>	<i>78</i>
<i>4.2.2 O princípio da língua em sua função mediadora</i>	<i>79</i>
<i>4.2.3 O princípio da condição de intersubjetividade e da necessidade de referência na enunciação.....</i>	<i>80</i>
4.3 Princípios enunciativos específicos para a integração de leitura e escrita	83
<i>4.3.1 O princípio da intersubjetividade nos atos enunciativos integrados de ler e escrever..</i>	<i>84</i>
<i>4.3.2 O princípio da referência nos atos enunciativos integrados de ler e escrever</i>	<i>86</i>
<i>4.3.3 O princípio dos instrumentos (meios linguísticos) nos atos enunciativos de ler e escrever.....</i>	<i>87</i>
4.4 Ilustrando a integração entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.....	91
4.5 A leitura e a escrita em integração: questões e reflexões	100

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

Vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita. Isso relaciona, de maneira cada vez mais íntima, a escrita com a língua toda, a fala e o próprio pensamento.

Émile Benveniste

A noção de que “nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (Benveniste, 2014, p.127) coloca-nos em relação, também, com a leitura e com a língua toda nas diversas formas de interação. Começar a escrever esta tese, informar um pensamento por meio da escrita, é algo desafiador, é aventurar-me em um ato intersubjetivo de interlocução constituído pela relação com outros livros lidos e outros textos escritos em atos de enunciação.

Além de outros livros lidos – em uma viagem de Norte a Sul –, aventurei-me a escrever esta tese por duas motivações, intimamente relacionadas, que decorrem dos caminhos trilhados como docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e que me impeliram, como estudante e pesquisadora, a ir em busca dos estudos da teorização benvenistiana desenvolvidos, sobretudo pelos pesquisadores do Rio Grande do Sul – especificamente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

É importante recuperar um pouco esse percurso de estudos e de atuação profissional como professora na UNIFAP para contextualizar a problemática proposta para esta pesquisa e o surgimento do interesse em produzir um estudo que colocasse em discussão o ensino das práticas de leitura e escrita como ações integradas, constituindo um objeto de investigação ancorado na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, dada sua importância para os estudos da linguagem.

Portanto, a primeira motivação advém de experiências como docente vinculada ao Curso de Letras na UNIFAP: a participação nos programas de formação continuada de professores – o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Resolução Nº 4, de 27 de fevereiro de 2013; e, sobretudo, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Do diálogo com os professores da Educação Básica participantes desses programas de formação continuada, nasce o que André Marli (1995) e Bortoni-Ricardo (2008) reconhecem como “professor pesquisador”: um sujeito que, em sua prática, está atento às dúvidas e aos questionamentos que surgem no contexto de sala de aula, na troca de saberes e nas incessantes buscas por soluções possíveis para situações que se apresentam na dialogia do olhar atento do pesquisador/professor na práxis da pesquisa docente em contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse lugar, instigada pela responsabilidade de professora diante dos meus alunos, também professores e futuros professores, preocupados em como (re)significar o ensino de leitura e escrita de textos na Escola Básica, considerando os diferentes espaços, tempos e a integração de culturas constituídas das relações que se estabelecem entre os sujeitos em sala de aula, senti-me corresponsável pelo fazer dos meus alunos-professores como o resultado do que eu poderia contribuir na pesquisa, na busca de princípios e fundamentos teórico-linguísticos para fortalecer o fazer docente.

O desejo de contribuir com a atividade de pesquisa teve início ainda na graduação em Letras, na UNIFAP, desde o primeiro semestre do curso, quando comecei a participar, como membro colaboradora, do grupo de pesquisa intitulado “Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores¹”. À medida que o curso de graduação foi avançando, envolvi-me, também, em outros projetos de formação continuada, vinculada ao mesmo grupo e relacionados com o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, com a transposição e a didatização de saberes a serem desenvolvidos em sala de aula.

Após concluir a graduação em Letras, fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Metodologias do ensino de Língua Portuguesa e Literatura e, em seguida, uma *stricto sensu*, Mestrado Interdisciplinar em Direito Ambiental e Políticas Públicas, ambos na UNIFAP. Com esses dois cursos, percebi que, diante das diferentes realidades de ensino, havia a necessidade de um mecanismo mediador entre os saberes produzidos na pesquisa, com sua transposição para as diretrizes oficiais e a escola, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental,

¹ Espelho disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4455536353572184. Coordenadora: profa. dra. Adelma das Neves Nunes Barros Mendes. Os objetivos desse Grupo são: “fortalecimento da relação entre a teoria e a prática do fazer da sala de aula para os bolsistas, ampliação da pesquisa científica como mecanismo de reflexão para a melhoria da qualidade de ensino na UNIFAP, sobretudo no Curso de Letras; fortalecimento da extensão no curso de letras da UNIFAP; promoção de ações para levar os alunos a um maior envolvimento nas atividades de pesquisa do curso e prepará-los com vistas à iniciação científica e a uma futura pós-graduação; aumento da participação dos professores do Curso nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; promoção da integração dos docentes e discentes nas diversas atividades universitárias com a educação básica; e fomento do desenvolvimento do conhecimento científico na área de Letras nos campos da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento.

pois há, de um lado, as pesquisas linguísticas produzidas nas Universidades, os parâmetros e as normatizações nos Documentos Oficiais – Diretrizes Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – e, do outro, o currículo transposto e ensinado no cotidiano das escolas em práticas de sala de aula.

Das minhas experiências na especialização e no mestrado, vêm muitas histórias. Em linhas gerais, destaco apenas que, durante as etapas de pesquisas de campo para o trabalho de mestrado, realizei visitas e entrevistas para coleta de dados nas comunidades de Reservas Extrativistas no Estado do Amapá, quando foi possível também conhecer a realidade escolar do Estado (no contexto mais afastado da capital) e a necessidade de um trabalho de ensino de língua portuguesa que considerasse os sujeitos em seus contextos sociais a partir de um conceito de língua integrado ao de cultura. Entre as realidades que comparecem no contexto da Educação Básica, destaco as seguintes:

- a) ausência de formação dos agentes que se encontram nas escolas, pois essa formação ocorre no contexto universitário, espaço onde os fundamentos são tratados a partir de bases teóricas para a produção de pressupostos metodológicos. Esses pesquisadores nem sempre estabelecem diálogo com a escola para possibilitar práticas de ensino mais significativas;
- b) as singularidades das escolas, que apresentam problemas na infraestrutura, relacionados aos espaços físicos – em alguns casos até mesmo ausência de luz elétrica e de internet –, e às dimensões pedagógicas, vinculadas aos poucos recursos didáticos, relacionados às tecnologias;
- c) como consequência de (a) e (b), os alunos apresentam baixos indicadores no domínio dos conhecimentos da leitura e escrita, conforme apresentam os resultados das avaliações de escalas nacionais como os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Saeb e o ENEM.

Diante disso, considero, então, que há necessidade um mecanismo intermediário entre o campo científico e a escola, algo que possibilite a passagem do teórico ao metodológico, sobretudo para transpor para a escola uma concepção de língua que inclua os humanos que, por meio da língua que usam, possam se situar como sujeitos de seus discursos e possam se incluir nas práticas sociais.

Além dos cursos, no percurso de prática docente nos cursos de formação continuada, conforme os citados acima, foi possível estabelecer uma interlocução com professores das redes Estadual e Municipal (dos anos iniciais ao Ensino Médio). Desse contato, percebemos a necessidade de um ensino que considere leitura e escrita como atividades integradas.

A partir da atuação como professora-formadora no Programa PNAIC, recebi, por meio do *feedback* dos professores que atuavam nos níveis de ensino dos anos iniciais de alfabetização e Ensino Fundamental I, contribuições provocadoras para a busca de princípios teóricos que embasassem as atividades de ensino e aprendizagem em língua portuguesa. Esse programa, embora com grandes entraves, trouxe contribuições significativas para a melhoria do ensino nos anos iniciais da Educação Básica no Estado do Amapá, com muitas iniciativas produtivas e atualizadas no campo das teorias de Alfabetização e Letramentos. Ainda que não tenha representado grande impacto nos Indicadores Nacionais (o Ideb do Estado), conforme se observa nos dados publicados no portal do MEC/ INEP², trouxe contribuições para as reflexões sobre as relações entre teoria e prática de língua portuguesa.

Conforme mencionado, o *feedback* dos professores em formação, cada um trazendo as realidades das escolas e municípios e comunidades em que atuavam, reforçou a necessidade de uma postura que considerasse o ensino de ler e escrever como atividades integradas e como pontos de partida e de chegada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, com fundamentação em uma teoria linguística com princípios enunciativos. Isso porque é necessário que o estudo da língua esteja vinculado à vida humana na linguagem e em relação à sociedade.

Outro programa que me instigou a pensar sobre as especificidades do ensino de língua portuguesa em contextos situados foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR³). Esse programa possibilitou-me uma relação com os professores da rede pública de ensino dos mais diversos contextos: social, cultural, geográfico, histórico de comunidades escolares, promovendo um *retrato* do ensino e aprendizagem nos dezesseis

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=estado%20do%20amap%C3%A1>.

³ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, lançado em 2009. Integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de Ensino Superior para transformar o magistério, oferecendo cursos de licenciatura e programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivos para educadores das redes públicas que não têm formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\)](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB)).

municípios do Estado do Amapá. Esse contato me incentivou a buscar mais conhecimentos sobre os estudos da linguagem fundamentados na teorização benvenistiana, no intuito de trazer contribuições que possam agregar às práticas já existentes possibilidades práticas de ensino mais significativas aos agentes que se encontram na escola de Educação Básica.

Com a interação com os professores⁴ de língua portuguesa, Ensino Fundamental I e II no Curso de Letras/PARFOR, foi possível montarmos um *mapa*, uma *cartografia* do ensino de leitura e escrita no Estado, propondo uma constante reflexão sobre as práticas de sala de aula e as questões que se colocavam nas mais diversas realidades sobre a dificuldade de leitura e de escrita dos alunos. Vale destacar que o reconhecimento dessas lacunas não significa, de minha parte, uma crítica a tais problemáticas encaradas pelos docentes cotidianamente, sobretudo nos municípios e comunidades com o Sistema de Ensino Modular. A partir do Curso de Letras do PARFOR e do diálogo estabelecido com os alunos-professores participantes, principalmente daqueles que atuavam no Sistema Modular de Ensino (SOME⁵), foi possível conhecer as particularidades⁶ e as carências do sistema de ensino do Estado e sua complexidade, bem como a necessidade de voltar os olhares para o tema da leitura e escrita, tema bastante complexo e amplo que, embora seja bastante discutido no cenário das pesquisas em educação e estudos linguísticos, serão sempre convocadores dos mais variados campos a tomá-los com objeto.

Dito de outro modo, identificamos a necessidade da incorporação de ações que agreguem à visão de língua das escolas uma perspectiva enunciativa de linguagem, mais

⁴ Por questões de ética da pesquisa, não trago aqui depoimentos e relatos dos professores sobre suas dificuldades, suas visões particulares sobre o ensino de leitura e escrita e seus sucessos em algumas práticas que os fazem sonhar com um ensino de qualidade e soluções para as grandes dificuldades que existem no contexto da educação amapaense, que não se distanciam do contexto nacional brasileiro. Outra possibilidade seria trazer um espelho da realidade escolar como dados secundários resultantes das pesquisas atualizadas pós-pandemia desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá.

⁵ O SOME foi criado em 1982 (quando o Amapá ainda era território do Pará), em virtude de muitas localidades (de fácil e difícil acesso), dentro do Estado não terem acesso à Educação Básica devido à impossibilidade de estruturação do ensino regular. Nesse sentido, o SOME surgiu a fim de garantir o acesso à Educação Básica nas comunidades, respaldado pela Lei 9.394/96, art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal sistema não é exclusivo do Estado do Amapá. Conforme Art. 2º do Projeto de Lei do Pará (2012):

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Esse projeto teve início no Estado do Pará e se expandiu para o Amapá, permanecendo ainda em algumas localidades dos dois Estados devido às suas particularidades territoriais e sociais.

⁶ Entre elas, o período para cada componente curricular diferente do sistema regular de ensino. Por exemplo: a Língua Portuguesa tem duração de 32 dias letivos intensivos, com 6 horas/aula por dia. Uma vez cumprida a carga horária dessa disciplina, a classe passa a ter aulas de outra disciplina do currículo, como Ciências, Geografia, Matemática, sempre uma por vez, não existindo um critério pré-estabelecido no que se refere à sequência da disciplina a ser ministrada. Nesse contexto, os estudos e as atividades de Língua Portuguesa retornam às salas de aula somente no ano seguinte.

especificamente, a perspectiva enunciativa constituída a partir dos princípios linguísticos apresentados por Émile Benveniste, o qual considera a língua em emprego e situada nas práticas humanas de uma sociedade. Isso porque o linguista, além de pensar a língua em emprego, considera a relação indissociável entre o humano e a linguagem, assim como o papel mediador da linguagem na relação entre os humanos.

Contudo, a escolha dos estudos da Enunciação como recorte teórico não significa que pretendo defini-lo como a melhor concepção linguística para fundamentar a prática docente, pois reconheço a contribuição que outras perspectivas teóricas podem oferecer ao campo da Educação Básica.

Assim, o percurso relatado até aqui, minha relação com os professores que conheci no Estado do Amapá, e os que ainda conhecerei, bem como o desejo de contribuir com um estudo que possa incidir no ensino de leitura e escrita em relação me impulsionaram a um ir e vir, em uma “viagem de Norte a Sul”, ao encontro dos estudos sobre a teorização do grande linguista Émile Benveniste, por meio da interlocução com seus leitores-pesquisadores.

Conforme já sinalizado, esse desejo é o que desperta e impulsiona a segunda motivação: ir ao encontro da teorização benvenistiana para pensar uma enunciação escrita de retorno, direcionada ao campo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, com vistas a e estabelecer um “novo” diálogo com os professores da Educação Básica, sobretudo os professores do Estado do Amapá. Com isso, pretendo, com esta tese, apresentar contribuições que possam ser incorporadas à visão de língua das escolas. Essa visão está vinculada à perspectiva enunciativa benvenistiana, que me auxiliará a formular princípios para contribuir como o ensino de leitura e escrita como ações integradas.

Nesse sentido, reafirmo que a segunda motivação decorre da primeira, pois envolve uma busca pessoal para encontrar a teoria da linguagem do autor Émile Benveniste; em especial, um aprofundamento do que se tem nomeado como Teoria da Enunciação⁷ que é estudada de forma sistemática, principalmente pela reunião de textos que integram as partes “A comunicação” e “O homem na língua”, das obras *Problemas de linguística geral I* (1995) e *Problemas de linguística geral II* (1989). O interesse por essa perspectiva no Brasil tem resultado no aumento bastante significativo das pesquisas na área da Enunciação que propõem

⁷ Essa nomeação não é de Émile Benveniste, tendo sido constituída *a posteriori*.

interfaces com outros campos, entre os quais destaco aquisição da linguagem e o ensino e aprendizagem de língua materna.

No campo de ensino e aprendizagem, meu interesse de estudo, encontramos, também, muitos trabalhos voltados para o deslocamento do pensamento benvenistiano e seus conceitos fundamentais para esse campo de atividade humana. Entre eles, destaco os estudos de Knack (2012, 2016, 2018), Juchem (2012, 2017), Naujorks (2012), Cremonese (2014), Endruweit (2006), Silva (2013, 2020), Silva e Knack (2023), os quais tratam das principais noções de texto, escrita e de leitura com base na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste⁸. Leitura e texto escrito são concebidos nesta tese como atos enunciativos, conforme reflexões de Knack (2012), para texto escrito, e de Naujorks (2012), para leitura.

Há, portanto, um movimento maior de reflexão do referencial enunciativo voltado para o estudo das práticas de linguagem, como enunciação e leitura, enunciação e escrita, enunciação e estudo do texto. São reflexões importantes que, de certa maneira, promoveram a redução da distância entre as pesquisas acadêmicas e a Escola Básica, possibilitando mudanças de pontos de vista acerca do ensino de língua portuguesa no contexto escolar. É nessa direção que traço o caminho em direção aos estudos benvenistianos e ao desafio de construção desta tese.

Assim, é importante que sejam apresentados aqui os motivos para a escolha do nível dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme pontos a seguir.

Em primeiro lugar, por tudo que já foi relatado até aqui com base em minha experiência docente e a interlocução com os professores em formação – inicial e continuada.

Em segundo lugar, por identificar que, no campo dos deslocamentos e pesquisas fundamentados na teorização de Émile Benveniste, há uma predominância de trabalhos voltados para reflexões sobre leitura e escrita em outros níveis e contextos de ensino (acadêmico, Ensino Médio), bem como estudos voltados para aquisição de linguagem. É importante destacar que, ao identificar o campo aberto para o direcionamento da reflexão deste estudo voltado para o nível dos anos finais do Ensino Fundamental, mais uma vez não busco trazer um aspecto negativo, mas apontar uma lacuna que possibilite um novo estudo para se

⁸ Contudo, devido ao recorte mais específico desta tese e das noções que abarca, serão abordados especificamente, no Capítulo 3, prioritariamente os estudos de Knack (2012, 2018), Naujorks (2011), Silva (2020) e Silva e Knack (2023).

somar aos existentes. A respeito dos deslocamentos de noções da Linguística da Enunciação para diferentes campos, Oliveira (2016) destaca a importância do diálogo dessa perspectiva com a Escola Básica:

[...] importante e original, de um lado, ao campo da Linguística da Enunciação, ao alargarem seu escopo com a investigação de fenômenos linguísticos como o texto, o texto falado, o texto escrito, a leitura, a escrita, a reescrita, e, de outro lado, ao campo da Educação Linguística, ao fornecerem subsídios teórico-metodológicos para a prática do professor de Língua Portuguesa. (Oliveira, 2016, p. 83)

Por esse viés, este estudo então traz sua contribuição para o campo da Educação Linguística direcionando seu olhar para o nível dos anos finais do Ensino Fundamental, o que não impede de ser considerado nos outros níveis da Educação Básica.

O terceiro motivo relaciona-se à especificidade dos anos finais do Ensino Fundamental frente a outros níveis de ensino, à medida que, nesse nível, encontramos, ainda, infelizmente, muita carência de atividades que oportunizem ao aluno estabelecer relações entre a sua escrita e a leitura de textos, bem como a leitura de textos que suscitem outra escrita, para que esse aluno se instaure em diferentes modos de enunciação e compreenda as diferentes maneiras de um discurso se organizar e produzir sentidos a outros. Isso porque é, nas experiências da leitura – considerando as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos –, que o aluno poderá ocupar um lugar na linguagem para mudar a sua relação com a língua, com o outro e com a sociedade. Nesse sentido, esta tese procura aproximar o que se produz no meio acadêmico e as práticas de sala de aula, sobretudo em regiões periféricas (do ponto de vista geopolítico) do País.

O quarto motivo, não menos importante, integra-se aos motivos anteriores, pois, se deslocamos a discussão, pensando em indivíduos que se constituem, social e culturalmente, na e pela linguagem, conforme princípios benvenistianos, os parceiros da alocação (*eu-tu*) também apresentam diferenças em relação a outros níveis de ensino. Além disso, a natureza dos textos lidos e escritos e o contexto da Escola Básica dos anos finais do Ensino Fundamental e seus modos de apropriação da língua serão sempre outros.

Falar de ensino – de leitura, escrita ou produção de textos – leva-me a reconhecer que o tema não é novo na reflexão linguística brasileira, inclusive apresenta-se em grande abrangência, à medida que é abordado sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Isso, porém, não me impede de recolocar, na ordem do dia, pontos para o debate que, apesar

de serem constantemente discutidos, ainda carecem de aprofundamentos e de novos estudos, dada a necessidade de novas reflexões sobre o tema, sobretudo em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, em que encontramos uma lacuna ainda maior quando se trata de políticas de formação como encontramos em outros níveis de ensino, conforme destaques a seguir:

- a) para o Ensino Médio, houve formações por meio do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), com o objetivo de promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes no Ensino Médio público, nas áreas urbanas e rurais;
- b) para os anos iniciais, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como propósito apoiar todos os professores com atuação no ciclo de alfabetização, incluindo aqueles que atendiam as turmas multisseriadas e de multietapa. Esse apoio veio no sentido de auxílio no planejamento das aulas e no uso articulado dos materiais – referências curriculares e pedagógicas elaboradas por pesquisadores especificamente para esse fim;
- c) no momento, está em andamento o Programa de Formação Leitura e Escrita (LEED)⁹ na Educação Infantil, do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é apoiar as redes interessadas, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em parceria com as secretarias de educação (estaduais e municipais) e seus articuladores – as Universidades e pesquisadores que são referências no campo da Educação Infantil, em especial, na formação de professores que atuam com crianças pequenas. Assim, o referido Programa busca auxiliar e qualificar o trabalho pedagógico dos educadores que atuam nesse seguimento, tendo em vista as especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas brasileiras.

Em consonância com esses projetos maiores, há ainda em andamento, os projetos locais em estados e municípios voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, esta tese busca contribuir com o aspecto de mediação entre a pesquisa produzida na Universidade e o Ensino Fundamental, por meio da exploração do seguinte tema: *leitura e da escrita em integração*. Nessa direção, reivindico um lugar singular e complementar

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/formacao-para-a-educacao-infantil-e-debatida-pelo-mec>.

ao debate já existente acerca da relação entre a teorização de Émile Benveniste e a Escola Básica para propor princípios para o tratamento das práticas de leitura e escrita integradas dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse tema, ainda, adquire força já na epígrafe presente na abertura desta tese, pois a reflexão do linguista, na obra *Últimas aulas*, reforça a interdependência e complementaridade entre leitura e escrita, conforme passagem seguinte:

[...] uma escrita só é escrita se pode ser *lida*. Tudo está aí: ler é o critério da escrita. “Ler” e “escrever” são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra. (Benveniste, 2014, p. 180, grifos do autor)

Essa reflexão é importante para esta tese. No entanto, observo que os fundamentos teóricos que sustentarão o estudo aqui proposto advêm das obras do linguista, intituladas *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*, por meio das quais exploro as concepções de linguagem, língua, enunciação e discurso.

Assim, este trabalho voltará a tratar da escrita e da leitura, dando uma especificidade a essa abordagem, pois tem como tema *a leitura e a escrita como atividades integradas*. Considerando leitura e escrita como atividades integradas, reivindico um lugar singular nesse debate ao buscar bases teóricas na teorização de Émile Benveniste para propor princípios para a abordagem de textos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por esse motivo, então, esta pesquisa se sustenta em duas vias: uma, edificada a partir de Émile Benveniste e sua teoria da linguagem, especialmente, de sua abordagem enunciativa; a outra, que se constitui a partir das vivências de e na linguagem com os alunos e professores das escolas públicas. Assim, de um imbricamento de inquietudes de professora com a da pesquisadora em formação, nasce o tema desta tese.

Para desenvolvê-lo, apresento, na sequência, o objetivo geral, a hipótese e os objetivos específicos da tese.

Objetivo geral:

- Propor princípios enunciativos, com base na reflexão de Émile Benveniste, para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse objetivo geral procura dar conta da hipótese geral desta tese.

Hipótese:

- É possível propor princípios enunciativos com base na reflexão de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para cumprir o objetivo geral, desenvolvo os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a BNCC, texto normatizador das ações de ensino na Escola Básica, aborda a relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Constituir uma base teórica enunciativa, a partir da reflexão de Émile Benveniste, para a abordagem de leitura e escrita como atividades integradas.
- Propor princípios enunciativos que considerem leitura e escrita como atividades integradas nos anos finais do Ensino Fundamental, com a operacionalização desses princípios via ilustração de atividades.

Esses objetivos específicos estão relacionados aos três capítulos desta tese. Em um primeiro momento, verifico como as diretrizes oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular, de ensino para a Escola Básica, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental, orientam a abordagem de leitura e de escrita em língua portuguesa. Em um segundo momento, delinhei noções-chave da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste para encaminhar a elaboração de princípios enunciativos para tratar da relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Em um terceiro momento, proponho princípios enunciativos com base na perspectiva de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita para esse nível de ensino.

Conforme aponte anteriormente, o tema de leitura e escrita não é novo, uma vez que os questionamentos sobre essas atividades, presentes no contexto de ensino e aprendizagem, persistem desafiando, por sua complexidade, os estudos da linguagem. Nesse sentido, busco trazer contribuições teóricas que possam ser incorporadas à visão de língua das escolas uma perspectiva fundamentada no referencial linguístico-enunciativo centrado na reflexão de Émile Benveniste.

Essas contribuições teóricas encaminham deslocamentos para a prática de sala de aula dos professores, uma vez que as atividades de ensino precisam ancorar-se em determinado

ponto de vista teórico para não se tornarem atividades espontaneístas e casuísticas com fim nelas mesmas. Isso porque, conforme Silva (2020, p. 2), “o professor pode, em uma “infidelidade teórica”, valer-se das diferentes linguísticas para lidar com a complexidade da língua em sala de aula”. Para isso, é necessário que os pesquisadores das “diferentes linguísticas” estabeleçam esse diálogo com os professores da Escola Básica.

A autora destaca, também, a importância de os professores da Universidade produzirem textos que transponham princípios e noções de diferentes perspectivas para os Ensinos Fundamental e Médio. Aqui apresento algumas contribuições e deslocamentos da perspectiva da Enunciação benvenistiana para uma abordagem integrada de escrita e leitura para estabelecer relações de complementaridade com estudos já realizados sobre leitura e escrita pelo viés enunciativo.

Este trabalho, ao propor princípios enunciativos para o tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, amplia o debate já existente sobre as práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita de textos. Também contribui para que o professor da Educação Básica, a quem direciono esta tese como um possível leitor, deparar-se com a complexidade da língua e, conseqüentemente, dar-se conta da necessidade de escolher um ponto de vista sobre linguagem e língua para ancorar a sua prática em sala de aula de língua portuguesa.

A passagem de saberes a serem ensinados envolve, ainda, a seleção de conteúdos a partir de diretrizes e de currículos prescritos (documentos oficialmente definidos) em integração com os saberes sociais para que, a partir dessa integração, tais conhecimentos sejam didatizados de acordo com a realidade escolar do aluno. Considero, assim, um processo complexo este, o da passagem de conhecimentos dos campos científico e social para os contextos diversos de práticas de sala de aula. Nesse caminho não se deve esquecer os alunos envolvidos em suas singularidades, visto que serão sempre um *eu-tu* em um *aqui-agora* diferentes no percurso de ensino e aprendizagem. Nesse trajeto, requer considerar que, *na e pela* linguagem, eles se fundam como sujeitos a cada vez que enunciam, questão a ser tratada a partir da leitura e releitura de Benveniste, linguista que fundamentará a nossa reflexão.

Sobre esse ponto, Silva (2020, p. 2) observa que “no caso da linguística enunciativa, se considerarmos o primado da significação – princípio fundamental dessa perspectiva –, assumimos que a língua significa, e que significa de maneira diferente, a depender de fatores

como quem diz, para quem diz, o que diz e como diz.”. Assumir essa postura diante da teoria enunciativa benvenistiana é entender que “os elementos enunciativos são necessários à reflexão sobre os usos da língua em distintas situações” (Silva, 2020, p. 2).

Portanto, esta tese procura trazer, em sua especificidade, dupla contribuição: 1) para o ensino e aprendizagem de língua materna, ao propor fundamentos teóricos para possíveis atividades do professor de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental; e 2) para o campo dos estudos enunciativos, ao pensar escrita e leitura como atos enunciativos integrados.

Convido, então, o leitor a seguir o percurso que apresento, porque, nesta enunciação escrita, implanto necessariamente um *outro*, suscitando nesse outro outra enunciação de retorno.

2 AS DIRETRIZES¹⁰ OFICIAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ORIENTAÇÕES PARA O TRATAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, procuro dar conta de dois propósitos: 1) contextualizar o documento direcionador atual da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC); e 2) investigar como comparecem as indicações para o tratamento das atividades de leitura e escrita e identificar se, na proposta, há elementos que apontam para o seu tratamento como atividades integradas para refletir se é possível promover/operacionalizar o ensino de leitura e escrita com foco especial na integração dessas atividades de linguagem a partir das proposições normativas da BNCC.

No cenário (inter)nacional, a reflexão sobre o ensino formal e escolar da leitura e da escrita na Educação Básica tem demandado diversas discussões no meio acadêmico-científico, com a busca de alternativas, entre elas, a necessidade de o ensino de língua portuguesa estar fundamentado em bases teóricas. Tal fato tem influenciado os documentos oficiais a incorporarem noções basilares de linguagem e língua a partir da ciência Linguística. No contexto brasileiro, as reflexões em torno dos documentos oficiais que colocam em prática o Plano Nacional de Educação (PNE), com exposição sobre o que e como ensinar se constituem como exemplos importantes dessa preocupação com um ensino de língua portuguesa centrado nos usos e reflexão sobre esse uso.

Nesse espaço de discussão, a BNCC – entre um conjunto de documentos e textos políticos, curriculares e parametrizadores –, constitui-se como um documento normativo para regulamentar as bases da Educação Básica nacional. A BNCC, homologada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), requer ainda muitas leituras e discussões a respeito de suas diretrizes. Nesse sentido, foi escolhida por ser o documento atual em implantação, que passa a servir como o principal documento oficial balizador de conhecimentos requeridos a comparecer nas propostas curriculares escolares.

Tendo em vista essas considerações, este capítulo examina como as diretrizes presentes na BNCC para a Escola Básica, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental,

¹⁰ Utilizo aqui o termo “diretriz” com dupla acepção: no sentido *stricto* (documento oficial), como Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; e, em um sentido *lato*, como direcionamentos oficializados na história do ensino de língua portuguesa no Brasil.

orientam a abordagem da leitura e da escrita em língua portuguesa e se há indícios/indicações que nos possibilitem pensar a integração entre as atividades de práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, a reflexão deste capítulo estrutura-se em três seções. A primeira destina-se à contextualização da BNCC, um percurso inicial necessário para a compreensão do cenário em que surge esse documento e como está organizado. Na seção seguinte, será apresentado o tratamento dado à leitura e à escrita no componente curricular Língua Portuguesa, com especial destaque para investigação de indicações de integração dessas atividades. Na terceira seção, é realizada uma síntese com encaminhamentos para o próximo capítulo.

2.1 Contextualizando a BNCC

Os referenciais curriculares passaram por diversas transformações ao longo da história educacional do País, todos influenciados por questões de ordens políticas, históricas, socioculturais e teórico-científicas, em um contexto em que comparecem diferentes vozes: o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação e os estudos científicos.

Destacam-se nessas vozes os estudos linguísticos, pois estes têm contribuído com algumas mudanças nos currículos de língua portuguesa, tais como: as concepções e perspectivas de linguagem e língua; a relevância da noção de gêneros discursivos; o conceito de letramentos como práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico; a ampliação da ideia acerca da importância da leitura para o sujeito tornar-se leitor e participante do mundo da escrita; o deslocamento da ênfase do ensino de língua pautado na gramática para o texto, tomado tanto como ponto de partida quanto de chegada nas unidades de ensino. De fato, esses documentos consideram “a centralidade do texto como unidade de trabalho” (Brasil, 1998, p.18).

Tal fato faz com que os documentos oficiais sejam relevantes, porém complexos. Segundo Barbosa (2016), são relevantes em termos de referências, e complexos em função do processo de elaboração em consonância a tantas visões de educação, de posicionamentos políticos, da consideração de pesquisas na área de ensino aprendizagem de línguas referendadas pela comunidade científica, sem, entretanto, ceder a uma filiação estrita a alguma teoria.

Ao propor um estudo desses documentos, dado o seu caráter, Geraldi (2020) chama atenção para a necessidade de levar em conta as condições de produção, além de observar como

vão sendo apropriados aos contextos¹¹ e às concepções atuais da língua. Isso porque levar em conta essas condições é, também, ir além de uma leitura interna para compreender seu contexto e suas dimensões. Além disso, os processos de implantação dos currículos são complexos e não ocorrem de maneira pacífica, consensual, por envolverem múltiplos “posicionamentos axiológicos de estudiosos das diversas áreas, bem como de indivíduos que são diretamente afetados pelas mudanças, justamente pelo seu caráter prescritivo, permeado por relações de poder” (Rodrigues, 2021, p. 7).

No cenário da Educação Brasileira, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) tem como objetivo principal promover a expansão e as melhorias na qualidade do sistema educacional, fazendo frente aos grandes desafios provocados, sobretudo, pelos avanços das tecnologias. Entre os anos de 1997 e 2000, foram criados, a partir dessa mesma lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Ensinos Fundamental e Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e, a mais atual, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada com princípios que dialogam com os documentos oficiais que a antecederam.

Conforme se pode observar, a BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo, que traz o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, porquanto, é um documento criado pelo Ministério da Educação para **regulamentar** o que se considerou como essencial para a aprendizagem nas três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, de modo que “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, destaques nossos)¹².

¹¹ Sobre os fatores externos ao contexto de produção, Tiago Cortinaz (2019), em sua tese *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*, apresenta um trabalho de investigação minucioso, tratando da construção da BNCC para o Ensino Fundamental. O autor analisou como atuaram os principais agentes e agências envolvidos nessa construção, bem como o impacto que tiveram fundações privadas, organismos internacionais e avaliações em larga escala na definição de conhecimentos escolares, assim como as disputas epistemológicas específicas das diferentes áreas do conhecimento. Importante mencionar, também, o trabalho cuidadoso de estudos sobre o contexto de elaboração e leituras críticas da BNCC, elaborado em 2019 pelo grupo de estudos intitulado “Impactos da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Língua Portuguesa”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e coordenado pela profa. Dra. Terezinha C. Costa-Hübes.

¹² A leitura da tese *Os caminhos da leitura e da escrita: efeitos da escola básica no discurso de alunos na universidade* (Dalenogare, 2019) possibilita pensar o ensino de leitura e escrita na Universidade, pois, ao desvendar as concepções de leitura e escrita que sustentam o ensino em níveis anteriores ao superior, a partir da

Diante disso, levanto o seguinte questionamento: *o que é considerado essencial?* Esse questionamento me leva a diferentes respostas de acordo com cada área de conhecimento e com diferentes posicionamentos, a depender do ponto de vista assumido para tratar determinado conteúdo de ensino. Também me leva a refletir sobre o que é essencial se considerarmos o contexto histórico, cultural e os desafios educacionais diante da diversidade do país. Diante disso, é possível considerar haver um grande avanço quando se reconhece que há um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 9), as quais todos os alunos das etapas de escolarização devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As noções de progressão e de contiguidade também são avanços para os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, é preciso uma leitura atenta e o diálogo com diferentes perspectivas que embasam o documento.

É importante destacar que esse documento já estava previsto também, no art. 26 da LDB, na parte relacionada exclusivamente à educação básica escolar:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Brasil, Lei nº 9.394/1996, art. 26)

Esses fundamentos legais igualmente aparecem nas DCN (Brasil, 2013, p. 31), que define “princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio sob os aspectos: I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos; II – uma base nacional comum; III – uma parte diversificada”. Em seus marcos legais, a DCN (Brasil, 2013, p. 31) apresenta o seguinte:

[...] entende-se por Base Nacional Comum os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens. (Brasil, 2013, p. 31)

verificação dos documentos oficiais para a Educação Básica, especialmente os PCN, a autora contribui para pensar o ensino continuado de leitura e escrita. Além disso, trata das concepções acerca dessas modalidades em Diretrizes para o Ensino Superior e em projetos pedagógicos de cursos universitários que contemplam a língua portuguesa em seus currículos.

Embora essa normatização já estivesse prevista em outros documentos oficiais desde 1988, efetivamente é a partir da II Conferência Nacional pela Educação (CONAE), em 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que deu origem ao documento com propostas e diretrizes para a educação brasileira. Destaca-se, assim, a CONAE como um momento importante para o processo de mobilização em prol da elaboração da BNCC¹³. Outro marco importante foi o I Seminário Interinstitucional para sua elaboração em 2015, porque reuniu assessores e especialistas envolvidos com a questão, sendo instituída a primeira comissão de especialistas, conforme a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, para elaboração da Base.

Por conseguinte, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão do texto oficial foi disponibilizada. Nesse mesmo ano, houve uma grande mobilização das escolas brasileiras chamadas para a discussão dessa versão, ainda preliminar. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016. Entre os meses de junho e agosto, foram realizados os seminários estaduais, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Participaram desses seminários professores, gestores e especialistas de cada área para debater a segunda versão da BNCC.

A terceira versão, redigida em um processo colaborativo, apresenta alterações¹⁴ bastante significativas na segunda versão. Essa terceira versão foi homologada em dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, com foco para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Um ano depois, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento acrescido da etapa do Ensino Médio, contemplando, assim, todas as etapas da Educação Básica.

Costa-Hübes e Bonini (2019)¹⁵ apresentam detalhamentos mais minuciosos sobre as cenas e os bastidores instaurados no contexto político de elaboração desse documento. Os autores, tecendo uma visão crítica sobre as influências e interesses de cada agente em cada versão da BNCC, destacam os participantes que se envolveram, direta ou indiretamente, nos detalhes sobre as comissões e nos grupos de trabalhos, bem como a participação dos agentes

¹³ Informações extraídas a partir de dados do Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionacomum.mec.gov.br/histórico>.

¹⁴ Não serão tratadas criticamente essas alterações, visto não estarem relacionadas ao objetivo deste trabalho.

¹⁵ Além dessa obra, entre outros grupos de estudos dos documentos oficiais, merece destaque o resultado de um grandioso projeto de pesquisa do grupo da UNIOESTE/Paraná.

privados. Ainda trazem uma reflexão que questiona a maneira como o documento foi produzido, quem são os atores do planejamento e da elaboração, de que maneira foi organizado e com quais propósitos. Além de pensar sobre esses aspectos trazidos por Costa-Hübes e Bonini (2019), é importante levar em consideração a relação do documento com a Escola Básica, visto ser necessária a criação de mecanismos para intensificar o diálogo entre o que está proposto na Base e os professores da Escola Básica.

A BNCC é, portanto, um documento referencial normativo, de caráter de lei, que traz uma proposta regulamentadora de currículo que pode ou não representar a realidade linguística e social de distintas regiões do país. Como aponta Teixeira (2019), um currículo, uma orientação curricular, ou um documento regulador é um ato de discurso e, assim sendo, está articulado a um contexto sócio-histórico, servindo a um projeto de Estado, a uma concepção de país, a uma compreensão da função da escola e dos papéis sociais de professores e alunos na sociedade.

Apresentada, então, como documento obrigatório, a BNCC tem a função de regulamentar os currículos de sistemas e redes de ensino de todas as unidades federadas, bem como de orientar as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas do País, abrangendo o período da Educação Infantil ao Ensino Médio (Brasil, 2018).

Em sua estrutura¹⁶, a BNCC apresenta uma organização para o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso). Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010, *apud* Brasil, 2018, p. 27). Embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes, esses componentes se interrelacionam na formação dos alunos.

Em sua organização, são estabelecidas competências específicas para cada área do conhecimento. Tais competências relacionam-se a habilidades a serem desenvolvidas ao longo

¹⁶ Sobre isso, é importante mencionar a tese de doutorado elaborada por Bernhard (2022), intitulada *Um estudo enunciativo da BNCC: indícios de dificuldades na leitura pelo professor de língua portuguesa do ensino fundamental*, a qual tem por objetivo geral a realização de um estudo, a partir de uma leitura enunciativa, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a produzir um diagnóstico de dificuldades de leitura do documento por professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa tese, o autor nos oferece uma análise mais detalhada da estrutura e forma de organização desse documento, bem como as possíveis dificuldades para sua leitura que os professores podem apresentar.

dos doze anos da Educação Básica e mostram modos como essas competências específicas estão vinculadas às dez competências gerais presentes nas áreas. Além disso, segundo a BNCC, as “competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares e também a articulação vertical” (Brasil, 2018, p. 28).

Ainda, de acordo com o texto apresentado no referido documento, para possibilitar a garantia das **competências específicas** definidas – em todos os componentes curriculares –, está abrigado um conjunto de habilidades. Conforme exemplo na figura abaixo, tais habilidades se relacionam aos diversos objetos de conhecimento, compreendidos também como “**conteúdos, conceitos e processos**, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**” (Brasil, 2018, p. 28, grifos nossos e do documento). A figura a seguir ilustra essa organização.

Figura 1 – Componente curricular, unidades temáticas, conteúdos, conceitos e processos

PRÁTICAS DE LINGUAGEM		OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
			6º ANO	7º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO				
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA				
Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.		
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.		
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.		
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.		
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.		

Fonte: Elaboração da autora a partir de recortes dos quadros da BNCC (Brasil, 2018, p. 166-167).

De acordo com o exemplo ilustrado, os conhecimentos escolares são organizados em cada componente curricular, como o de língua portuguesa, da seguinte maneira: unidades temáticas, contendo as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), organizadas em cinco campos de atuação (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública). Nessa linha, a BNCC apresenta a seguinte argumentação: “[...] cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades”. (Brasil, 2018, p. 29).

Na leitura dos quadros, pelo professor, podem ocorrer dificuldades no entendimento conceitual, dificuldade apontada por Bernhard (2022):

[...] nos quadros gerais, as habilidades são apresentadas de forma a desenvolver conceitos epistemológicos mais amplos referentes à leitura, à produção de textos, à oralidade e à análise linguística/semiótica. Nos quadros específicos, temos habilidades que buscam a reflexão sobre recursos linguístico-discursivos que se tornam singulares dentro de conceitos epistemológicos mais abrangentes no quadro geral já mencionado, o que torna a leitura deste documento ainda mais complexa. (Bernhard, 2022, p. 48)

Em sua tese, o autor aponta vários elementos que comprovam a complexidade do documento e as dificuldades para sua leitura. Para superar essas dificuldades, Bernhard (2022, p. 70) destaca a importância de o “professor-leitor construir referência a partir do que está posto na BNCC”, para poder dialogar e produzir sentidos em função do que está posto no texto oficial.

Embora essas questões sejam de extrema importância para que o professor possa mobilizar conhecimentos para o seu fazer de sala de aula, não tenho o propósito, neste momento, de identificar possíveis falhas na escrita e/ou estruturação do documento. Além disso, Bernhard já aponta muito bem as principais dificuldades que o professor pode ter na leitura do componente Língua Portuguesa no documento da BNCC, objeto de seu estudo. A partir disso, o autor oferece alguns encaminhamentos que podem ajudar o “professor-leitor” a dialogar melhor com a BNCC. Assim, essa questão da relação do professor, na leitura, com a BNCC não será abordada neste estudo.

Sobre as habilidades, para ilustrar os usos dos códigos presente nos quadros, conforme comparece na Figura 1 (p. 33), apresentada anteriormente, vale uma descrição: em (EF67LP15), **EF** indica a etapa Ensino Fundamental; **67** indica sexto e sétimo ano; **LP** refere-

se ao componente curricular Língua Portuguesa; e **15**, desse exemplo, indica a posição da habilidade na numeração sequencial presente nos quadros. Conforme o documento, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 31).

Está expresso no texto do documento claramente que “o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (Brasil, 2018, p. 31). O documento também apresenta a seguinte observação sobre a progressão das aprendizagens:

[...] a progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimentos – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (Brasil, 2018, p. 31)

Além dessas observações, é importante destacar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental expressam apenas um arranjo possível, embora o propósito do documento seja servir de base comum obrigatória para a formulação dos currículos em todo o território nacional.

Desse modo, busquei, nesta seção, situar o leitor, em linhas gerais, sobre o contexto de produção e estrutura da BNCC. Na sequência do capítulo, o desafio é o de apresentar o componente Língua Portuguesa da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase na observação de como comparecem leitura e escrita e se, na proposta, há elementos que apontem para o tratamento de leitura e escrita como atividades integradas.

2.2 Delineando o tratamento da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental

Considerando que a língua se realiza no uso, as práticas de escrita e leitura, como usos, precisam ser centrais no ensino de língua portuguesa. Além disso, é importante considerar que, se aprendemos a escrever por meio da leitura e aprimoramos esses modos de escrever lendo novos modos de enunciar de outros, torna-se essencial um ensino que integre leitura e escrita.

É no âmbito das proposições de documentos oficiais e dos currículos que os objetos de ensino são recomendados e (re)configurados. Desse modo, o propósito, neste momento, é

verificar, na parte destinada à língua portuguesa, mais especificamente, na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, qual o tratamento dado à leitura e à escrita na BNCC (2018), tendo em vista que os atos de ler e escrever situam-se em uma práxis linguística produtora de sentidos.

Defendo, assim, a ideia de que a leitura e a escrita se constituem em relação, visto que quem escreve implanta o outro em seus textos e quem lê está em relação com o texto produzido por outro. A relação entre escrita e leitura é constitutiva da inversibilidade igualmente constitutiva do emprego da língua.

É importante observar, também, que, neste estudo, são retomados alguns pontos dos PCN (1998), pois esse documento serviu de parâmetro para a construção dos currículos nas escolas até o momento de implantação da Base atual. Essa retomada se faz necessária não somente por se tratar do documento oficial antecessor à BNCC, mas por haver, até certo ponto, um diálogo estabelecido entre ambos, embora com propósitos diferentes. Por esse motivo, as retomadas não podem ser evitadas, visto ser possível encontrar diversas remissões aos PCN na BNCC

Na seção seguinte, apresento questões relacionadas ao tratamento da leitura e escrita nesses documentos, sobretudo na BNCC, documento atual.

2.2.1 Delineando o tratamento da leitura e da escrita em documentos oficiais: PCN e BNCC – concepções, objetivos e encaminhamentos para os anos finais do Ensino Fundamental

A leitura é um processo complexo e intrigante, tendo em vista que ela pode ser considerada uma experiência individual única, que abarca uma prática social. De modo semelhante, também, por meio da escrita, busca-se agir sobre outros em distintos contextos sociais.

Para esse diálogo, parto, inicialmente, do que vem sendo apontado há mais de duas décadas para a escola básica pelos PCN (1998), documento que supõe um ensino em integração, não somente entre as práticas de linguagem, mas, também, levando em conta que esses conhecimentos sejam pensados em situações de enunciação vindas de outros espaços sociais de interação humana.

Nessa direção, o documento aponta três elementos importantes que precisam ser consideradas em articulação para a prática de “aprender e ensinar língua portuguesa” nas

escolas. O primeiro elemento é “o aluno – o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento”. O segundo elemento dessa tríade se refere ao objeto de conhecimento, ou seja, são “os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem”. O terceiro elemento é, justamente, “a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 22).

Assim, conforme preconizam os PCN (1998, p. 22), “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, pressupõe o seguinte:

[...] planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22, grifos nossos)

Nesse deslocamento de usos da linguagem de práticas sociais, não escolares, para a transposição para o contexto escolar, é importante pensar que não se deve perder de vista o objeto e objetivos de ensino dos conhecimentos sobre a língua. Como já pontuado, os documentos oficiais de língua portuguesa, nos últimos anos, têm se direcionado tanto na leitura quanto na escrita, para uma abordagem interativa. É possível perceber, também, o caráter basilar da perspectiva enunciativo-discursiva para a abordagem da língua em emprego e o texto como objeto principal da unidade de ensino. Então, o texto é o objeto que integra, na prática, leitura e escrita, conforme a passagem seguinte:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Ao mesmo tempo que se fundamentam em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos [...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos**, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens

(semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das **capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens**, [...] em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos)

Essa atenção ao texto como objeto de ensino ocorre a partir da publicação dos últimos documentos oficiais – PCN (1998) – e é reafirmada na BNCC (2018). Nessa direção, um ponto importante a ser observado é o foco do ensino, pois, tanto os PCN quanto a BNCC, segundo (Travaglia, 2019, p. 17), “buscam deslocar o foco do ensino de língua portuguesa para algo que tivesse mais significação para a vida das pessoas que passam pela escola”. O autor observa que, anteriormente à proposta desses documentos, o ensino basicamente concentrava-se nos aspectos lexical e sintático da língua, enfatizando a metalinguagem gramatical.

Convém ressaltar que a BNCC considera as diferentes linguagens/formas de usos e manifestação da língua em contextos dos usos sociais, dito de outro modo, tanto a “escrita e /ou produção de texto escrito” devem supor situações reais de uso da língua, assim como propõem os PCN (1998). Ao assumir essa abordagem, retomando os PCN, a BNCC indica que a concepção com o foco na interação deve estar presente em **todos os campos abordados**; logo, é possível pressupor que a integração entre leitura e escrita está também implicada, o que estaria de acordo com “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 67), que prevê, em qualquer ação linguística, a relação entre interlocutores.

Destaco, ainda, que a BNCC não assume, em seu discurso, os gêneros como objeto central de ensino da língua, e sim o texto em uma acepção mais geral. Isso possivelmente ocorre pelo que já estava proposto nos PCN (1998) sobre a centralidade do texto. Ao assumir o texto como unidade de ensino que integra as diferentes práticas de linguagem, a BNCC (2018) apresenta orientações que consideram essa unidade a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo¹⁷. Assim, ao adotar a proposta do documento anterior, apontando a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa, destaca-se a extensa quantidade de gêneros discursivos a serem trabalhados nos anos finais.

Sobre os gêneros, Bernhard (2022) também chama atenção para a diversidade proposta pela BNCC. Diante disso, o autor apresenta algumas pontuações:

[I] É inevitável que, primeiramente, os alunos os reconheçam [os gêneros] para depois significá-los. [II] O texto sempre será fruto da propriedade de significação da língua.

¹⁷ Neste trabalho, não será tratada a teorização sobre gêneros discursivos. A opção é pelo tratamento do texto sem desconsiderar que variam em sua constituição.

[III] O gênero é produto de um uso específico e contextualizado dela. [IV] A propriedade de significação antecede o gênero. (Bernhard, 2022, p. 46)

Além da importante contribuição do autor, ao apresentar os pontos citados, merece destaque a seguinte reflexão:

A escola deve convocar o estudante a ver-se em relação com o mundo, com as práticas sociais cotidianas, já que elas estarão sempre permeadas pelo **uso da língua que irão, inevitavelmente, se manifestar por textos orais e escritos** em seus diferentes suportes, estruturas e funcionamento linguístico. No entanto, a ideia de que a **língua é produtora de sentidos por excelência deve reclamar seu lugar**, mesmo diante da centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa. É pelo uso que o aluno faz da língua, agenciando suas unidades para produzir sentidos, que **o ensino de português na escola colocará em diálogo aluno e sociedade, por meio da exploração dos sentidos das formas atualizadas em textos**. Dessa forma, defendemos que o ensino de língua materna com centralidade no texto deve **estabelecer-se pela relação aluno-língua/significação -sociedade**. (Bernhard, 2022, p. 46, grifos nossos)

Assim, nesse diálogo entre “o aluno e sociedade, por meio da exploração dos sentidos das formas atualizadas em textos”, torna-se importante a integração de outras práticas de linguagem além da escrita e da leitura, casos da relação entre a manifestação falada e a escuta. A reflexão sobre essas relações pode ser realizada nas práticas de análise linguística. Embora considere importante a escola tratar todas as práticas de linguagem em integração, neste estudo, focalizo leitura e escrita em integração, assumindo que, ao integrar leitura e escrita, abre-se a possibilidade, também, de integração das outras práticas.

Isso porque, de forma condizente ao que já apontavam os PCN (Brasil, 1998, p. 40), “a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica”. Desse modo, o documento, ao considerar que o ensino de língua portuguesa deve ter como propósito a “formação de leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos” (Brasil, 1998, p. 40), deve-se compreender e estabelecer a integração entre essas duas atividades – leitura e escrita.

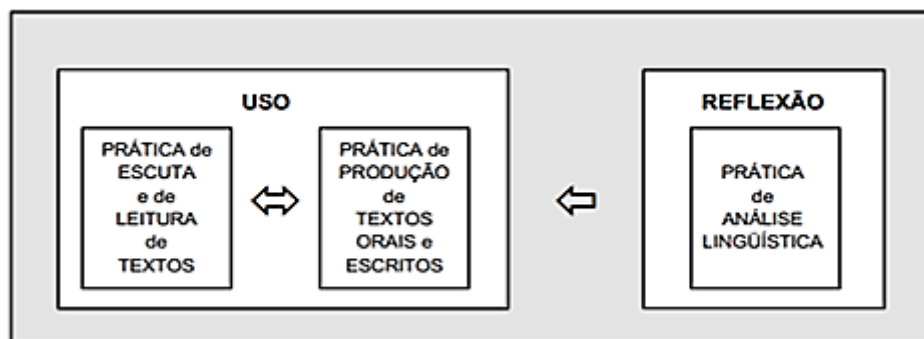
Portanto, na prática de sala de aula, no tratamento didático para ensino, segundo os PCN (1998, p. 41), “a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino”. Contudo, seguindo indicações do documento, “se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” em contexto de práticas de usos sociais da língua (Brasil, 1998, p. 41).

A relação entre leitura e escrita fica evidente, ainda, na seguinte passagem nos PCN:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (Brasil, 1998, p. 41)

A integração entre as práticas de linguagem está presente, ainda, nos PCN (1998), a partir da noção de eixos, nos quais “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o USO da língua oral e escrita e a REFLEXÃO sobre a língua e a linguagem” (Brasil, 1998, p. 34). Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos – USO. Essas ações também se organizam em prática de análise linguística, contidas no eixo REFLEXÃO, conforme a figura a seguir.

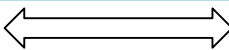
Figura 2 – Síntese da proposta de língua portuguesa para a articulação das práticas de linguagem nos PCN (1998)



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

Com base nessa figura, observamos que os conteúdos das práticas, que constituem o eixo USO, dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução por um lado e, por outro, os conteúdos do eixo REFLEXÃO são desenvolvidos em relação aos do eixo USO. O eixo da reflexão refere-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da língua em situações de interlocução (na escuta, leitura e produção), privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do aluno, conforme observamos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Síntese dos conteúdos das práticas de linguagem em relação

Eixo USO		Eixo REFLEXÃO
1. Historicidade da linguagem e da língua;		1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. Constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciador; interlocutor; finalidade da interação; lugar e momento de produção.		2. organização estrutural dos enunciados;
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.		3. léxico e redes semânticas;
4. implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; relações intertextuais.		4. processos de construção de significação;
		5. modos de organização dos discursos.

Fonte: Elaboração da autora a partir das proposições nos PCN (Brasil, 1998, p. 35-36).

A partir desse quadro, é possível afirmar que as práticas de reflexão e usos da língua estão implicadas mutuamente, conforme orientações encontradas nos dois documentos. As pontuações levantadas na figura e no quadro implicam que se considere a articulação dos conteúdos nos eixos citados e me levam a argumentar que leitura e escrita, enquanto usos da língua, se articulam. Os meios linguísticos ligados a essas articulações podem ser tratados no eixo reflexão.

Ao retomar o texto da BNCC (2018) no componente de Língua Portuguesa, é possível observar que, além de propor a interação entre os campos de atividades, tomando o texto como objeto central, há indícios de que as atividades de leitura e escrita sejam integradas. Na passagem seguinte do texto da BNCC, sobre os estudos teóricos ligados à reflexão linguística e à ampliação das capacidades de uso da língua, há remissão ao texto do documento anterior (PCN), conforme se observa:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de **documentos curriculares anteriores**, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – **não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo**, devendo estar envolvidos em **práticas de reflexão** que permitam aos estudantes **ampliarem suas capacidades de uso** da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018, p. 71, grifos nossos)

É importante destacar que os conteúdos propostos pelos PCN (1998), documento anterior citado pela BNCC, estão organizados em função dos dois eixos (REFLEXÃO e USO), o eixo do uso contendo as práticas de escrita e de leitura, ambas articuladas. No eixo da reflexão, as práticas de análise linguística integram-se ao eixo do uso, conforme apresentado anteriormente.

Assim, embora no discurso da BNCC esteja presente a perspectiva dos PCN, a BNCC modifica essa estrutura, tomando as práticas de linguagem como eixos de integração. Nos PCN, são apresentados uso e reflexão, que articulam, de um lado, as práticas de leitura e escuta e, de outro lado, as práticas de produção de textos orais e escritos. A reflexão sobre esses usos está na prática de análise linguística.

Já na BNCC, são apresentados quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Portanto, o documento modifica a estrutura apresentada no documento anterior, tomando as práticas de linguagem como eixos de integração, com a ampliação da noção de eixos para convocar o leitor-professor a refletir sobre a integração dessas práticas (entre elas, leitura e escrita), como aponta a passagem a seguir:

[...] **os eixos de integração** considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica¹⁸) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 71)

Diante disso, destaco outros apontamentos da leitura do documento, que me autorizam a inferir diretrizes no documento que apontam para a possibilidade de um tratamento integrado de ensino de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque há ênfase na interlocução e na ideia do texto como função mediadora entre quem produz e quem irá ler e entre quem lê e quem produziu. Outro indício dessa abordagem integrada entre leitura e escrita pode ser contemplado na seguinte passagem com sugestão de atividade:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (Brasil, 2018, p. 68)

¹⁸ Os conceitos de (multi)semiótica, semioses e letramentos estão relacionados às diversas outras manifestações de linguagens e tecnologias digitais, também presentes na Base, com grandes influências da Linguística Aplicada. Esses temas, que não serão aprofundados aqui, podem ser conferidos na obra *Letramentos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020).

Dessa forma, as situações didáticas seriam organizadas em função da integração entre leitura e escrita, orientadas como uso e como reflexão sobre esse uso. Conforme os PCN (1998) e a BNCC (2018), a articulação uso e reflexão, com a consideração das práticas de linguagem, entre as quais estão incluídas leitura e escrita, poderá permitir ao professor propor atividades didáticas, com a consideração de necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos, com vistas a priorizar os aspectos que serão transpostos, didatizados e abordados em sala de aula. Tal ação favoreceria, então, “a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras” (Brasil, 1998, p. 34). Acrescentaria *em leituras futuras*.

Nessa relação, “as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização” (Brasil, 2018, p. 86). Contudo, é importante pontuar que esse documento traz uma observação em seu texto, afirmando que a organização didática desses objetos de conhecimento em práticas de linguagem e campos de atuação é uma orientação fundamental, no entanto, “estes expressam apenas um arranjo possível (dentre outros)” e “não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 86).

Assim, a abordagem de leitura e escrita, nas dimensões teórico-metodológicas, são práticas de linguagem centradas em um ensino contextualizado, que oportuniza ao aluno reflexões sobre os usos e sentidos da língua em contextos sociais diversos. Desse modo, conforme a proposição apresentada, o eixo Leitura compreende as práticas de linguagem “que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71).

Nesse sentido, a leitura na BNCC é compreendida em uma acepção abrangente relacionada não somente a textos escritos, mas “também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 71). Vemos, assim, que ler implica pensar também a escrita de diferentes textos, como acompanhamos na seguinte orientação:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e

debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71)

Na BNCC, observa-se que o tratamento dado às práticas leitoras, na área de Língua Portuguesa (LP) e nos componentes de LP para o Ensino Fundamental, compreende sete dimensões apresentadas em quadros. Essas dimensões estão relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, nas quais são identificados elementos que apontam para a integração de atividades de leitura e escrita.

As dimensões (doravante D), conforme Brasil (2018, p. 72), em síntese, podem ser apresentadas da forma seguinte.

Na primeira dimensão (D1), a BNCC apresenta a ideia de reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Nessa dimensão, é possível pensar as atividades de leitura, observando a amplitude das mais diversas condições de produção e recepção do texto. Além disso, é importante aqui pensar no papel social do autor e na reconfiguração do papel de leitor que passa a ser também produtor.

Na segunda dimensão (D2), de “dialogia e relação entre textos” (Brasil, 2018, p. 72), há a consideração da relação dialógica entre os textos, relação somente possível por meio de encaminhamentos de leitura que considere a relação entre os diferentes textos, com a integração dos atos de ler e de escrever.

Na terceira dimensão (D3), o documento apresenta a ideia de “reconstrução da textualidade” (Brasil, 2018, p. 72), com a defesa de recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e de relações entre as partes do texto”. Nessa linha, reconstruir a textualidade supõe dialogar com a construção da textualidade no texto produzido. Desse modo, o documento propõe levar o leitor ao estabelecimento de relações, conforme passagem seguinte:

[...] relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática; o “estabelecimento de relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (Brasil, 2018, p. 73)

Esses procedimentos requerem também do leitor a capacidade de selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos. Importante lembrar que tais ações também são operacionais no processo de escrita de qualquer texto em contextos sociais de usos da língua. Novamente, nessa dimensão, observamos a relação entre a leitura e a escrita.

A quarta dimensão (D4), “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BNCC, 2018, p.73), está relacionada ao posicionamento crítico do leitor diante das informações contidas no texto. Essa dimensão estabelece estreita relação com a D5, que diz respeito aos efeitos de sentido provocados pelos usos dos recursos da língua em textos de diferentes gêneros. Essa prática de leitura de diferentes gêneros leva o aluno-leitor a verificar o funcionamento de textos de diferentes gêneros na leitura para também possibilitar que coloque em prática esse funcionamento no momento de escrita de determinado gênero em dado contexto de interlocução. Novamente, evidencia-se a importância da relação entre leitura e escrita.

Já as duas últimas dimensões definidas no documento – D6, “Estratégias e procedimentos de leitura” (BNCC, 2018, p. 74), e D7, “Adesão às práticas de leitura” (BNCC, 2018, p. 74) – estão mais relacionadas aos objetivos, procedimentos e estratégias de leitura, considerando modos singulares de o aluno-leitor se relacionar com textos lidos, tornando-se assim, também, aluno escritor, que atualiza, em sua produção, recursos singulares.

Em relação às dimensões, no que se refere especificamente ao trabalho pedagógico com as turmas do 6º ao 9º ano, alguns aspectos se salientam:

- a) leitura como interação humana;
- b) leitura como ligada à diversidade de textos (orais, escritos ou multissemióticos);
- c) leitura como atividade ligada às práticas discursivas humanas na sociedade.

É importante mencionar, segundo indicações no documento, que, durante as atividades de prática de leitura, “as habilidades operam de forma articulada”, devido à necessidade do desenvolvimento de uma autonomia de leitura. O documento enfatiza que, “em termos de fluência e progressão é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo

muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos” (Brasil, 2018, p. 76).

Seguindo a investigação em busca dos elementos que indiquem, no documento, possibilidades para o tratamento de leitura e escrita como atividades integrativas, busquei verificar também as múltiplas acepções para o termo “escrita” no texto da BNCC (Brasil, 2018). Entre essas ocorrências, destaco as seguintes:

- a) escrita no *sentido de uso da língua em relação à fala* (língua oral e escrita);
- b) escrita, referente ao *eixo produção de textos*, que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76);
- c) escrita *como atividade que possibilita a interação nas práticas sociais* “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 68).
- d) escrita como um sistema organizado de elementos (sistema da escrita em relação ao sistema da língua).

A produção de textos também é apresentada em relação às diferentes dimensões. A expressão “produção de textos” aparece como uma unidade referente ao eixo que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à integração e à autoria (individual) ou coletiva do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76)¹⁹. Semelhantemente ao eixo da leitura, o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. São apresentadas apenas seis dimensões.

A primeira dimensão, D1, “consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade

¹⁹ É preciso fazer uma observação em relação ao que pode parecer conflitioso que é a questão da produção de textos, que ora diz respeito ao texto falado, ora ao texto escrito. Neste estudo, trato da produção de texto como vinculada ao texto escrito.

humana” (Brasil, 2018, p. 77), compreende as práticas de usos, conforme passagem no documento:

[...] refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam [...], analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; [...] analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (Brasil, 2018, p. 77)

Tais práticas estão estritamente relacionadas às práticas definidas nas dimensões que tratam da leitura. Tanto a D1 quanto a D2 – “dialogia e relação entre textos” (Brasil, 2018, p. 77) – requerem do **escrevente** o desenvolvimento das mesmas habilidades requeridas para o **leitor** nas primeiras dimensões definidas para a atividade de leitura. Infere-se que tal prática promove a inversibilidade²⁰ entre o leitor e escritor do texto, integrando as atividades de leitura e escrita. Destaca-se, também, na dimensão da produção escrita, a ênfase na consideração da circulação social do texto e a dialogia, aspectos importantes que relevam do fato de que quem escreve precisa estar envolvido com a leitura de textos que circulam na sociedade para situar a sua escrita em determinado contexto sociocultural.

Conforme observação referente às outras dimensões para a escrita: “D3 – alimentação temática”, “D4 – construção da textualidade”, “D5 – aspectos notacionais e gramaticais” e “D6 – estratégias de produção” (Brasil, 2018, p. 77-78), é possível perceber que as habilidades estão mais relacionadas às práticas de usos operacionais da escrita enquanto ato de produção, embora estejam relacionadas às habilidades de leitura, como a identificação, a reflexão e a construção de sentidos como ações que estabelecem diretamente relação de integração entre leitura e escrita.

Portanto, conforme o texto oficial, a escrita, em sua definição, integra-se como objeto de conhecimento nas práticas de linguagem referentes à produção textual e, conforme passagem no texto:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia

²⁰ Tratarei esse aspecto nos capítulos seguintes desta tese.

para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (Brasil, 2018, p. 78, grifos nossos)

Assim, a escrita é entendida, no documento, como uma forma heterogênea e multifacetada de integração humana na sociedade.

Retomando o questionamento inicial do capítulo – acerca da verificação de como se apresenta a proposta para a leitura e para a escrita e quais encaminhamentos propostos pelo documento para os quatro campos de conhecimento definidos, nos agrupamentos do 6º ao 9º ano –, destaco, no documento, as seguintes habilidades de leitura: *identificar, analisar, comparar, inferir, diferenciar, posicionar-se, refletir, articular, selecionar, distinguir e estabelecer relações*. Para a escrita/produção textual, destaco, no documento, o trabalho com as seguintes habilidades de escrita: *planejar, textualizar, editar e revisar*.

Nessas habilidades, verifico a possibilidade de pensar o ensino da escrita e da leitura em relação, com a integração da leitura à escrita e da escrita à leitura. A habilidade de posicionar-se, por exemplo, a partir da leitura, envolve estabelecer relação com o texto escrito lido. A habilidade de revisar na escrita está ligada ao fato de o aluno se colocar na posição de quem escreve para se alternar para a posição de quem lê e, na sequência, retornar à posição de quem escreve para propor modificações em seu próprio texto.

No que se refere às noções de linguagem e de língua para o ensino de língua portuguesa, em uma visão mais geral, a BNCC apresenta uma concepção de ensino a partir do diálogo com documentos anteriores, como PCN (1998), conforme já pontuado, assumindo a “perspectiva enunciativo-discursiva”, influenciada pela abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin (2003), sem excluir outras perspectivas enunciativas. Na passagem seguinte, extraída da BNCC, merecem ser destacados alguns pontos:

Assume-se aqui a perspectiva **enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais **a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade**, nos distintos momentos de sua história”. (Brasil, 1998, p. 20, grifos nossos)

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos)

Dessas passagens, gostaria de destacar primeiramente dois pontos acerca da definição de linguagem na perspectiva *enunciativo-discursiva* assumida pelo referido documento.

O primeiro ponto está relacionado à noção de linguagem abordada no documento como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica”. É “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67). Como bem observa Bernhard (2022), essa forma de “ação” configura-se como a mobilização do sistema que necessita “ser compartilhada por um locutor e um interlocutor [...] [e] que só é atendida pelo fato de a língua produzir significação” (Bernhard, 2022, p. 37). Além disso, é importante destacar a colocação de Bernhard (2022), ao observar que, embora a “visão enunciativa de linguagem esteja bastante atrelada, no documento, à perspectiva bakhtiniana, não podemos deixar de pontuar que a ideia de ‘ação’, nessa concepção, se aproxima da perspectiva enunciativa do linguista Émile Benveniste” (Bernhard, 2022, p. 38).

Essa forma de apresentação, no singular, assume a perspectiva enunciativa bakhtiniana. Isso porque, em linhas gerais, nos PCN (Brasil, 1998), ao entender “a centralidade do texto como unidade de trabalho”, o documento sugere reconhecê-lo como o principal objeto de conhecimento do componente curricular, Língua Portuguesa, de modo que todas as atividades de ensino desenvolvidas referentes à língua materna devem encontrar no “texto” seu ponto de partida e de chegada. No documento, essa abordagem textual está relacionada à perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso.

O segundo ponto que destaco está na oscilação de escrita das expressões. Temos **a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, no singular, em um parágrafo – “Assume-se aqui **a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (Brasil, 1998, p. 20, *apud* Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos). Já em outro parágrafo, comparece o plural: “**Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem**” (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos). Essa diferença parece ressaltar a diversidade teórica presente no documento, principalmente em relação ao campo enunciativo-discursivo, e abre possibilidade para o estudo proposto nesta tese, que se fundamenta na abordagem enunciativa benvenistiana.

Destaco essa diferença de marcação de plural precisamente para ressaltar a possível diversidade teórica presente no documento e, sobretudo, para enfatizar que, mesmo que essa diversidade considere o ponto de vista “enunciativo-discursivo”, ela amplia os horizontes teóricos de estudos da linguagem que consideram a língua do homem em sociedade e sua constituição como sujeito por meio da língua em uso.

Esse plural, então, considerando a BNCC como documento normatizador dos currículos da Escola Básica, autoriza-me a fundamentar um trabalho de integração de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental com base na Teoria da Enunciação a partir de Émile Benveniste, tendo em vista que esse plural deixa abertura para pensar no ensino de língua portuguesa sob outros olhares enunciativos.

Embora a BNCC seja um documento oficial normativo bastante complexo, “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 86) e para a atuação nas salas de aula. É preciso, então, adequação e planejamento, considerando as realidades dos alunos e das escolas. É nessa direção que pretendo propor princípios enunciativos com base na teoria linguística benvenistiana para tratar da integração entre leitura e escrita.

Na sequência, apresento uma síntese do capítulo.

2.3 Sintetizando o capítulo

Partindo do pressuposto de que “toda sociedade se expressa em textos, entendidos como a organização coletiva de vozes” (Mey, 2001, p. 79) e de que, portanto, “vivemos na civilização da escrita e da leitura” (Benveniste, 2014, p. 127), este capítulo abordou o modo como a BNCC e os PCN (nos pontos retomados pela BNCC) apresentam leitura e escrita como práticas de linguagem integradas.

Dadas as considerações anteriores, é preciso reconhecer e destacar alguns pontos relevantes.

O primeiro ponto está ligado ao fato de que, embora, em seu discurso, a BNCC retome os documentos anteriores, sobretudo os PCN (1998), há diferenças significativas em sua forma de composição e no modo como são propostas a integração das práticas de linguagem, que passam a ser as seguintes: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

O segundo ponto é que tanto a leitura quanto a escrita, enquanto ações relacionadas à língua em emprego, são vistas como atividades em relação e instanciadas em contextos sociais de uso da língua. Assim, entendendo as práticas de linguagem como vinculadas tanto ao eixo da reflexão quanto ao do uso, do ponto de vista operacional, em sala de aula, leitura e escrita precisam ser consideradas em diálogo e como atividades produtoras de sentidos.

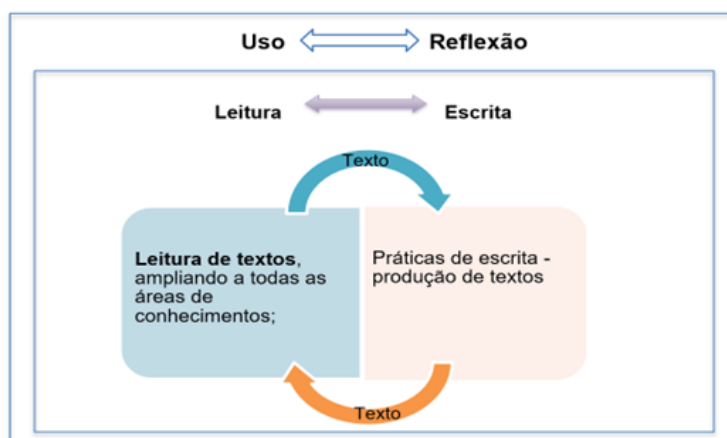
Passemos, então, a refletir sobre a integração desses processos.

Pensar a articulação entre leitura e escrita implica, também, refletir acerca do que pressupõe cada um dos processos de uso da língua. Desse modo, a escrita envolve algumas etapas: a leitura de textos, a pré-produção, a escrita, a revisão e a reescrita. Há nessas etapas ações que envolvem desde a identificação do tema, a seleção de informações acerca dele e a definição dos objetivos, dos interlocutores etc. Nessas etapas de escrita, percebe-se o quanto o ato de escrever requer o ato de ler.

Nessa ação de escrever, também estão implicadas práticas constantes de leituras e seleção de informações que serão relevantes para a escrita do texto. Além disso, essa prática exige o planejamento, a organização e a constituição das ideias na construção do texto, a estruturação, a ordenação e desenvolvimento linguístico, o conhecimento dos recursos linguísticos (de escrita e de leitura).

O esquema da Figura 3, a seguir, apresenta uma síntese da compreensão das orientações propostas pelo documento oficial estudado, com a relação entre práticas da linguagem, principalmente a escrita e a leitura, relacionadas entre si via texto e com as outras práticas de linguagem.

Figura 3 – Esquema de síntese da relação entre leitura e escrita



Fonte: Elaboração da autora.

Em um quadro maior, é estabelecida a relação entre as práticas de usos e reflexões da e sobre a língua. No interior dessa relação, estão as práticas de leitura e de escrita articuladas em um movimento de inversibilidade no qual se considera que escrever envolve lidar com o ler e ler envolve uma relação com o escrever.

Partindo desse entendimento, é preciso uma ampliação nas discussões de como aliar a leitura, em sala de aula, à escrita de textos. Defendo, então, que o ensino de língua não pode ser pensado de maneira separada e desconexa, mas conjunta. Por isso, leitura e escrita são ações que precisam ser associadas, e sua integração deve também ser tratada no eixo reflexão²¹.

De modo similar à escrita, o tratamento das práticas leitoras, no contexto da BNCC (2018), compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Nessas práticas, estão implicadas as habilidades e as capacidades que exigem do leitor, ao se deparar com o texto nos usos sociais da língua, considerando tema, os modos de organização do tema e os procedimentos linguísticos adequados ao contexto de interlocução.

No ato da leitura, segundo orientações do documento, é importante que o leitor saiba estabelecer, refletir e reconstruir relações do texto com outros textos nas práticas sociais de sua circulação, analisando os meios linguísticos relacionados aos projetos de dizer. Assim, é relevante o leitor observar os objetivos, os pontos de vista e as perspectivas em jogo, considerando o papel social do autor do texto, a época de produção, a esfera/os campos em questão, entre outras circunstâncias de produção que envolvem espaços e tempo. Ao fazer essa leitura analítica, o leitor também se depara com o percurso de produção do autor. Novamente, destaco o quanto, na leitura, também a escrita está implicada.

Por ser um ato de constituição de sentidos de um locutor em relação ao que outro produziu, a leitura é considerada um fenômeno enunciativo. Nesse ato, conforme Flores (2017), o sentido, longe de ser imanente, apresenta-se como o resultado de um processo de apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua singularidade na experiência de leitura e pode levá-lo à escrita.

Portanto, a leitura e a escrita são práticas que pressupõem o envolvimento do alunado em um lugar de leitor e de produtor de textos em alternância, pois é importante que ora o aluno se situe como autor de uma escrita, ora como leitor de uma escrita. Assim, tanto a escrita precisa

²¹ Embora defenda a ideia de confluência, nesta tese, não darei muita ênfase às outras práticas de linguagem por acreditarmos que ambas se integram às práticas de produção de textos escritos e leitura.

ser pensada como integrada à leitura quanto a leitura à escrita. São práticas que precisam ser tratadas conjuntamente em sala de aula de língua portuguesa.

A reflexão sobre leitura também implica considerar como incide o processo de reconstrução da textualização, que, segundo a BNCC, inclui considerar as seguintes ações: recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e o estabelecimento de relações entre as partes do texto; relações lógico-discursivas variadas, além da identificação e da reflexão sobre as diversas perspectivas, ou vozes, os efeitos de sentidos dos discursos, presentes no texto (Brasil, 2018, p. 72).

Do mesmo modo, no processo de leitura, conforme a BNCC (2018), as habilidades devem operar de forma articulada para levar o aluno ao desenvolvimento de uma autonomia em sua leitura compreensiva. Assim, a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilitaria “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (Brasil, 2018, p. 76). Por isso, ganha importância um tratamento de leitura e escrita como atividades integradas.

Neste capítulo, apresentei como a BNCC, em diálogo com os PCN, tratam da escrita como integrada à leitura e da leitura como integrada à escrita. No capítulo seguinte, tratarei das noções centrais da perspectiva de Émile Benveniste, para embasar a defesa de um trabalho com língua portuguesa que integre escrita e leitura na sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental.

3 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE: BASES TEÓRICAS PARA PROPOR PRINCÍPIOS PARA O TRATAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No capítulo anterior, verifiquei que a BNCC (Brasil, 2018) – texto normatizador das ações de ensino nas Escolas Básicas brasileiras – apresenta elementos para uma abordagem integrada das atividades de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, foi também apresentada uma breve retomada do documento anterior (PCN, 1998), colocando em relevo os pontos de interseção com a BNCC. O fato de ambos os documentos sustentarem uma perspectiva enunciativo-discursiva, com a presença do plural – na BNCC, perspectivas enunciativo-discursivas – contribuiu para embasarmos a reflexão sobre a integração entre leitura e escrita na abordagem enunciativa benvenistiana.

Neste capítulo, apresento noções da perspectiva da Enunciação de Émile Benveniste para defender uma abordagem integrada de leitura e escrita para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a pergunta a ser respondida no capítulo é a seguinte: *como a relação entre humanos comparece nas noções de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste?*

Responder a essa pergunta, teoricamente, me encaminhará à produção de uma base para constituir uma reflexão sobre a integração entre os atos de escrever e ler como relacionados à integração entre humanos pela linguagem. As noções e reflexões benvenistianas são basilares para a construção do nosso objeto teórico e alicerce para propor princípios enunciativos a serem apresentados no próximo capítulo.

A construção do capítulo envolverá a leitura de textos das obras *Problemas de linguística geral I* (1995) e *Problemas de linguística geral II* (1989). Dessas obras, será realizado um recorte teórico textual relacionado às noções de *linguagem, língua e enunciação* para uma discussão sobre a função mediadora dessas instâncias nas práticas linguísticas humanas.

Para tanto, o capítulo está organizado com as seguintes seções: na primeira, é verificada *a condição do diálogo no simbolismo da linguagem*, quando é explorado o diálogo como o fundamento da linguagem humana; na segunda, é tratada *a condição mediadora da língua*, momento em que será discutido como a língua – sistema e discurso – estabelece a mediação entre humanos; na terceira, é abordada *a condição de intersubjetividade e da referência na*

enunciação, seção na qual mostro a relação discursiva entre parceiros pela necessidade e possibilidade de referirem pelo discurso.

3.1 A condição do diálogo no simbolismo da linguagem

Refletir sobre os elementos caracterizadores da linguagem humana é, também, refletir sobre o simbolismo como faculdade inerente somente ao homem e seu poder mediador na relação que se estabelece entre parceiros. Isso porque, conforme Benveniste (1885), a linguagem “é uma propriedade humana” e como tal é inerente somente ao homem como um ser de linguagem dada sua “capacidade representativa de essência simbólica que está na base de suas funções conceptuais” (Benveniste, 1995, p. 26).

Para encaminhar essa reflexão, os seguintes textos da obra *Problemas de linguística geral I* (1995) farão parte do capítulo: “Comunicação animal e linguagem humana”, presente na parte “A comunicação” e publicado em 1952; “Da subjetividade na linguagem”, presente na parte “O homem na língua” e publicado em 1958; “Categorias de pensamento e categorias de língua”, presente na parte “A comunicação” e publicado em 1958; e “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, presente na primeira parte, “Transformações da linguística”, e publicado em 1963.

Seguindo a ordem cronológica, inicio com o texto “Comunicação animal e linguagem humana” (1952), que apresenta um estudo contrastivo entre a comunicação animal, baseada em sinais, e a linguagem humana, baseada no símbolo. Em sua reflexão, Benveniste (1995) apresenta algumas características fundamentais concernentes exclusivamente à linguagem humana.

Para o linguista, o diálogo é a característica fundamental da linguagem, é a própria condição da linguagem humana em situação de comunicação. Outra característica é que somente o homem constrói uma mensagem a partir de outra mensagem, visto ser próprio da linguagem humana “proporcionar um substituto da experiência que seja adequado para ser transferido sem fim no tempo e no espaço, o que é típico do nosso simbolismo e o fundamento da tradição linguística” (Benveniste, 1995, p. 65). Tal colocação contribui com nossa reflexão a partir do entendimento de que a realidade humana se dá através do diálogo de uns com os outros que falam, questão que pode ser complementada com a formulação de que essa realidade de diálogo ocorre também via escrita e leitura.

Ainda, o linguista defende que, diferentemente da comunicação animal, a linguagem humana caracteriza-se justamente por seu poder simbólico em geral e por se deixar analisar e decompor, além de por ter uma capacidade de dizer tudo, por suas múltiplas possibilidades de combinações segundo regras estabelecidas na própria língua. Assim, a sociedade é, também, a “condição de linguagem” (Benveniste, 1995, p. 66).

A faculdade simbólica, atribuída como uma capacidade inerente somente ao homem, encaminha Benveniste a tratar, no texto “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958), a relação entre língua e pensamento. Nesse texto, o autor argumenta que o “nosso conteúdo de pensamento” ou “o que queremos dizer” somente recebe forma quando é enunciado “na língua e pela língua”. Do mesmo modo defende que o pensamento só é possível de ser comunicado se estruturado em formas da língua. Portanto, o linguista argumenta haver “um pensamento que não se pode materializar a não ser na língua e uma língua que não tem outra função a não ser ‘significar’” (Benveniste, 1995, p. 69).

No texto “Da subjetividade na linguagem” (1958), Benveniste (1995) defende que a linguagem não pode ser concebida como um instrumento fora do humano, pois é constitutiva do humano. Por isso, argumenta o caráter constitutivamente humano da linguagem e não instrumental, definindo as características da linguagem: a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada e o fato de que tem um conteúdo. Nessa linha, apresenta o grande axioma de que é “na linguagem e pela linguagem que o homem de constitui como *sujeito*” (Benveniste, 1995, p. 286, grifo do autor). Essa afirmação pode ser lida que o homem está na linguagem e por meio dela, via uma dada língua, se constitui como sujeito.

Nesse texto, o linguista argumenta que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, lugar onde cada um se propõe como sujeito em relação ao outro. Trata-se da polaridade de pessoas no quadro do discurso, “que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística” (Benveniste, 1995, p. 293).

Novamente, em “Da subjetividade na linguagem”, a condição de diálogo da linguagem ganha saliência, condição atrelada ao poder simbólico da linguagem, aspecto bastante destacado no texto “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963). Nesse texto, Benveniste (1995) reitera a propriedade simbólica como o grande fundamento da linguagem e como constitutiva do humano. Para o linguista, a linguagem representa a mais alta forma de

uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar (Benveniste, 1995, p. 27, grifos do autor).

Quando Benveniste (1995) defende que o simbolismo articula “homem-linguagem-sociedade”, faz isso com o argumento de que, no discurso, “aquele que fala faz renascer por intermédio do seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” e, por outro lado, “aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (Benveniste, 1995, p. 26). O linguista argumenta que a linguagem “reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização”. Nessa linha, mostra a função do símbolo, que está ligado à “faculdade de representar o real por um ‘signo’ e de compreender o ‘signo’ como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de ‘significação’ entre algo e algo diferente” (Benveniste, 1995, p. 27)

Logo, simbolizar, conforme o pensamento benvenistiano, é a capacidade específica da natureza humana de representar o mundo por meio da linguagem e de se relacionar com os outros homens como condição de estar na sociedade. Contudo, essa representação é submetida à própria organização linguística, visto que “cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro, o parceiro que, dotado da mesma língua, têm em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo” (Benveniste, 1995, p. 27).

Em relação a essa propriedade simbólica da linguagem, Flores, então, questiona “o que significa ‘simbolizar’ na teoria benvenistianiana?” (Flores, 2019, p. 154). Como bem lembra o linguista brasileiro, podemos encontrar a resposta no texto mesmo de 1963, no qual Benveniste afirma: “A língua reproduz a realidade” (Benveniste, 1995, p. 22). Isso significa dizer que a realidade é reproduzida pelo homem simbolicamente por meio da língua. Benveniste (1995) explica tal fato nos dizendo que devemos entender de maneira mais literal sua afirmação visto que: “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem” (Benveniste, 1995, p. 26). Essa recriação de realidade pelo humano por meio da linguagem é possível via uma dada língua de uma determinada sociedade. Como bem explica Flores (2019), do ponto de vista benvenistiano “a língua não é espelho da realidade, nem mesmo está a ela ligada diretamente, mas é a própria realidade, o que depende exclusivamente do falante” (Flores, 2019, p. 154). Isso porque a noção simbólica articula o homem-linguagem-sociedade, dado o seu poder de possibilitar às línguas significarem e a nós, humanos, de significarmos por meio da língua.

Essa reflexão leva à pergunta do linguista: “Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade se fundam na língua?” (Benveniste, 1995, p. 27), que responde: “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (Benveniste, 1995, p. 27). Com efeito, segundo o pensamento do linguista, “é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (Benveniste, 1995, p. 27). Assim, não é por acaso que Benveniste argumenta que “o despertar da consciência da criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem [língua], que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (Benveniste, 1995, p. 27).

Na teorização benvenistiana, há, assim, um princípio epistemológico, segundo o qual existe uma relação constitutiva entre homem e linguagem. Isso porque a linguagem se delimita por ser uma propriedade humana e o humano se define por ter linguagem. A função mediadora da linguagem, para o linguista, ocorre na língua em emprego, pois, para Benveniste (1995, p. 26), “a situação inerente ao exercício da linguagem” é a própria condição de diálogo, visto haver, de um lado, a reprodução da realidade e, de outro lado, a recriação dessa realidade. “Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva” (Benveniste, 1995, p. 26), fato que reforça o diálogo como condição da linguagem humana.

Outro argumento importante que contribui para essa discussão é que, além da condição humana de representar o real, o simbolismo da linguagem fundamenta, também, o que chamamos de abstração, a capacidade humana de conceber um objeto concreto de forma abstrata e poder instaurar uma realidade imaginária. Para o linguista, é essa capacidade simbólica que distingue o ser humano dos outros animais e o faz um ser racional. Por isso, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, Benveniste (1995) volta a caracterizar a linguagem humana em relação à linguagem animal a partir do seguinte argumento:

[...] o homem também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas utiliza além disso o *símbolo* que é *instituído* pelo homem; é preciso aprender o sentido do símbolo, é preciso ser capaz de interpretá-lo na sua função significativa e não mais, apenas, de percebê-lo como impressão sensorial, pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e compreende símbolos; o animal não, tudo decorre daí. (Benveniste, 1995, p. 29, grifos do autor)

Esse argumento reforça a capacidade inerente ao homem de simbolizar, de significar, atribuir e compreender os sentidos uma vez que, “o homem inventa e compreende símbolos; o animal não” (Benveniste, 1995, p. 29). O fundamento da relação constitutiva entre homem e

linguagem por meio de sua capacidade simbolizante da língua também está presente na seguinte passagem:

Na verdade, o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem. A ascensão de Homo na série animal pode haver sido favorecida pela sua estrutura corporal ou pela sua organização nervosa; deve-se antes de tudo à sua **faculdade de representação simbólica, fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade.** (Benveniste, 1995, p. 29, grifos nossos)

A passagem acima permite-me dizer que, ao tratar da relação entre a linguagem, a realidade do homem e a sociedade, Benveniste (1995) trata novamente da função simbólica como o laço entre o pensamento, a linguagem e a sociedade.

Assim, a função simbólica como condição humana é, então, a base comum que possibilita a troca linguística entre os falantes membros de uma mesma comunidade, com uma mesma cultura. Como bem aponta Benveniste (1995), “é definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (Benveniste, 1995, p. 32). O autor argumenta que “de fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Assim, além da linguagem e do pensamento, a faculdade simbólica é ainda condição da sociedade, visto que “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (Benveniste, 1995, p. 32).

Conforme argumenta o linguista, desde seu nascimento, o homem desenvolve-se na sociedade humana e vai, com a formação dos símbolos e a construção de objetos, via abstração, apreendendo a sua língua e inserindo-se na cultura. Nessa reflexão, Benveniste (1995) define cultura como sendo “o meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e às atividades humanas formas, sentidos e conteúdo” (Benveniste, 1995, p. 32). Segundo definição benvenistiana, além de ser um fenômeno humano, a cultura é ainda, um fenômeno inteiramente simbólico.

Assim, a partir do fundamento de que é a faculdade de representação simbólica que liga o pensamento, a linguagem e a sociedade, em “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, Benveniste (1995) salienta que tal propriedade simbólica humana está na base das funções conceituais. Ou seja, segundo o autor, “o pensamento não é senão esse poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações” (Benveniste, 1995, p. 29). Com efeito, a “transformação simbólica dos elementos da realidade ou da experiência

em *conceitos* é o processo pelo qual se cumpre o poder racionalizante do espírito” (Benveniste, 1995, p. 29), visto que o pensamento é essencialmente simbólico.

Para defender o argumento de que essa “faculdade simbólica no homem atinge a sua realização suprema na linguagem”, Benveniste (1995, p. 30) salienta que a linguagem se organiza especialmente em dois planos, quais sejam,

[...] de um lado um fato físico: utiliza a mediação do aparelho vocal para produzir-se, do aparelho auditivo para ser percebida. Sob esse aspecto material presta-se à observação, à descrição e ao registro. De outro lado, é uma estrutura imaterial, comunicação de significados, substituindo os acontecimentos ou as experiências pela sua “evocação”. (Benveniste, 1995, p. 30)

Nessa linha, a linguagem, é para o autor, “uma entidade de dupla face”, fato esse, que atribui ao símbolo linguístico, função mediadora, pois, ao passo que organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, torna a experiência interior de um indivíduo acessível a outro numa expressão articulada e representativa. Para que essa mediação seja possível, é preciso que sua realização se dê em uma determinada língua, própria sempre de uma sociedade particular. Por isso, conforme o linguista (1995, p. 30), “o fato de simbolizar está relacionado à própria condição de homem, sendo a linguagem o mais econômico dos simbolismos”. Nessa linha, o autor argumenta sobre a importância do aparato simbólico como específico do humano:

[...] não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse **aparato simbólico, que tornou possível o pensamento e a linguagem**. Fora da esfera biológica, a capacidade simbólica é a capacidade mais específica do ser humano. (Benveniste, 1995, p. 31, grifos nossos)

Novamente, nessa passagem, Benveniste (1995) aponta a propriedade simbólica como um dado essencial da condição humana ao reconhecer o caráter mediatizante da linguagem humana. Assim, parece estar em destaque aqui a função “simbólica mediatizante” da linguagem como assegurando a condição de diálogo entre os humanos, visto ser o “aparato simbólico, que torna possíveis o pensamento e a linguagem” e, portanto, é o que torna possível a relação entre o “entre o homem e o homem, o homem e o mundo” (Benveniste, 1995, p. 31).

Assim, o simbolismo da linguagem humana é o fundamento que garante a condição de diálogo entre os parceiros da/na linguagem.

Na próxima seção, tratarei da condição mediadora da língua.

3.2 A condição mediadora da língua

Nesta seção, trato da noção de língua em Benveniste focalizando seus dois modos de existência – sistema e discurso – e sua função como mediadora das relações entre humanos. Para isso, na seção, exploro o texto “A forma e o sentido na linguagem²²” de 1966, presente na parte “O homem da língua” da obra *Problemas de linguística geral II*, por ser um texto crucial para o entendimento da reflexão benvenistiana sobre língua em seus dois domínios, o sistêmico, concebido como semiótico, e o discursivo, concebido como semântico.

Essa reflexão é importante para os deslocamentos possíveis para o nosso objeto sobre um ensino de leitura e escrita como atividades integradas. Da compreensão dos dois modos de ser língua, interessa-me, sobretudo, verificar de que maneira a língua, nesses dois domínios, reserva espaços para os falantes.

Benveniste (1989) defende, nesse texto, que o fundamental da língua é significar. O linguista argumenta que “antes de qualquer coisa, a língua significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano.” (Benveniste, 1989, p. 222).

Tais funções, a partir da concepção benvenistiana são:

[...] as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso: para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver. (Benveniste, 1989, p. 222)

Nesse sentido, a significação, atrelada à propriedade simbólica da linguagem, está, conforme concepção benvenistiana, na própria natureza da linguagem. Benveniste (1989), então, se propõe a tratar das noções interdependentes de forma e sentido, pois faz críticas às abordagens centradas somente na forma.

Ao iniciar a sua discussão sobre a língua enquanto sistema semiótico, cuja unidade é o signo, Benveniste (1989) dialoga com o legado saussuriano, observando que, ao tratar do signo

²² O texto “A forma e o sentido na linguagem” é, originalmente, fruto de uma apresentação em um congresso de filosofia em 1966, no qual Benveniste esclarece sua posição de fala como um linguista. Foi publicado como artigo em 1967. Nesse artigo, Benveniste inicia pontuando que a sua fala não representa um consenso entre linguistas, pois estes evitavam falar sobre o sentido por se tratar de um conceito bastante abstrato e imprevisível, por esse motivo, os linguistas tinham preferência por estudar a forma, aquilo que pode ser aprendido e estudado de maneira mais concreta devido ao fato de que o “as manifestações do *sentido* parecem tão livres, fugidias e imprevisíveis, quanto são concretos, definidos e descritíveis os aspectos de *forma*” (Benveniste, 1989, p. 221, grifos do autor).

linguístico, Saussure deixou o caminho aberto para a “descrição das unidades semióticas”, as quais devem ser caracterizadas por um duplo olhar: da forma e do sentido. Isso porque o signo se caracteriza por sua natureza bilateral, como significante e como significado.

Partindo desse entendimento, é possível dizer que a noção de unidade delimitada por Benveniste serve de base para uma reflexão particularizada e diferente na qual o linguista sugere que as noções de forma e sentido, como “noções gêmeas”, deveriam ser reinterpretadas no funcionamento da língua.

No domínio sistêmico (semiótico), o linguista argumenta que “tudo o que é do domínio do semiótico tem por critério necessário a superfície que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua”, no domínio intralinguístico, os signos se definem numa rede de relações e oposições (Benveniste, 1989, p. 228), que são compartilhadas pelos falantes no uso nativo da língua. Nessa linha, a língua, como sistema semiótico, quando posta em ação, é o que permite que os falantes identifiquem esse sistema partilhado para, igualmente, se identificarem como participantes de uma comunidade linguística. A identificação aqui parece fazer parte dessa função mediadora da língua, enquanto domínio semiótico, entre os humanos de uma mesma comunidade.

O signo, unidade do sistema semiótico, não estabelece relação direta com o mundo; tem valor genérico e conceptual porque faz parte do universo partilhado dos falantes e é binário. Forma e sentido não se ligam, aqui, ao particular de cada falante, mas a um sistema ligado à vida social de um conjunto de falantes, visto que, como afirma o linguista, a “natureza semiótica parece ser comum a todos os comportamentos que se institucionalizam na vida social” (Benveniste, 1989, p. 228). Nesse domínio, a função da língua é a de significar. A forma nesse caso está ligada às unidades do sistema e o sentido relaciona-se à identificação das oposições dessas unidades intralinguisticamente. Observa-se aqui que a partilha de um mesmo sistema pelos falantes é condição para a língua exercer a sua função mediadora quando convertida em discurso.

No domínio semântico, Benveniste (1989) vai para o universo do discurso, cuja função é a de comunicar. A noção de semântica, para o linguista, “nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação” (Benveniste, 1989, p. 229), sendo resultado da necessidade de o locutor colocar a língua em funcionamento para, nesse emprego, comunicar formas e sentidos ao outro.

É pela língua em ação que a função mediadora é concretizada, conforme palavras de Benveniste (1989):

[...] vemos desta vez a língua na sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. [...] Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e do desenvolvimento da consciência. (Benveniste, 1989, p. 229)

No domínio semântico, Benveniste explora a frase e as noções de forma e sentido aparecem sob o enfoque semântico. Explica o linguista: “com o signo, tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase (expressão particular), liga-se às coisas fora da língua. Ou seja, na acepção benvenistiana, “enquanto o signo tem parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor” (Benveniste, 1989, p. 230).

Desse quadro, derivam duas constatações. A primeira se refere ao fato de que o sentido (na acepção semântica) “se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma, diferentemente do semiótico que se define por uma relação paradigmática. Conforme o linguista, tem-se, então, de um lado, “a substituição, e de outro a conexão, tais são as operações típicas e complementares” (Benveniste, 1989, p. 230).

A segunda constatação diz respeito à questão da unidade. A unidade semântica, conforme o autor, é “simplesmente”, a palavra. Ele acrescenta que, nessa definição, “a palavra reencontra assim sua função natural, como unidade mínima da mensagem e como unidade necessária da codificação do pensamento” (Benveniste, 1989, p. 230).

Conforme o linguista, o “sentido da frase é de fato a *ideia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha e o agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras.” (Benveniste, 1989, p. 230). No domínio semântico, a forma está ligada ao agenciamento de palavras, e o sentido dessas palavras liga-se ao seu emprego, enquanto o sentido da frase é a ideia particular de cada locutor. Nesse domínio, Benveniste (1989) também insere a referência, concebendo-a como o “estado de coisas que a provoca, a situação do discurso ou de fato a[o] que ela se reporta” (Benveniste, 1989, p. 231).

Além disso, Benveniste observa ainda que “tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada” (Benveniste, 1989, p. 230). Conforme argumenta o linguista, nesse entendimento, forma e sentido integram-se no discurso toda vez que o locutor coloca a língua em funcionamento com formas e sentidos em uma dada instância de discurso contendo o “aqui e agora”.

Desse modo, o autor sintetiza essa relação entre forma e sentido, no domínio semântico: o “sentido” da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global, já a “forma” se obtém pela dissociação analítica do anunciado processada até as unidades semânticas, as palavras (Benveniste, 1989, p. 232). Assim, conforme Benveniste, se, no domínio semiótico, a língua exerce a sua função mediadora pela identificação de uma entidade como pertencente ao sistema linguístico da vida social dos falantes, no domínio semântico, está em jogo a compreensão global da ideia percebida de cada frase em cada *aqui-agora*. Portanto, concebo que identificação e compreensão são funções mediadoras da língua, língua que pode se materializar tanto em fala quanto em escrita.

Nesse caso, a integração entre leitura e escrita, questão a ser discutida adiante, além de estar vinculada à propriedade simbólica da linguagem, está atrelada ao poder de significação da língua em seus dois domínios, possibilitando, a quem escreve e a quem lê, identificar formas e sentidos partilhados de um sistema e a compreender como essas formas estão organizadas para produzir sentidos e referências a cada emprego.

3.3 A condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação

Nesta seção, apresento, com a noção de enunciação – espaço para a colocação da língua em emprego na passagem do sistêmico ao discursivo –, os seus principais elementos (a relação locutor e alocutário mediados por um discurso e a necessidade de o locutor referir para possibilitar ao outro correferir).

Na seção, são utilizados, como recorte teórico, os seguintes textos: “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjetividade na linguagem” (1958), presentes na parte “O homem na língua” da obra *Problemas de linguística geral I* (1995), e o texto “Aparelho formal da enunciação” (1970), presente na parte “A comunicação” da obra *Problemas de linguística geral II* (1989).

Tomo, então, o texto “O aparelho formal da enunciação” (1970) como ponto de partida em direção a um processo retrospectivo de relação desse texto com textos anteriores com ênfase na abordagem da temática da comunicação intersubjetiva e da presença, nessa comunicação, da referência, pois é parte integrante e necessária da enunciação.

Para Benveniste, antes da enunciação, a língua é somente possibilidade de língua. Portanto, é o emprego da língua, via ato de enunciação, que garante a existência da língua, quando um discurso é inserido no mundo, discurso que pode ser falado ou escrito, como trataremos no capítulo seguinte. Esse discurso carrega o processo enunciativo e a própria língua.

Muitas noções de enunciação comparecem no texto. Destaco, inicialmente, a afirmação do linguista de que a enunciação consiste em “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82).

Segundo o linguista, “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação” (Benveniste, 1989, p. 83). Quando a língua deixa de ser possibilidade, “é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor e suscita outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1989, p. 84).

O autor acrescenta ainda que a “enunciação enquanto realização individual”, em relação à língua, define-se como um processo de apropriação. Ou seja, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, 1989, p. 84).

Flores (2013) concebe que Benveniste, ao dizer que a enunciação é um processo logo após ter dito que ela é um ato, abarca, nessa reflexão de enunciação, dois fenômenos: “tanto o lado processual quanto o lado acional da enunciação” (Flores, 2013, p. 164). O estudioso esclarece que “ela é um ato porque, através dela, o locutor transforma a língua em discurso e essa transformação se dá, entre outros motivos, como um processo de agenciamento de formas e sentidos” (Flores, 2013, p. 164), questão de que tratamos na seção anterior. Em função disso, a enunciação “comporta múltiplos aspectos” (Flores, 2013, p. 164). É preciso, então, compreender a enunciação, por um lado, como ato individual de utilização da língua e, por outro, como um processo de conversão da língua ao discurso.

Quando Benveniste defende a enunciação como ato e como “efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor e suscita outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1989, p. 84), pressupõe um diálogo que se estabelece na relação *eu-tu* como parceiros desse diálogo no *aqui-agora* da instância de discurso. Conforme complementa o linguista, desde que o locutor se declara como tal e assume a língua, também “implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que atribua a este outro” (Benveniste, 1989, p. 84). Essa discussão aponta para um fundamento importante, base para o nosso estudo: “Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (Benveniste, 1989, p. 84).

Além de locutor e alocutário, a língua se acha empregada porque o locutor tem a necessidade de referir para possibilitar ao outro correferir. Portanto, a referência é parte integrante da enunciação e também condição de diálogo entre locutor e alocutário. Essa reflexão é fundamentada na seguinte passagem do texto “O aparelho formal da enunciação”:

Na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. (Benveniste, 1989, p. 84).

Ao defender que a condição de mobilização e de apropriação da língua pelo locutor liga-se à necessidade de referir, Benveniste (1989) observa haver meios linguísticos (instrumentos) em jogo nessa apropriação. Além de índices específicos (marcas de pessoa, tempo e espaço) e de procedimentos acessórios (modos particulares de organização das formas para a produção de sentido), o linguista elenca funções sintáticas, que, na comunicação intersubjetiva, buscam influenciar linguisticamente o outro para possibilitar-lhe correferir.

São as seguintes as funções elencadas pelo linguista: intimação (ordens, apelos e pedidos), marcada por vocativos e imperativos, implicando o outro numa referência necessária ao tempo da enunciação; interrogação, enunciação produzida para suscitar em outro uma resposta de retorno, marcada por partículas e pronomes relacionadas a esse tipo de acentuação discursiva em relação ao parceiro da enunciação; e asserção, enunciação que visa a comunicar certeza, por meio de instrumentos específicos.

Com relação aos índices específicos, Benveniste (1989) pontua que a instância de discurso, ao se constituir um centro de referência interno, manifesta-se por um jogo de formas

específicas, cuja função é a de colocar o locutor em relação com a sua enunciação e a de situar o outro nessa mesma enunciação. Nessa instância, a emergência dos índices de pessoa *eu-tu* é fundamental, porque *eu* e *tu* não se produzem “senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está aí presente como alocutário” (Benveniste, 1989, p. 84, grifos do autor).

Essa argumentação de Benveniste sobre a polaridade de pessoas no discurso é tratada, em “A natureza dos pronomes”, como fundamento da comunicação intersubjetiva presente no exercício da língua. Nesse texto, Benveniste salienta que a instância de discurso é a única realidade à qual se referem os pronomes “*eu* ou *tu*”. Assim, “*eu*” só pode definir-se em termos de “locução”, conforme definição do linguista: “*Eu* significa ‘a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*’ [...] [*e*] só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém” (Benveniste, 1995, p. 278, grifos do autor).

Nessa reflexão, o autor nos alerta que os pronomes são um “problema de linguagem” e, portanto, também “de línguas”. Para o linguista, os pronomes “não constituem uma classe unitária”. Isso porque “uns pertencem à sintaxe da língua” e outros são característicos do que ele chamou de “instâncias de discurso”, ou seja, “os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor” (Benveniste, 1995, p. 277).

Conforme o linguista, há, então, uma dupla instância: “a instância de discurso que contém *eu* como referente e a instância de discurso contendo *eu*, como referido”. Dito de outro modo, “*eu* é o ‘indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*’” (Benveniste, 1995, p. 279, grifos do autor). Consequentemente, em uma situação de “alocução”, “obtem-se uma forma simétrica para *tu*, como indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (Benveniste, 1995, p. 279, grifos do autor).

Benveniste observa ainda que “a referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une *eu* a *tu* e carrega uma série de ‘indicadores’ (1995, p. 279) associados às referências espacial e temporal como o “aqui e agora”. Assim, o dispositivo *eu-tu-aqui-agora* remete a marcadores *sui*-referenciais que colocam o locutor em relação com a sua enunciação e possibilitam a inversão de posição entre *eu* e *tu* nessa enunciação. Segundo o autor, isso resolve o problema da comunicação intersubjetiva, visto cada língua oferecer os instrumentos (signos vazios) que se tornam plenos, assumidos pelo locutor, na conversão da

língua em discurso (Benveniste, 1995). Com efeito, é somente quando a língua entra em exercício que esses marcadores tornam-se plenos de referência, porque remetem ao próprio ato. São índices próprios que garantem “a cada um dos locutores” se propor “alternadamente como ‘sujeito’” (Benveniste, 1995, p. 281).

Essa discussão sobre a passagem de locutor a sujeito é foco no texto “Da subjetividade na linguagem”, quando Benveniste (1995) salienta que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (Benveniste, 1995, p. 286). Para o autor, a subjetividade é, então, “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (Benveniste, 1995, p. 286).

Para o linguista, essa é uma propriedade fundamental da linguagem, pois “é ‘ego’ quem diz ego” (Benveniste, 1995, p. 286). Ou seja, é *eu* quem diz *eu*. Dessa colocação, deriva o fundamento da “subjetividade”, o qual se determina por meio do status linguístico da “pessoa”, conforme explica o autor na passagem seguinte:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (Benveniste, 1995, p. 286, grifos do autor)

Nessa passagem, observamos que a relação das “pessoas” é, na linguagem, a condição fundamental do processo de comunicação intersubjetiva. Conforme explica o linguista: “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (Benveniste, 1995, p. 286, grifos do autor)

Partindo dessas formulações, Benveniste estabelece que, no quadro do discurso, a comunicação linguística se torna possível sob a condição de intersubjetividade. Em sua reflexão sobre a subjetividade/intersubjetividade, Benveniste aciona outras noções como as de pessoas de discurso (*eu-tu*) e a de língua em exercício para tratar da condição de intersubjetividade como uma propriedade fundamental e necessária à comunicação linguística, comunicação que se estabelece também por meio da atualização de referência no discurso, instância comumente tratada como *ele*.

Com efeito, a subjetividade só é possível se vivida pelo contraste com outro, o que ressalta a intersubjetividade como constitutiva da língua em emprego. Essa dialética *eu-outro* é tratada pelo linguista na passagem seguinte:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (Benveniste, 1995, p. 285)

De fato, ao se enunciar, o locutor suscita uma enunciação de retorno e implanta explícita ou implicitamente um outro. Esse enunciar pode manifestar-se pelo vocal, pelo gestual e pelo escrito. O linguista se centra no ato vocal, mas não deixa de considerar os atos de leitura e escrita, conforme verificamos no final do texto “O aparelho formal da enunciação”:

Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: **o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem**. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (Benveniste, 1989, p. 90, grifos nossos)

Novamente nessa passagem o linguista ressalta a importância da comunicação intersubjetiva e me permite alicerçar o argumento do quanto é fundamental uma abordagem integrada da leitura e da escrita, uma vez que, conforme a colocação do linguista, a enunciação escrita se situa em dois planos, “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 1989, p. 90). Partindo dessa colocação, o ato de escrever suscita o ato de ler, e este, por sua vez, estabelece relação com o de escrever, fundamentando a comunicação intersubjetiva.

Sobre essa passagem, cabem duas observações importantes que incidem sobre o objeto de estudo desta tese. A primeira é que o linguista, possivelmente, não concluiu suas formulações e que, portanto, teria algo a mais a dizer sobre a relação entre escrita e leitura, deixando o campo aberto para abordagem dessa perspectiva de estudo enunciativo. A segunda: o linguista abre a possibilidade de outros desdobramentos teóricos para uma interlocução entre os estudos da Enunciação e os estudos da leitura e da escrita, ou seja, fica em aberto a possibilidade de análise da escrita a partir da enunciação e, nesta, também está implicada o ato da leitura.

Desse modo, esta seção tratou da importância da comunicação intersubjetiva, fundamentada na relação entre as pessoas do discurso (*eu-tu*) e a referência (*ele*) na enunciação e, conseqüentemente, para integração dos atos de ler e escrever.

Portanto, considero ser possível um deslocamento da noção de comunicação intersubjetiva para a abordagem integrada de escrita e leitura na Escola Fundamental. Esse deslocamento será tema do próximo capítulo, no qual proponho a passagem dos fundamentos teóricos tratados neste capítulo para a abordagem da leitura e da escrita como atos enunciativos integrados e possíveis de serem deslocados para o ensino de língua portuguesa na Escola Fundamental.

Na próxima seção, realizo a síntese deste capítulo.

3.4 Síntese do percurso teórico

Nesta seção, apresento os principais pontos do capítulo e os encaminhamentos para o próximo.

O capítulo apresentou as noções de linguagem, língua e enunciação de Benveniste (1995, 1989) contemplam a relação entre os falantes, que podemos estender para pensar a relação entre escreventes e leitores.

Na primeira seção, foi discutida a linguagem com a sua propriedade simbólica constitutiva do humano. Para Benveniste, a condição de diálogo é definidora da linguagem. A faculdade simbólica é, assim, concebida como uma capacidade inerente somente ao humano, faltando ao animal, visto nós humanos nos valermos do símbolo enquanto os animais valem-se do sinal. Tal questão permite ao linguista defender que a linguagem humana, por ser simbólica em essência, permite a troca de mensagens, enquanto os animais valem-se de códigos fixos e se comunicam via sinais motores.

Por isso, Benveniste (1995) defende o caráter constitutivamente humano da linguagem e não instrumental, definindo as suas características: a natureza imaterial, o funcionamento simbólico, a organização articulada e o fato de ter um conteúdo. Nessa linha, apresenta o grande axioma de que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1995, p. 286). De um lado, esse axioma carrega o aspecto constitutivo da linguagem em relação ao homem, de outro, o aspecto mediador da linguagem na relação entre

humanos, já que o simbólico atrela-se à significação da língua como meio de o humano estar com outros no exercício do discurso.

Dessa maneira, o simbolismo da linguagem humana é o fundamento que garante a condição de diálogo entre os parceiros da/na linguagem.

Na segunda seção, foram tratados os domínios, sistêmico (semiótico) e discursivo (semântico) da língua para verificar como, em cada domínio, pode ser pensada a função mediadora da língua na relação entre indivíduos de uma sociedade.

Conforme Benveniste (1989), no domínio semiótico, por ser esse domínio intralinguístico e compartilhado pelos indivíduos de uma comunidade, esse sistema comum é condição para a função mediadora da língua exercer seu poder de significação. Esse sistema geral garante a vida social dos falantes, pois os sentidos das formas desse domínio estão na dependência de um conhecimento compartilhado do signo, de suas oposições e relações.

Já, no domínio semântico, está em jogo a relação entre indivíduos via inserção do discurso no mundo, que, via sintagmatização de formas, carrega sentidos. É no semântico que a compreensão global da ideia percebida de cada frase em cada aqui-agora. Portanto, concebo que sistema e discurso são garantias para a função mediadora da língua, língua que pode se materializar tanto em fala quanto em escrita.

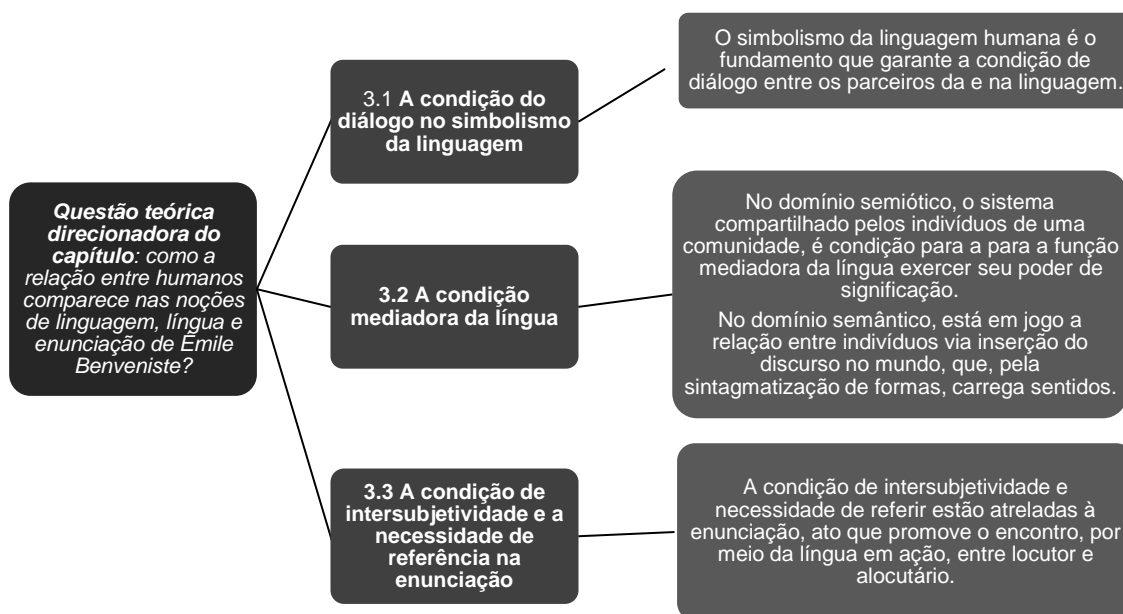
Logo, a integração leitura e escrita, objeto desta tese, além de estar vinculada à propriedade simbólica da linguagem, está atrelada ao poder de significação da língua em seus dois domínios, possibilitando a quem escreve e a quem lê identificar formas e sentidos compartilhados de um sistema e a compreender como essas formas estão organizadas para produzir sentidos e referências a cada emprego.

Na terceira seção, foi apresentada a condição de intersubjetividade como inseparável da referência do discurso, pois, no ato de enunciação, o locutor, ao enunciar a sua posição de locutor, implanta o outro como alocutário. A condição desse encontro está atrelada à necessidade de referir do locutor para possibilitar ao outro correferir. Essa relação *eu-tu-ele* faz parte da escrita e da leitura, pois a escrita, para Benveniste (1989, p. 90), se situa em dois planos: *o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.*

Assim, a condição de intersubjetividade é o que torna possível toda e qualquer comunicação linguística e promove o encontro humano pela linguagem – seja falando, seja escutando, seja escrevendo, seja lendo. Todos esses modos de materialização da língua sempre supõem o necessário encontro entre parceiros da enunciação.

Na Figura 4, abaixo, sintetizamos este capítulo.

Figura 4 – Síntese do capítulo



Fonte: Elaboração da autora.

No próximo capítulo, será abordado esse encontro entre parceiros da enunciação por meio da integração dos atos de escrever e ler.

4 PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS COM BASE NA PERSPECTIVA DE ÉMILE BENVENISTE PARA O TRATAMENTO INTEGRADO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, tenho como objetivo apresentar os princípios enunciativos, com base na perspectiva de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste, para o tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, com ilustração dessa integração com base em quadros de atividades sugeridas pela BNCC.

Antes de cumprir esse objetivo, considero necessário ancorar a reflexão em estudos de pesquisadores que produziram bases teóricas para se pensar leitura e texto escrito como atos enunciativos conforme a acepção benvenistiana. Para isso, no item 4.1, tomo como base os estudos e deslocamentos já realizados por duas pesquisadoras de Benveniste: para tratar de leitura, valho-me de Naujorks (2011) e, para abordar o texto escrito, recorro a Knack (2012).

A partir dessas noções, apresento princípios linguísticos gerais para abordar leitura e escrita como atos integrados no item 4.2, com a retomada do percurso apresentado no segundo capítulo sobre: 1) a condição do diálogo no simbolismo da linguagem; 2) a condição mediadora da língua; e 3) a condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação.

A partir desses princípios linguísticos gerais, apresento, no item 4.3, princípios enunciativos específicos para um tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no item 4.4, apresento sugestões de abordagem de produção de texto escrito e de leitura, conforme quadros das diretrizes da BNCC – abordagem do primeiro capítulo. Os princípios linguísticos gerais fundamentam os princípios enunciativos específicos, cuja operacionalização permitiu a formulação de atividades ilustrativas de produção de texto escrito e de leitura como ações integradas no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando, de um lado, a leitura como provocadora da escrita e advinda de outras escritas e, de outro lado, a escrita provocada pela leitura e provocadora de novas leituras e escritas.

4.1 Leitura e texto escrito como atos enunciativos

Se aprendemos a escrever por meio da leitura e aprimoramos esses modos de escrever lendo novos modos de enunciar de outros, torna-se fundamental um ensino que integre leitura

e escrita. Assim, nesta seção, busco estabelecer um diálogo com estudiosos da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste que abordaram os fenômenos da leitura e do texto escrito sob o olhar enunciativo.

Importante retomar que considero a leitura e a escrita atos e processos enunciativos, partindo do princípio fundamental de que toda enunciação é uma alocação e, portanto, envolve a relação entre locutor e alocutário, que, instaurados como pessoas no discurso, instanciam a intersubjetividade constitutiva da língua em emprego.

Para abordar a leitura e a escrita como fenômenos enunciativos, apoio-me, prioritariamente, nos trabalhos das estudiosas da perspectiva enunciativa benvenistiana Naujorks (2011) e Knack (2012), pesquisadoras com as quais me filio teoricamente. Essas autoras, em seus estudos, desenvolvem deslocamentos teórico-conceituais enunciativos e operações metodológicas para o tratamento da leitura (Naujorks, 2011) e do texto – falado e escrito – (Knack, 2012), contribuindo, assim, para a compreensão da leitura e do texto como atos de enunciação voltados para o campo do ensino e aprendizagem.

Parto da reflexão de leitura de Naujorks (2011). Para defender sua tese de que “ler é enunciar”, Naujorks (2011) retoma a discussão de Benveniste de língua em funcionamento, na qual o linguista defende que cada enunciação é um acontecimento que não se repete, pois a instância de discurso (pessoas, tempo e espaço) é sempre nova e irrepetível. Concebida como enunciação, a leitura, para a autora, envolve a comunicação intersubjetiva, uma vez que quem lê está em relação com um texto escrito, considerado, na relação enunciativa, o tu.

Assim, para desenvolver a ideia de leitura como ato enunciativo, Naujorks (2011) valse das noções de intersubjetividade e subjetividade para pensar a ideia de que o locutor-leitor faz a passagem a sujeito no ato de leitura e implanta o texto escrito como o outro, um tu. Isso ocorre porque, conforme apontado no item anterior, Benveniste afirma que, no ato de utilização da língua, o locutor se propõe como tal e implanta o outro diante de si, o alocutário.

Com o argumento de que “ler é enunciar”, Naujorks (2011) salienta que “ler é construir um novo sistema de referências em um novo eu-tu-aqui-agora”. (Naujorks, 2011, p. 97). Esse novo sistema de referência coloca em jogo a relação entre o eu (locutor-leitor) e o tu (texto que está sendo lido). Consequentemente, a autora defende que ler é “um ato intersubjetivo em que o locutor-leitor se relaciona com o ‘tu’, o discurso lido”, afinal, conforme a autora, “o que ‘eu’ lê é uma enunciação anterior (o tu), na qual está contida uma relação eu-tu-ele-aqui-agora”

(Naujorks, 2011, p. 97). Concretiza-se, desse modo, na leitura, a polaridade de pessoas na relação entre o discurso escrito e o discurso lido, fundamentando a comunicação intersubjetiva no ato enunciativo de leitura.

Entendo, a partir de Naujorks (2011), que esse novo discurso (lido) se faz por meio da reconstrução de sentidos que o locutor-leitor faz do texto lido, leitura sempre única, porém autorizada pelo locutor-autor por meio de marcas deixadas no texto escrito. Quando o locutor-leitor se apropria deste para a reconstrução de sentidos, torna-se sujeito leitor.

Conforme apresentado item 3.3 desta tese, a subjetividade de que trata Benveniste é a “capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (Benveniste, 1995, p. 286) – sendo essa passagem o resultado de uma apropriação singular, que permite ao locutor virar sujeito. Para Naujorks (2011), essa capacidade que permite ao locutor tornar-se sujeito pode ser deslocada para o ato de leitura, à medida que “é leitor aquele que passa de alocutário suposto de uma enunciação a sujeito dela por construir sentido a partir dela, apropriar-se dela” (Naujorks, 2011, p. 48).

A estudiosa utiliza-se da noção de apropriação – termo originalmente de Benveniste (1989), em “O aparelho formal da enunciação”, – para nos dizer que, quando concebe a leitura pelo viés enunciativo, há de se considerar as especificidades dessa apropriação. Afinal, em Benveniste (1989) trata-se do apropriar-se da língua para o locutor se enunciar, mas, na leitura, essa “apropriação já é a de um texto” (Naujorks, 2011, p. 48).

A autora, então, centra-se em operar deslocamentos para uma análise de leitura em direção ao caminho feito pelo locutor-leitor. Nesta tese, valendo-me da ideia de leitura como ato enunciativo de Naujorks (2011), procuro dar encaminhamentos didático-metodológicos para fazer do aluno um locutor-leitor e, principalmente um sujeito leitor, sendo capaz de apropriar-se de um texto escrito para (re)construir os sentidos desse texto. Assim, seguindo Naujorks (2011), entendo que a comunicação intersubjetiva é constitutiva da leitura enunciativa.

Além da leitura pelo viés da Enunciação, torna-se importante abordarmos neste item o texto escrito também pensado a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana. Por isso, a reflexão de Knack (2012) também auxiliará na operacionalização do estudo empreendido nesta tese sobre leitura e escrita como atos integrados no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Knack (2012) trata o texto a partir da ideia de Benveniste de enunciação como fenômeno geral que integra fenômenos específicos. Nessa linha, a autora considera os textos falados e escritos como fenômenos específicos da enunciação. Como o meu interesse está ligado à escrita como um processo e, portanto, o texto escrito como resultante dos processos de ler e escrever, resgato do estudo da autora a sua definição para texto escrito, conforme acompanhamos a seguir:

[...] o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempos e espaços distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário reconstruir os sentidos atualizados em formas pelo locutor. (Knack, 2012, p. 159)

Nessa direção, Knack (2020) argumenta não se tratar da “[...] *aplicação* de noções teóricas para a descrição de um fenômeno, mas sim [d]a *produção de um novo saber teórico e/ou metodológico* para explicar um fenômeno” (Knack, 2020, p. 148, grifos da autora).

Segundo a autora, a partir dos pressupostos enunciativos, “podemos conceber a *escrita* como um ato enunciativo e o *texto escrito* como aquilo que resulta desse ato” (Knack, 2012, p. 159). A autora vale-se do final do texto “O aparelho formal da enunciação” sobre os dois planos da enunciação escrita para defender que “podemos entender esses dois planos como o da escrita propriamente dita e o da leitura” e que ambas não se configuram em um discurso síncrono, pois “o espaço e o tempo em que dão a escrita e a leitura são distintos: o locutor e alocutário não partilham o aqui (espaço) e o agora (tempo) da enunciação” (Knack, 2012, p. 157).

Dessa argumentação, recupero o fundamento da intersubjetividade do texto escrito e a importância da comunicação intersubjetiva nessa modalidade de enunciação, pois quem escreve mobiliza a língua e implanta o outro como alocutário. Esse outro quando lê o texto torna-se locutor-leitor e faz a passagem a sujeito no ato de leitura, conforme acompanhamos na reflexão de Naujorks (2011).

Entendo, então, que tanto a leitura quanto a escrita são fenômenos que carregam, em sua constituição, o próprio ato enunciativo e a intersubjetividade inerente a esse ato. Um texto escrito existe porque há um leitor nele implantado, tornando possível essa “experiência humana inscrita na linguagem” (Benveniste, 1989, p. 80). Penso que essa experiência humana pode ser vivida em sala de aula com a integração dos atos de leitura e escrita, questão que defendo na próxima seção.

4.2 Princípios linguísticos gerais para a integração de leitura e escrita

Neste item, retomo as concepções de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste como vinculadas à ideia de mediação entre indivíduos que, ao estarem na linguagem, valem-se da língua (sistema e discurso) para se enunciarem e compartilharem sentidos e referências nas materialidades linguísticas, entre as quais está o texto escrito como possibilidade de leitura.

4.2.1 O princípio da linguagem como lugar de diálogo

Esse princípio é construído com base no item 3.1, quando tratei da condição de diálogo no simbolismo da linguagem. Para Benveniste (1995, 1989), o diálogo é a característica fundamental da linguagem. É a própria condição da linguagem humana em situação de comunicação intersubjetiva, pois somente o humano pode construir uma mensagem a partir de outra mensagem. Assim, a condição de diálogo é definidora da linguagem, com seu simbolismo, posto que, enquanto os animais fazem uso de sinais para se comunicarem, nós, humanos, valemo-nos do signo. Portanto, a linguagem humana, por ser simbólica em essência, permite a troca de mensagens, enquanto os animais utilizam códigos fixos e se comunicam por sinais motores.

Por isso, Benveniste (1995) defende o caráter não instrumental e constitutivamente humano da linguagem, com a defesa, por meio do grande axioma de que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1995, p. 286). Esse axioma carrega o aspecto constitutivo da linguagem em relação ao homem e o aspecto mediador da linguagem na relação entre humanos, visto o simbólico atrelar-se à significação da língua como meio de o humano estar com outros no exercício do discurso.

Assim, o simbolismo da linguagem humana é o fundamento que garante a condição de diálogo entre os parceiros da e na linguagem. Com base nessa reflexão, presente no item 3.1 desta tese, apresento o seguinte princípio linguístico geral para a abordagem integrada de leitura e escrita:

- *A leitura e a escrita, como ações humanas na linguagem, apresentam uma propriedade simbólica que possibilita a um humano construir uma mensagem a partir de outra mensagem.* Essa troca de mensagens fundamenta o caráter de

diálogo da linguagem e encaminha a defesa *de leitura e escrita como atos integrados para garantir a troca entre parceiros situados na linguagem.*

Esse princípio é corroborado pelo primeiro princípio apontado por Silva (2020), pois, para a autora, envolve o fato de a linguagem ser constitutivamente simbólica, e nós humanos estarmos ligados a ela em uma realidade mútua. Por isso, Silva defende o seguinte:

torna-se importante o ensino-aprendizagem de língua materna considerar o simbolismo que articula o humano à linguagem com vistas à produção de sentidos. Nesse caso, o professor, ao instigar o aluno a produzir sentido com as formas da língua nas situações de sala de aula, possibilita a esse aluno modificar a sua relação com a língua, bem como tornar-se ativo em seu processo de aprendizagem e em sua atuação social. (Silva, 2020, p. 10, grifo da autora)

Na linha do que coloca a autora, esse princípio fundamenta uma concepção de linguagem baseada na noção de diálogo, questão que consideramos basilar no ensino-aprendizagem para a Escola Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.2.2 O princípio da língua em sua função mediadora

Este princípio é construído com base no item 3.2, sobre a função mediadora da língua, concebida em seus dois domínios: o sistêmico (semiótico) e o discursivo (semântico), ambos organizados em forma e sentido.

Para Benveniste (1989), o domínio semiótico é um sistema intralinguístico, que é compartilhado pelos indivíduos de uma comunidade, no uso nativo da língua. A condição para estar nesse domínio envolve, justamente, a identificação das formas como ligadas ao sistema nativo. Na escrita também isso é importante, pois quem escreve e quem lê precisa identificar formas para a produção de sentidos. Essa ação é fundamental para o compartilhar de formas e sentidos no universo escrito de uma língua. Ter um universo sistêmico comum é condição para a função mediadora da língua em seu poder de significação. Esse sistema geral garante a vida social dos falantes, escreventes e leitores, ou seja, possibilita um conhecimento sobre os signos – as oposições, as relações e as combinações.

Já no domínio semântico, está em jogo a compreensão global da ideia percebida de cada frase em cada *aqui-agora*, cuja unidade é a palavra. Nesse domínio, as palavras agenciadas pela sintagmatização (forma) produzem um sentido (semantização) para a frase, constituindo

a sua ideia. Nesse caso, o sentido da frase é a sua ideia, o sentido da palavra é o seu emprego, e a referência da frase é a situação de discurso a que se reporta, situação sempre única.

Com base nessa reflexão de que a língua significa e serve de mediação entre os parceiros linguísticos, apresento o seguinte princípio linguístico geral:

- *A língua – sistema e discurso – está presente na escrita e na leitura, viabilizando, por um lado, a identificação de elementos, com suas possibilidades de oposições e de relações; e por outro, a compreensão do modo como o discurso engendra palavras para produzir sentido e reportar uma dada situação.* Essa função mediadora da língua, no sistema e no discurso, precisa ser explorada na integração entre leitura e escrita para garantir ao aluno conhecer modos de organização da escrita e os sentidos singulares ligados a cada modo no *aqui-agora* implicado no ato de escrita a partir de dada leitura e da leitura a partir de dada escrita.

Esse princípio dialoga com o segundo princípio apresentado por Silva (2020), o que implica considerar a língua – sistema e discurso – na mutualidade entre forma e sentido, pois essa mutualidade “*pode encaminhar um ensino reflexivo de língua em um trânsito entre a língua-sistema (o coletivo) e a língua-discurso (o partilhado no exercício do discurso em dada situação específica)*” (Silva, 2020, p. 11, grifo da autora).

Nessa linha, considero fundamental uma concepção de língua na Escola Básica que leve em conta língua (sistema e discurso), com a exploração da mutualidade entre forma e sentido.

4.2.3 *O princípio da condição de intersubjetividade e da necessidade de referência na enunciação*

No item 3.3, foi apresentada a condição de intersubjetividade como inseparável da referência do discurso, já que, no ato de enunciação, o locutor, ao enunciar a sua posição de locutor, implanta o outro como alocutário. Para Benveniste (1989), quando a língua deixa ser possibilidade e é efetuada em uma instância de discurso, torna-se enunciação e suscita outra enunciação de retorno.

Considerando a leitura e a escrita como atos enunciativos, a escrita suscita uma enunciação de retorno (leitura), e a leitura, ao se constituir como uma enunciação de retorno, pode promover uma nova escrita vinculada ao texto lido. Essa argumentação encontra respaldo

em Benveniste, quanto afirma que a escrita “se situa em dois planos: *o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*” (Benveniste, 1989, p. 90, grifos nossos).

Nesses dois planos, estão o encontro intersubjetivo de locutor e alocutário, com a inversibilidade constitutiva de todo ato enunciativo, e a relação entre o referir e correferir. A partir desse princípio, apresento o seguinte princípio linguístico geral:

- *Toda enunciação suscita uma enunciação de retorno em uma inversibilidade enunciativa ligada à intersubjetividade e à relação referência-correferência. A escrita e a leitura como atos enunciativos suscitam enunciações de retorno ao mesmo tempo em que podem funcionar como enunciações de retorno. Por isso, é importante que o aluno se constitua como quem produz e como quem lê, considerando leitura e escrita como atos enunciativos que promovem o encontro intersubjetivo e a necessária produção de referência.*

Esse princípio envolve a noção de enunciação e dialoga com o quarto princípio enunciado por Silva (2020). A autora destaca que,

[...] no ensino aprendizagem de língua materna, levar o aluno a refletir sobre a referência nos discursos lhe possibilita pensar os seguintes elementos da enunciação: 1) como quem enuncia (seja por meio de enunciação falada, seja por meio de enunciação escrita) declara a sua posição de locutor e faz a passagem a sujeito por meio das formas atualizadas no discurso?; 2) como o outro, o alocutário, é postulado pelo locutor?; e 3) como o locutor estabelece “certa” relação com o mundo via discurso, produz referência (sentido global do discurso) e permite ao outro dar continuidade a esse discurso via correferência? (Silva, 2020, p. 11, 12, grifo da autora)

Com efeito, esse princípio leva a uma concepção de abordagem de textos em sala de aula como provocadora da ação dos discentes sobre a língua para se declarar como locutor, referir pelo discurso e implantar um outro nessa relação.

Considerando escrita e leitura como atos enunciativos, vinculados à materialidade linguística e concebidos a partir de uma concepção de linguagem simbólica necessária para o diálogo entre humanos e de uma concepção de língua, como sistema e discurso – organizados em forma e sentido para que o texto escrito e a leitura possam cumprir a função mediadora da língua –, passo a formular princípios enunciativos específicos para abordar a integração entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Síntese dos princípios linguísticos gerais

PRINCÍPIO	SÍNTESE DO PRINCÍPIO
A linguagem como lugar de diálogo	<i>A leitura e a escrita, como ações humanas na linguagem, apresentam uma propriedade simbólica que possibilita a um humano construir uma mensagem a partir de outra mensagem. Essa troca de mensagens fundamenta o caráter de diálogo da linguagem e encaminha a defesa de leitura e escrita como atos integrados para garantir a troca entre parceiros situados na linguagem.</i>
A língua em sua função mediadora	<i>A língua – sistema e discurso – está presente na escrita e na leitura, viabilizando, por um lado, a identificação de elementos, com suas possibilidades de oposições e de relações, e, por outro, a compreensão do modo como o discurso engendra palavras para produzir sentido e reportar uma dada situação. Essa função mediadora da língua, no sistema e no discurso, precisa ser explorada na integração entre leitura e escrita para garantir ao aluno conhecer modos de organização da escrita e os sentidos singulares ligados a cada modo no aqui-agora implicado no ato de escrita a partir de dada leitura e da leitura a partir de dada escrita.</i>
A condição de intersubjetividade e da necessidade de referência na enunciação	<i>Toda enunciação suscita uma enunciação de retorno em uma inversibilidade enunciativa ligada à intersubjetividade e à relação referência-correferência. A escrita e a leitura como atos enunciativos suscitam enunciações de retorno ao mesmo tempo que podem funcionar como enunciações de retorno. Por isso, é importante que o aluno se constitua como quem produz e como quem lê, considerando leitura e escrita como atos enunciativos que promovem o encontro intersubjetivo e a necessária produção de referência.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

4.3 Princípios enunciativos específicos para a integração de leitura e escrita

A leitura e a escrita são práticas humanas que revelam, conforme defende Benveniste (1989) no artigo “Estrutura da língua e da sociedade”, os usos particulares que os grupos humanos fazem da língua. A escola é um lugar de expressão de usos particulares da língua em uma atividade social ligada aos atos de ensinar e de aprender, atos que, no caso do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, coloca a leitura e a escrita como protagonistas do processo.

O protagonismo desses atos e a sua aprendizagem produtiva, segundo o ponto de vista defendido neste estudo, pode concretizar-se se forem considerados os dois processos em integração, considerando o texto escrito como um dos meios de o humano significar pela língua e de encontrar o outro.

Assim, defendo que tanto a escrita precisa ser pensada como integrada à leitura quanto a leitura integrada à escrita nas atividades de ensino em sala de aula de língua materna. Por isso, insisto na defesa de um ensino e uma aprendizagem de língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, com a leitura e a escrita tratadas de forma integrada, de modo que, concebidas como atos enunciativos, permitam, nessa integração, que os alunos se estabeleçam como sujeitos desses atos na relação intersubjetiva com o outro, por meio de produção de referência e estabelecimento de relação entre forma (sintagmatização) e sentido (semantização).

Como pontuado no primeiro capítulo, pensar a articulação entre leitura e escrita implica, também, refletir acerca do que pressupõe cada um dos processos de uso da língua. A escrita envolve algumas etapas: a leitura de textos, a pré-produção, a escrita, a revisão e a reescrita. Observa-se, nessas etapas, o quanto o ato de escrever requer o ato de ler e o quanto a comunicação intersubjetiva está implicada no processo.

Similar à prática de escrita, a leitura, no contexto da BNCC (2018), envolve o estabelecimento e a reconstrução de relações no texto lido, a partir da análise dos meios linguísticos nele presentes. Ao fazer uma leitura global, o leitor poderá recuperar a ideia do texto e a referência ligada à situação reportada. Ao fazer uma leitura analítica, com a verificação do emprego da palavra no contexto frasal e discursivo, o leitor poderá se deparar com o percurso de produção do autor. Novamente, observo o quanto, na leitura, também a escrita está implicada.

Levando em conta essa reflexão sobre a abordagem de escrita e de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental, defendo que essas atividades podem ser pensadas como integradas para levar os alunos a considerarem tais ações como atos enunciativos que envolvem a polaridade de pessoas no discurso, a presença de referência e os meios linguísticos utilizados para constituir a comunicação intersubjetiva nesses atos.

A enunciação é um processo de instanciação de discurso, que necessariamente coloca dois protagonistas em relação de inversibilidade, visto toda enunciação ser uma alocação. Levar para a sala de aula esse fundamento operacionalizado em atividades integradas de leitura e escrita pode ser uma das tantas possibilidades para tornar o ensino-aprendizagem mais produtivo e mais significativo para os alunos. Nesse caso, em sala de aula, pode-se propor situações em que se relacionem essas duas instâncias, suscitando atividades nas quais sejam promovidas enunciações de retorno quando o aluno lê um texto e que sejam implantados alocutários em suas escritas para que haja inversibilidade constante de *eu-tu* em um *ele-aqui-agora*.

Conforme Benveniste (1989), o quadro formal da enunciação é constituído: a) pelo ato no qual estão implicados locutor e alocutário (aspecto da intersubjetividade); b) pela situação cuja instância de discurso constitui a referência construída na enunciação (aspecto da referência); c) pelos instrumentos de realização (específicos e acessórios) que produzem a relação sintagmatização e semantização (aspectos de forma e sentido). A leitura e a escrita, consideradas atos enunciativos, comportam cada um desses aspectos, os quais podem converter-se em princípios para a integração de leitura e escrita na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

Considerando esses aspectos, passo a apresentar os princípios enunciativos para a integração de leitura e escrita nesse nível de ensino.

4.3.1 O princípio da intersubjetividade nos atos enunciativos integrados de ler e escrever

A inversibilidade do emprego da língua é constitutiva da integração entre escrita e leitura, visto que, na enunciação, há a pressuposição do estabelecimento de um diálogo que se dá na estrutura enunciativa de pessoas do discurso, pois, como afirma Benveniste (1989, p. 84), “ao assumir na língua e se declarar locutor, este implanta o outro diante de si em qualquer que seja o grau de presença ou ausência atribuída a este outro”.

Sobre a enunciação escrita, Flores (2018) observa a importância de se considerar a presença do locutor:

[...] não há enunciação escrita sem locutor. Pode-se conceber até haver diferentes locutores em diferentes planos da enunciação escrita (caso da narrativa literária, por exemplo), mas não há enunciação escrita sem locutor. Com isso, desloca-se a problemática da autoria do texto para outra dimensão: a da presença do locutor. Assim, “enquanto realização individual”, a enunciação é sempre referida àquele que enuncia, o locutor, independentemente do plano em que ele enuncia. (Flores, 2018, p. 412)

Essa presença do locutor envolve também, para Benveniste (1989), a implantação do outro. Esse fundamento intersubjetivo torna-se neste item um princípio para abordar leitura e escrita como atos integrados, visto que quem escreve, ao se declarar “locutor”, implanta o outro (um alocutário) em seus textos e quem lê se propõe como locutor e está em relação com o texto produzido. Por isso, a importância de se levar o aluno a explorar questões fundamentais em uma leitura como ato enunciativo: *quem é o locutor do texto escrito? Como se declara como tal? Quem é o alocutário? Como está implantado no texto?* Essas são questões fundamentais na leitura enunciativa. Nessa linha, também é importante levar o aluno, no ato de escrita, a pensar: *como quero me declarar como locutor? Como vou implantar um alocutário para o texto?*

Assim, na integração entre leitura e escrita estabelecida pela inversibilidade enunciativa, ainda que não estejam explícitas as marcas de presença ou ausência de locutor e alocutário, é possível dizer que esses protagonistas da enunciação estão presentes nesses atos e precisam ser explorados em sala de aula.

Os argumentos de Benveniste (1989) de que toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação e de que toda enunciação suscita outra enunciação de retorno mostram a relevância teórica da ideia de comunicação intersubjetiva para o tratamento da enunciação escrita e da enunciação lida em integração na sala de aula.

Diante do fundamento de inversibilidade e de que o texto escrito comporta dois planos – o do texto escrito e o da leitura –, a exploração desses dois planos e a provocação de enunciação de retorno em cada um desses planos coloca em relevo a inversibilidade constitutiva da enunciação como fundamento da comunicação intersubjetiva. Assim, essa reflexão permite-me formular o seguinte princípio enunciativo de integração entre escrita e leitura em sala de aula:

- *Em sala de aula, considerar os dois planos de um texto escrito é levá-lo a ser integrado a um ato de leitura. De modo análogo, a leitura, como sendo um dos planos do texto escrito, pode suscitar outra enunciação escrita de retorno. Essa integração pode comportar uma sequência escrita-leitura-escrita ou leitura-escrita-leitura.*

Silva e Knack (2023), ao tratarem a inversibilidade e a intersubjetividade na abordagem de textos de discentes no contexto universitário, argumentam que “*a inversibilidade enunciativa apresenta-se como condição de mudanças de posição na linguagem de discentes no contexto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na Universidade*” (Silva; Knack, 2023, p. 15, grifo das autoras).

Assim, o princípio da intersubjetividade, atrelado à inversibilidade enunciativa, é essencial em uma concepção enunciativa como alicerce de um trabalho integrador de leitura e escrita no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso porque a relação entre escrita e leitura promove também a relação entre os interlocutores, parceiros desses atos enunciativos em propostas que procuram expor os alunos a situações de aprendizado vivas e significativas, com a reflexão sobre os funcionamentos textuais e gramaticais atrelados às práticas sociais das quais a escola não pode estar dissociada.

4.3.2 O princípio da referência nos atos enunciativos integrados de ler e escrever

A referência, conforme nos lembra Benveniste (1989), é integrante da enunciação. Se assumimos leitura e escrita como atos enunciativos, a referência é integrante tanto do ato de leitura quanto do de escrita, pois mobilizamos a língua e, conseqüentemente, escrevemos ou lemos pela necessidade de referir.

Naujorks (2011, p. 97), como já destacado no item 3.1, defende que “ler é enunciar”, e é também “construir um novo sistema de referências em um novo eu-tu-aqui-agora”. Partindo dessa argumentação, a referência se constitui como um princípio fundamental para abordar a escrita e a leitura como atos integrados.

Com relação à referência, Flores (2018) pontua:

É importante notar que Benveniste fala em “uma certa relação com o mundo”, isto é, uma relação que não é direta e que está na dependência da enunciação. Trata-se de ver como locutor e alocutário – constitutivos do ato enunciativo – referem e correferem via discurso, construindo um sentido singular acerca do que falam. Esse

sentido é a referência e não o referente. A referência – cuja natureza é discursiva – é o sentido construído na interlocução. (Flores, 2018, p. 413)

Dessa reflexão de Flores (2018) a partir de Benveniste (1989), conclui-se que intersubjetividade e referência estão integradas na enunciação e, como tais, nos atos de escrita e de leitura. Nessa linha argumentativa, pensar que o sentido e, por conseguinte a referência, produz-se na interlocução é considerar leitura e escrita como atos integrados.

Flores (2018), ao tratar da referência na enunciação escrita, faz os seguintes questionamentos:

Como se constrói a referência na enunciação escrita? Como se constroem as relações espaço-temporais na enunciação escrita (o aqui-agora)? Há uma situação de produção da enunciação escrita? Há uma situação de leitura da enunciação escrita? (Flores, 2018, p. 414)

Assim, são importantes, considerando a escrita e a leitura como atos enunciativos, levar, em sala de aula, o aluno a perguntar, ao escrever um texto: *qual necessidade de referir me leva à escrita do texto? Qual é a situação em que vou ancorar a minha escrita? Qual é a situação prevista para a leitura de meu texto?*

As reflexões presentes neste item levam-me a formular o seguinte princípio enunciativo para tratar a referência em uma abordagem integrada de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental:

- *A referência é parte integrante da enunciação. A leitura e a escrita, como atos enunciativos, necessariamente apresentam referência sobre o que o texto trata e sobre o modo como são produzidas coordenadas sui-referenciais de pessoa, tempo e espaço. A integração dos atos de escrita e de leitura em sala de aula envolve fazer esse entrecruzamento referencial e levar o aluno a se situar ora como produtor de referências na escrita, ora como reconstrutor de referência na leitura.*

4.3.3 *O princípio dos instrumentos (meios linguísticos) nos atos enunciativos de ler e escrever*

A enunciação é o que garante o universo do discurso, é o lugar onde os meios linguísticos utilizados produzem sentidos. Nessa linha, concebo os atos de ler e escrever como situados em uma práxis linguística produtora de sentido a partir do agenciamento de formas.

Essa reflexão comparece na passagem a seguir, alicerçada no fundamento de significação da língua:

Antes de qualquer coisa, a língua significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? – as atividades de fala, de pensamento, de ação, **todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso**: para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para **comunicar**, a **linguagem serve para viver**. (Benveniste, 1989, p. 222, grifos nossos)

O linguista nos diz que é somente por meio do funcionamento semântico da língua, mundo discursivo, que alcançamos a integração “da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e do desenvolvimento da consciência” (Benveniste, 1989, p. 229).

O fundamento da relação entre forma e sentido, na visada benvenistiana, alicerça também a proposição de um ensino de leitura e escrita como ações integradas, à medida que ler e escrever são processos, respectivamente, de significação e ressignificação, por meio do uso e agenciamento das formas da língua para a produção de sentidos. Como alerta Flores (2018), “não se pode ignorar que, na enunciação escrita, há uma especificidade do que é da ordem do escrito, dessa materialidade, uma vez que nela estão implicadas” (Flores, 2018, p. 414). Nessa linha, a leitura, como vinculada a essa materialidade, apresenta os efeitos dessa materialidade quando se realiza.

Importante também destacar da reflexão de Flores (2018), acerca dos instrumentos (os meios linguísticos) da enunciação escrita, a seguinte passagem:

[...] os instrumentos da enunciação escrita dizem respeito às marcas deixadas nos diferentes planos da enunciação – daquele que escreve e dos indivíduos que este faz se enunciar. Essas marcas – caracteres formais – são, de um lado, aspectos pontuais marcados no texto (tais como os tempos verbais, indicadores de tempo, de pessoa e de espaço, os chamados índices de ostensão), e, de outro lado, todas as relações particulares de forma e sentido que se estabelecem em uma dada enunciação, os procedimentos acessórios da enunciação. Com relação à particularidade da enunciação escrita, esses instrumentos precisam ser observados levando em consideração a complexidade desse tipo de enunciação, que comporta, como ressaltado anteriormente, uma dupla cena enunciativa. Dessa forma, a escrita comporta tanto as marcas daquele que escreve quanto daqueles que o autor faz se enunciarem em seu texto. (Flores, 2018, p. 416)

Disso resulta que quem escreve deixa marcas em seu texto tanto no modo como se implanta no discurso (primeiro plano) quanto no modo como situa o outro no discurso (segundo plano). Também atualiza formas e as agencia para produção de determinados sentidos para o

outro. Quem lê dialoga com essas marcas, aproximando-se ou afastando-se delas e reconstruindo sentidos conforme o modo como as formas estão organizadas no texto lido.

Como parte dos instrumentos linguísticos, estão as funções sintáticas de interrogação (enunciação para suscitar respostas em outro), intimação (enunciação para fazer apelos ou produzir ordens ao outro) e asserção (enunciação para comunicar certezas ao outro). Conforme Benveniste (1989) e a seção 3.3 desta tese, cada uma dessas funções se organiza por meio formas específicas.

A reflexão produzida neste item permite-me formular o seguinte princípio enunciativo específico para a abordagem dos instrumentos (os meios linguísticos) da enunciação escrita e, conseqüentemente, lida:

- *Os instrumentos são meios linguísticos da enunciação para o locutor marcar-se no discurso, implantar o outro, produzir a referência e sentidos no discurso. Abordar a escrita e a leitura como atos enunciativos integrados é levar o aluno: 1) na produção escrita, à escolha de instrumentos para marcar-se como sujeito no discurso, implantar seu alocutário, referir a situação do discurso, reportar ao fato abordado e produzir determinados efeitos na relação com outro (certeza, dúvida etc.); 2) na leitura, a explorar as marcas presentes textos que relevam do locutor da escrita e de como esse locutor implantou o outro no plano da leitura, como reconstrói a referência e os sentidos do texto lido e que efeitos de sentido o uso das formas do locutor da escrita produziu no locutor da leitura.*

Quadro 3 – Princípios enunciativos específicos para a integração de leitura e escrita

PRINCÍPIO	SÍNTESE DO PRINCÍPIO
A intersubjetividade nos atos enunciativos integrados de ler e escrever	<i>Em sala de aula, considerar os dois planos de um texto escrito é levá-lo a ser integrado a um ato de leitura. De modo análogo, a leitura, como sendo um dos planos do texto escrito, pode suscitar outra enunciação escrita de retorno. Essa integração pode comportar uma sequência escrita-leitura-escrita ou leitura-escrita-leitura.</i>
A referência nos atos enunciativos integrados de ler e escrever	<i>A referência é parte integrante da enunciação. A leitura e a escrita como atos enunciativos necessariamente apresentam referência sobre o que o texto trata e sobre o modo como são produzidas coordenadas sui-referenciais de pessoa, tempo e espaço.</i>
Os instrumentos (meios linguísticos) nos atos enunciativos de ler e escrever ²³	<i>Os instrumentos são meios linguísticos da enunciação para o locutor marcar-se no discurso, implantar o outro, produzir a referência e sentidos no discurso. Abordar a escrita e a leitura como atos enunciativos integrados é levar o aluno: 1) na produção escrita, à escolha de instrumentos para marcar-se como sujeito no discurso, implantar seu alocutário, referir a situação do discurso, reportar ao fato abordado e produzir determinados efeitos na relação com outro (certeza, dúvida etc.). 2) na leitura, a explorar as marcas presentes textos que relevam do locutor da escrita e de como esse locutor implantou o outro no plano da leitura, como reconstrói a referência e os sentidos do texto lido e que efeitos de sentido o uso das formas do locutor da escrita produziu no locutor da leitura.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

²³ Nesta tese, os instrumentos (meios linguísticos) são transversais aos princípios da intersubjetividade e da referência nos atos enunciativos de ler e escrever e estabelecem relação com a prática de linguagem de análise linguística/semiótica preconizada pela BNCC (2018).

Os princípios enunciativos específicos para a leitura e a escrita podem sustentar um trabalho integrado de leitura e escrita, questão que passo a ilustrar no item seguinte.

4.4 Ilustrando a integração entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino

Fundamental

A ilustração do deslocamento dos princípios linguísticos gerais e dos princípios enunciativos específicos para o tratamento de leitura e escrita como ações integradas nos anos finais do Ensino Fundamental será realizada, inicialmente, com a retomada da Figura 1, apresentada no Capítulo 1 (p. 33), e seus desdobramentos para atividades de sala de aula.

É importante pontuar que a noção de “deslocamento” deste estudo advém da reflexão de Knack (2018). Para a autora, a noção de “deslocamento teórico-metodológico” faz comparecer o “protagonismo do pesquisador”, que se responsabiliza pela ressignificação que opera na base teórica para um estudo próprio. Nas palavras da autora:

[...] a noção de *deslocamento teórico metodológico* [...] denuncia o protagonismo do pesquisador, à medida que é este quem se responsabiliza pelo ato enunciativo que ressignifica o dizer de base do teórico de referência e a partir do qual deriva elementos para não só empreender estudos descritivos e explicativos da língua-discurso sob o prisma de seu funcionamento enunciativo, mas também “produzir conhecimento sobre o homem”. (Knack, 2018, p. 403, grifo da autora)

Nessa linha, o deslocamento não envolve uma aplicação de dada teoria à análise de determinado fenômeno, mas sim “a *produção de um novo saber teórico e/ou metodológico* para explicar um fenômeno” (Knack, 2020, p. 148, grifo da autora).

Esse exercício – deslocamentos teóricos de Benveniste (1995, 1989) para a produção de princípios gerais e deslocamentos de reflexões do linguista e de estudiosos da perspectiva de linguagem, língua e enunciação do linguista para a produção de princípios enunciativos específicos que serão operacionalizados para atividades de sala de aula – poderá contribuir com docentes da Escola Básica no sentido de reduzir as dificuldades de leitura da BNCC, conforme aponta Bernhard (2022), e aproximar as sugestões do documento da sala de aula, ao apresentar possibilidades de conversão das sugestões em práticas de sala de aula. Essa conversão, no caso desta tese, será realizada com base em princípios linguístico-enunciativos já apresentados.

Passemos aos desdobramentos para atividades de sala de aula.

Na Figura 1 (p. 33), vemos que a BNCC explora os textos do campo de atuação da vida pública, que são textos legais e normativos. Esses textos são explorados na leitura e na produção. Como defendo a integração entre leitura e escrita, a proposta buscará apresentá-la por meio da exploração da intersubjetividade, da referência e dos instrumentos da enunciação nessa integração entre leitura e escrita, utilizando textos legais e normativos.

- **Plano de aula**

Por objeto de conhecimento relacionado aos textos legais e normativos, tomaremos a carta de solicitação como um espaço enunciativo. O objetivo é o aluno verificar pedidos de outros (leitura), solicitar pedidos a outros (produção escrita), levando-o a desenvolver habilidades ligadas à verificação da situação de enunciação desse gênero, à exploração das relações de interlocução (quem escreve e para quem escreve), ao tema da solicitação (a referência do texto) e aos instrumentos enunciativos utilizados nesse gênero.

Quadro 4 – Plano de aula

OBJETO DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivos da aula	Levar os alunos à compreensão: - da relação do texto com a situação enunciativa; - da relação interlocutiva entre quem produz e quem lê; - da presença de um fato a ser reivindicado (a referência do discurso); - dos meios linguísticos (instrumentos da enunciação) para buscar a adesão do outro à solicitação realizada.
Ano	7º ano do Ensino Fundamental
Gênero	Carta de solicitação
Práticas de linguagem²⁴	Leitura e produção textual

²⁴ As unidades temáticas de língua portuguesa contêm as seguintes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essas práticas são exploradas em cinco campos de atuação (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública). Esta tese se centra nas práticas de leitura e produção de texto, com a exploração da análise linguística via instrumentos linguísticos da enunciação, considerados meios linguísticos.

Habilidades da BNCC	EF67LP16, EF67LP17, EF67LP17 ²⁵
Habilidades enunciativas ligadas às habilidades da BNCC	- Identificação da carta de solicitação e compreensão dos aspectos enunciativos (intersubjetividade, referência e instrumentos da enunciação) na leitura desse gênero discurso e atualização desses aspectos na produção escrita.

Fonte: Elaboração da autora.

- ***Percurso enunciativo das atividades***

Atividade 1 – A leitura provocadora da escrita e advinda de outras escritas

Objetivo: nessa atividade, busca-se instigar o aluno, pela leitura de cartas de solicitação, a produzir carta de solicitação e carta de resposta.

Momento 1

Contextualização: O professor leva duas cartas de solicitação para a aula. Realiza com os alunos a leitura dos aspectos enunciativos do texto (coordenadas de pessoa, tempo, espaço e referência e dos instrumentos da enunciação).

²⁵ A BNCC (2018) sistematiza os códigos do seguinte modo: EF indica a etapa Ensino Fundamental; o número seguinte indica sexto e sétimo ano; LP refere-se ao componente curricular Língua Portuguesa; e o último número indica a posição da habilidade na numeração sequencial presente nos quadros.

Carta de solicitação 1:

Salvador, 10 de Janeiro de 2023.

À Prefeitura Municipal de Salvador

Assunto: Pedido de uso de espaço público.

Venho, cordialmente, solicitar à Prefeitura, a utilização da Praça Tomé de Sousa, para a realização de um evento para as crianças no dia 30 de janeiro, deste ano, de 12h00 às 17h00.

O evento será realizado em prol da comunidade local, com entrada gratuita e sem disponibilização de bebidas alcoólicas.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, declarando que as informações aqui apresentadas são verdadeiras e aptas à comprovação, caso necessário.

Atenciosamente,
Amanda Araújo

Fonte: tudosaladeaula.com. Disponível em: https://www.tudosaladeaula.com/2023/01/atividade-sobre-carta-de-solicitacao-3ano-com-gabarito.html#google_vignette.

Carta de solicitação 2²⁶:

Macapá, 04 de fevereiro de 2024.
Caros alunos e caras alunas dos 6^{os} anos do
Ensino Fundamental,

solicitamos que tragam um texto sobre futebol,
publicado em livro, revista ou jornal para a
escola na próxima semana para iniciarmos
atividades sobre o tema “o futebol no Brasil”.

Atenciosamente,
Maura Silva
COORDENADORA PEDAGÓGICA

Joana Souza
PROFESSORA DE PORTUGUÊS

Fonte: Elaboração da autora.

Momento 1:**Problematização da leitura:**

Essa problematização envolve um trabalho relacionado à operacionalização, em sala de aula, dos princípios enunciativos específicos, por meio dos questionamentos seguintes feitos aos alunos.

- 1) Quais são as marcas de local e data da carta? O local e a data estão relacionados a quem escreve ou a quem lê? Justifique as suas respostas.
- 2) Quem escreve? Podemos descrever o autor da carta? Quais marcas fazem remissão a quem escreve? (Exploração do modo como o locutor se declara como tal na carta.)
- 3) A quem o texto é endereçado? Quais marcas fazem remissão ao destinatário?

²⁶ Texto ficcional para simples exemplificação.

As questões 1, 2 e 3 ligam-se ao princípio da intersubjetividade, pois quem escreve constitui um outro (um “tu”) e quem lê coloca-se como locutor-leitor, relacionando-se com o texto lido e com quem se constituiu como sujeito (“eu”) na enunciação escrita. Assim, há uma relação “eu (produtor)-tu (leitor previsto)” na enunciação escrita, e há uma relação “eu (leitor)-tu (texto)” na enunciação lida.

4) Qual o objetivo da carta? (Exploração da referência da carta.)

A questão 4 relaciona-se ao princípio da referência, visto que o produtor faz uma determinada solicitação ligada a determinado propósito, que constitui a referência da carta (o fato solicitado).

5) Qual a função do texto (fazer uma pergunta, dar uma ordem ou realizar um pedido)? Que palavras e combinação de palavras podem ser destacadas para o autor realizar a função do texto e buscar a adesão do leitor? (Com essas questões, procura-se explorar os meios linguísticos ou instrumentos da enunciação.)

As questões do item 5 relacionam-se à exploração do princípio dos instrumentos (meios linguísticos) utilizados por quem se enuncia por escrito e reconstituído por quem lê. Esses meios linguísticos configuram tanto o princípio da intersubjetividade (buscar a adesão do outro) quanto o da referência (adesão do outro ao fato solicitado). No caso da carta de solicitação, há presença da data, do vocativo (destinatário), da solicitação (geralmente, na primeira pessoa – singular ou plural –, presença das funções de intimação – apelo – e de asserção – informações sobre o pedido (formas verbais no presente e no futuro).

A problematização poderá ser realizada por meio de diferentes atividades para o professor buscar o envolvimento da turma.

Sugestão 1 de prática enunciativa:

Problematização via diálogo com o conjunto da turma e anotações no quadro das respostas para cada questão para, depois, sistematizar os aspectos caracterizadores da carta de solicitação.

Sugestão 2 de prática enunciativa:

O professor forma duplas de alunos, e cada dupla escolhe duas cartas pelo verso (cada uma das cartas conterá uma questão). A dupla terá outra carta em branco para colocar as respostas das questões escolhidas. As respostas para cada carta serão lidas pela dupla, e o professor vai mediando a reflexão com a turma até chegarem nos aspectos centrais ligados à carta de solicitação.

Momento 2

Síntese da leitura: como podemos caracterizar esse texto? (Essa síntese será realizada pelo professor em conjunto com os alunos, conforme sugestão no quadro abaixo.)

Quadro 5 – Caracterização geral de uma carta de solicitação e indicação dos princípios envolvidos

CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO: CARTA DE SOLICITAÇÃO		PRINCÍPIO ENVOLVIDO
Quem escreve	Indivíduo interessado em realizar uma solicitação sobre uma necessidade pessoal ou coletiva.	Intersubjetividade
Para quem escreve	Interlocutor a quem é dirigida a solicitação.	
Motivo para escrever	Necessidade de realizar uma solicitação (propósito da carta).	
Organização do texto e meios linguísticos	Organização: data, vocativo (para quem se destina), fato solicitado, fechamento, identificação de quem escreve.	Referência
	Meios linguísticos: predomínio da primeira pessoa (singular ou plural), função de intimação (apelos), com formas verbais no imperativo, e asserções, com formas verbais no presente ou no futuro do presente.	Instrumentos linguísticos

Fonte: Elaboração da autora.

Momento 3

Prática de leitura: reconstituição de uma carta de solicitação

Sugestão de atividade:

O professor apresenta uma terceira carta em sala de aula, recortada em partes para que os alunos, em dupla, remontem a carta, conforme práticas enunciativas de leitura e síntese da organização de uma carta de solicitação.

Momento 4

Prática enunciativa de escrita:

O professor poderá propor aos alunos que escolham uma das cartas e se coloque no lugar do destinatário para produzir uma carta de resposta à solicitação, com os elementos necessários a uma carta (remetente, destinatário, situação – tempo e espaço –, o objeto da resposta e meios – palavras e combinações de palavras para dar uma resposta à solicitação realizada).

Atividade 2 – A escrita provocadora da leitura

Objetivo: nesta atividade, busca-se levar o aluno a escrever, declarando-se como locutor e implantando um outro como leitor, com atualização dos elementos de uma carta de solicitação trabalhados na leitura.

Momento 1:

Contextualização da atividade: o professor faz uma pesquisa com a turma, com levantamento de problemas da escola ou desejos dos alunos de serem atendidos em alguma demanda de lazer, como eventos esportivos.

Supondo que o tema da solicitação escolhido pela turma tenha sido o seguinte: a turma pretende realizar atividades esportivas e precisará de um espaço na escola. O professor, então propõe a atividade seguinte.

Escreva uma carta de solicitação à direção da escola, colocando-se como o líder da turma para solicitar um espaço para as atividades.

Momento 2:**Problematização da escrita:**

O professor precisará retomar com os alunos os elementos caracterizadores e composicionais do texto trabalhado, nesse caso, que para escrever uma carta os alunos precisaram lembrar-se de:

Quadro 6 – Elementos caracterizadores do texto em relação aos princípios

ELEMENTO	PRINCÍPIO
Colocar data e local (exploração, na escrita, das coordenadas de tempo e de espaço em relação a quem escreve).	Intersubjetividade no ato da escrita
Implantar um destinatário – para quem a carta se dirige? (exploração, na escrita, da implantação do outro – o alocutário).	
Realizar a solicitação – apresentar o motivo da carta (exploração, na escrita, do motivo da carta – a referência no discurso).	Referência no ato da escrita
Cumprir uma função enunciativa com meios linguísticos apropriados a essa função (exploração, na escrita, dos instrumentos da enunciação para o cumprimento da função de fazer um pedido/apelo ao outro).	Instrumentos linguísticos no ato da escrita

Fonte: Elaboração da autora.

O processo de escrita na integração com a leitura

Momento 1: Escrita da carta de solicitação.

Em sala de aula, os alunos escrevem a carta de solicitação.

Momento 2: Leitura da carta a um colega.

O professor forma duplas de alunos. Cada um da dupla lê a carta do colega.

Momento 3: Anotação das observações do colega.

Cada aluno anota o que colega observou como dúvida de leitura.

Momento 4: Reescrita da carta com possíveis inclusões de observações do colega.

Momento 5: Entrega da carta à professora.

O professor elaborará um quadro com os critérios de avaliação e análise da produção, que será devolvido com observações e com orientações – bilhetes orientadores – sobre os aspectos relevantes e as dificuldades apresentadas como encaminhamento de revisões e reescrita pelos alunos.

Momento 6: Escrita da carta de solicitação em versão final.

Momento 7: As cartas de solicitação serão expostas em um mural na sala de aula e alunos de outra turma serão convidados a lerem para votarem três cartas que consideraram mais convincentes.

Outra possibilidade de proposta para as produções seria partir de situações do cotidiano dos alunos, da comunidade ou do contexto escolar que envolvam a necessidade de uso real do modelo de texto estudado. Assim os textos seriam de fato encaminhados aos seus leitores reais.

É importante observar que, em todos os momentos, estão presentes, no processo de escrita da carta de solicitação até a versão final, a relação entre quem escreve e quem lê (princípio da intersubjetividade do ato da escrita), o fato solicitado, contendo a necessidade do produtor da carta de referir para o outro (princípio da referência do ato da escrita) e os meios linguísticos para buscar a adesão do outro ao que é solicitado (princípios dos instrumentos linguísticos do ato da escrita).

4.5 A leitura e a escrita em integração: questões e reflexões

O percurso desta tese apontou que é possível estabelecer o diálogo entre as diretrizes oficiais e a ciência linguística – no caso deste estudo, a perspectiva de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste – para propor – via deslocamentos teóricos – princípios linguísticos gerais e princípios enunciativos específicos para fundamentar e possibilitar a criação de atividades de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental, com a consideração da condição de diálogo da linguagem, a função mediadora da língua e a intersubjetividade e a referência da enunciação.

Por meio dos princípios enunciativos específicos, foi possível viabilizar atividades que integram leitura e escrita em sala de aula, com a consideração de que tanto a leitura pode ser provocadora da escrita quanto a escrita pode ser provocadora da leitura.

Nessa linha, o docente pode criar situações de enunciação para dar lugar a integração da leitura à escrita e da escrita à leitura em sala de aula. Para encaminhar um ensino que considere tal integração, não se pode desconsiderar a necessidade de deslocamento (cf. Knack, 2018) de saberes com o uso de um planejamento contendo um percurso didático-metodológico que, tal como aponta Silva (2020), envolve a relação entre um projeto ou plano de aula – atividades projetadas para a sala de aula – e a prática no cotidiano escolar.

Nessa passagem de saberes a serem ensinados, ainda é preciso pensar na seleção de conteúdo com base em diretrizes oficialmente definidas e a integração com os saberes sociais em um contexto sociocultural, para que, a partir dessa integração, sejam didatizados os objetos de conhecimento, conforme a BNCC (2018), de acordo com a realidade escolar do aluno. De acordo com Silva (2020), há implicações no trajeto de passagem da teoria para a metodologia e, conseqüentemente, para a proposição de atividades a serem desenvolvidas. Isso se dá porque, em cada contexto, os professores precisam considerar o aspecto sempre único e singular de cada aula como um espaço de interações entre humanos que se constituem na e pela linguagem em um *aqui-agora*.

Cumprе lembrar que, se a sala de aula, pensada do ponto de vista enunciativo, constitui-se como o espaço em que “cada aula é singular e única, com discursos irrepetíveis que inscrevem alunos e professores como sujeitos na linguagem e situados em dada língua com os valores culturais de cada sociedade e que se atrela a tal língua” (Silva, 2020, p. 8), a sala de aula, então, carrega em si uma nuance de imprevisibilidade e de disjunção, ou seja, uma diferença entre o que é planejado e o que é executado. A imprevisibilidade e a disjunção, presentes entre um projeto ou plano de aula e as aulas em si, são evidentes, também, entre a sala de aula e: a) as normatizações e diretrizes para os currículos escolares; b) as formações dos professores que atuam na Educação Básica; c) os níveis de aprendizagem de leitura e de escrita em relação a faixa etária dos estudantes e o ano escolar e d) as múltiplas, complexas e desafiadoras realidades de cada escola, no que diz respeito aos acessos dos conhecimentos escolares, aos espaços e à integração de culturas em contextos situados.

Por que trazer, neste momento, essas dificuldades que fazem parte do “quadro educacional brasileiro”? Para enfatizar ao meu locutor-leitor, o professor, que, apesar dessas dificuldades, é possível a promoção do diálogo entre o campo científico dos estudos linguísticos e a Escola Básica, e que, fundamentalmente, nesse caminho, não se deve esquecer o aluno em sua singularidade no processo de aprendizagem. Esse processo requer considerá-lo *na e pela* linguagem e como quem pode se situar nos discursos – produzidos e lidos – para atuar nas distintas práticas linguísticas humanas de nossa sociedade.

Contudo, talvez o professor se questione como isso se torna possível diante de todos os pontos de dificuldade levantados acima. É nesse sentido que, por meio desta tese, busco estabelecer um diálogo com docentes da Escola Básica para, conforme também argumenta Silva (2020), afirmar que é possível, por deslocamentos teóricos, propor princípios enunciativos para fundamentar atividades de sala de aula. Por isso, considero as potencialidades na proposição de princípios linguísticos gerais e enunciativos específicos como alicerces para o trabalho de sala de aula, desde a preparação até *o aqui-agora* da relação professor e aluno, ainda que o plano deva, em função desse *aqui-agora*, ser adequado à singularidade de cada contexto.

Desse modo, o professor poderá se distanciar de tarefas espontaneístas, sem alicerce teórico, ou simplesmente da aplicação de modelos de outros contextos, para se tornar, assim, sujeito constituído *na e pela* linguagem em suas práticas de sala de aula. Por isso, a importância da formação continuada dos professores de Escola Básica e da aproximação entre a Universidade e a Escola Básica para que docentes desse nível de ensino se tornem professores-pesquisadores, familiarizando-se com a teorização linguística. Isso possibilitará o entendimento na leitura do texto da BNCC e a proposição de atividades para a sala de aula alicerçadas em concepções de linguagem e língua das diretrizes oficiais e que estão presentes nas instâncias de pesquisa das Universidades.

A necessidade do processo de deslocamento de saberes parece consensual e deve estar alinhada às práticas de *uso e reflexão* da língua, conforme discussão no Capítulo 1 desta tese. No entanto, por ser de conhecimento partilhado que o texto deve ser entendido como objeto central, com presença em todos os momentos do ensino da língua, o que defendo aqui é algo que parece óbvio, que o ensino das práticas de linguagem (leitura e escrita) seja pensado de forma integrada, inclusive, estabelecendo relação entre os dois eixos (uso e reflexão). Ainda, conforme proposição da BNCC (2018), deve-se levar em conta tais práticas inseridas nos

campos de atuação humana. Essa aparente obviedade, no entanto, envolve movimentos complexos: teórico, metodológico e didático. É na relação entre o óbvio e o complexo que esta tese transita.

Ao pensar um diálogo entre os documentos oficiais e a sala de aula, destaco a importância de um ensino que esteja ancorado em princípios como base para as atividades de sala de aula e que sejam considerados os interlocutores envolvidos, visto que, como argumentam Silva e Nunes (2013, p. 43), “o homem está imerso na linguagem e na cultura com outros desde sempre, conseqüentemente, estabelece relações de sentido e de valorização que lhe permitem ser constituído pela língua e constituí-la em suas diferentes modalidades nas distintas instâncias culturais em que se insere”. Essa reflexão está presente na importante passagem do texto das autoras, destaco:

O professor tem papel fundamental para a produção de práticas significativas em sala de aula, desde a criação de contextos funcionais de uso da língua, com propostas que convoquem o aluno a enunciar-se, seja oralmente, seja por escrito, até a análise significativa e criteriosa das produções que lhe oportunizem refletir sobre a sua produção para que, com base nessa reflexão sobre o seu fazer na e com a linguagem e sob a condição de intersubjetividade, constitua diálogos entre parceiros em produções que sejam singulares e, ao mesmo tempo, constituam laços com outros dizeres inscritos em sua vida social, principalmente com os dizeres da esfera discursiva da qual fazem parte. (Silva; Nunes, 2013, p. 43)

Como bem apontam as autoras, a operacionalização, no ensino, dos atos de ler escrever requer que eles sejam considerados em relação. Desse modo, como defendo e desenvolvo nesta tese, é importante que o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, inserido em práticas de usos e reflexões, esteja ancorado em uma noção de língua que considere a condição de diálogo da linguagem, a função mediadora da língua e a intersubjetividade e a referência da enunciação.

Nesse sentido, alicerçada em princípios linguísticos gerais e em princípios enunciativos específicos, procurei ilustrar a produção de atividades integradas de leitura e escrita, com um planejamento que explora a produção escrita e a leitura de textos do campo de atuação da vida pública. Como defendo a integração entre leitura e escrita, a proposta buscou apresentar e operacionalizar essa integração com a exploração da intersubjetividade, da referência e dos instrumentos da enunciação.

É importante lembrar que os encaminhamentos propostos para a integração das atividades de escrita e leitura na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental com base nos princípios linguísticos gerais e princípios enunciativos específicos podem ser

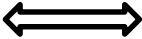



desenvolvidos, também, com a exploração de textos escritos e leituras dos outros campos de atuação humana apresentados na BNCC (2018). Considero, então, que os princípios enunciativos específicos para a leitura e a escrita podem sustentar um trabalho integrado de leitura e escrita. Acredito que esses deslocamentos podem contribuir significativamente para a Escola Básica, sobretudo para os anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista todas as especificidades desse nível apresentadas na introdução deste trabalho. Defendo, assim, com Silva (2020), apoiada em Benveniste, que

[...] os princípios de cada teoria enunciativa são sempre mais interessantes que as terminologias e os conceitos, pois, ao se levar termos e conceitos das teorias linguísticas para sala de aula, corre-se o risco de mudança, no ensino, apenas terminológica, com a passagem de uma classificação tradicional para outra científica. Como consequência disso, o ensino pode continuar alicerçado em nomenclaturas. (Silva, 2020, p. 9)

A base do planejamento do professor deve ser uma teoria linguística. Nesse caso, Silva (2020, p. 11) defende que o “ensino concebido em uma visão enunciativa de linguagem será centrado não em uma língua imaginária, mas em uma língua existente e com vida nas situações de sala de aula”. Por isso, “no ensino-aprendizagem de língua materna, o professor, ao convocar o aluno a participar das atividades de escrita, de leitura, de produção vocal e de escuta, está convocando-o a dar existência à língua e a viver na linguagem” (Silva, 2020, p. 11). Seguindo essa argumentação da autora, procurei montar princípios gerais e específicos para embasar atividades que dessem vida e existência à língua nas situações de sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Ao dar vida à língua em sala de aula, também procurei mostrar que, nessa vida linguística, há sujeitos inscritos por meio de enunciações escritas e lidas.

Com base na Figura 3, apresentada no Capítulo 1 desta tese (p. 51), e em adaptações do esboço de sequencialização de Silva e Nunes (2013, p. 55-56), sintetizo, em um quadro, a proposta para o ensino integrado de leitura e escrita. Com esse quadro, busco retratar como pode ser operacionalizada a passagem da teorização linguística, por meio dos princípios advindos de deslocamentos teóricos, os eixos estruturantes propostos pelos documentos oficiais, implicando ações metodológicas para essa integração dos saberes sobre a língua em sala de aula.

Quadro 7 – Figurativo da síntese da proposta para integração de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental

USO  REFLEXÃO		
Elaborado para o campo de atuação da vida pública, podendo ser ampliado para outros campos de atuação e todas as práticas de linguagem.		
Leitura Exploração, na leitura de textos, das pistas direcionadoras do sentido.		Escrita Prática de produção de textos que envolve leitura, escrita, análise e reescrita.
	Análise e reflexão sobre a língua REFLEXÃO: prática de análise linguística	
Exploração, nas habilidades de leitura e escrita, dos meios linguísticos do campo de atuação da vida pública para a constituição da intersubjetividade e da referência enunciativas.		
Princípios para o ensino de língua portuguesa a partir dos deslocamentos da abordagem enunciativa de Émile Benveniste	Esquema de planejamento didático	
<p>A intersubjetividade nos atos enunciativos integrados de ler e escrever – Em sala de aula, considerar os dois planos de um texto escrito é levá-lo a ser integrado em um ato de leitura. De modo análogo, a leitura, como sendo um dos planos do texto escrito, pode suscitar outra enunciação escrita de retorno. Essa integração pode comportar uma sequência escrita-leitura-escrita ou leitura-escrita-leitura.</p> <p>A referência nos atos enunciativos integrados de ler e escrever – A referência é parte integrante da enunciação. A leitura e a escrita, como atos enunciativos, necessariamente apresentam referência sobre do que o texto trata e sobre o modo como são produzidas coordenadas sui-referenciais de pessoa, tempo e espaço.</p> <p>Os instrumentos (meios linguísticos) nos atos enunciativos de ler e escrever – Os instrumentos são meios linguísticos da enunciação para o locutor marcar-se no discurso, implantar o outro, produzir a referência e sentidos no discurso. Abordar a escrita e a leitura como atos enunciativos integrados é levar o aluno:</p> <p>1) na produção escrita, à escolha de instrumentos para marcar-se como sujeito no discurso, implantar seu alocutário, referir a situação do discurso, reportar ao fato abordado e produzir determinados efeitos na relação com outro (certeza, dúvida etc.).</p> <p>2) na leitura, a explorar as marcas presentes nos textos escritos que relevam o locutor da escrita e</p>	<p style="text-align: center;">Leitura provocadora da escrita</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Leitura de cartas de solicitação</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Problematização da leitura: caracterização do texto escrito e sua função por meio da exploração de coordenadas de pessoas, tempo, espaço e referência e dos instrumentos da enunciação.</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Práticas de escrita, com a exploração do texto lido.</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Síntese da leitura, com a caracterização do funcionamento e organização do texto lido a partir dos princípios enunciativos (intersubjetividade, referência e dos instrumentos).</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Prática de leitura: reconstituição de um texto escrito, vinculado ao explorado na leitura em sala de aula.</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p style="text-align: center;">Prática de escrita vinculada à leitura: produção de um texto escrito como resposta ao lido.</p> <p style="text-align: center;">*****</p>	

como esse locutor implantou o outro no plano da leitura, como reconstrói a referência e os sentidos do texto lido e que efeitos de sentido o uso das formas do locutor da escrita produziu no locutor da leitura.

A escrita provocadora da leitura



Releitura dos textos escritos explorados na atividade de leitura.



Problematização da escrita: exploração dos aspectos enunciativos envolvidos na escrita (intersubjetividade, referência e instrumentos linguísticos).



Escrita do texto, conforme o já explorado na leitura a partir de um dos temas de interesse da turma após levantamento de temas de interesse.



Leitura do texto produzido por um colega.



Anotações das observações do colega e reescrita do texto.



Entrega do texto escrito.



Reescrita após apontamento do professor



Exposição pública dos textos escritos dos alunos, com leituras dos textos pelos colegas da turma e de outras turmas.

Fonte: Elaboração da autora, com inspiração em Silva e Nunes (2013).

Fundamentado na perspectiva enunciativa da linguagem benvenistiana, o quadro esboçado acima ilustra a integração da leitura à escrita e da escrita à leitura, sustentada sob o fundamento da inversibilidade enunciativa, conforme Silva e Knack (2023, p. 18), pois, para as autoras, a noção de inversibilidade “é estruturante de todas as atividades de leitura, escrita e reescrita em sala de aula”, fundamento apresentado na argumentação das autoras:

São atividades, em que o locutor “implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (Benveniste 2006, p. 84) e com este outro inverte de posição: o discente é ora locutor, ora alocutário; também o professor é ora locutor, ora alocutário; cada discente em relação aos colegas é ora locutor, ora alocutário.

Se toda enunciação é, como afirma Benveniste (2006), explícita ou implicitamente, uma alocação por postular um alocutário, entendemos que cabe, no contexto pedagógico, refletir a respeito dessa natureza interlocutiva, o que conduz a explorar

como *eu* e *tu* ocupam uma posição na linguagem a partir da inversibilidade que os constitui. (Silva; Knack, 2023, p. 18)

Como destacam as autoras, “a partir dos movimentos de inversibilidade enunciativa constitutivos de diferentes atividades, cada discente se depara com diferentes modos de enunciação, situa-se em relação a outros alocutários e em relação à sociedade” (Silva; Knack, 2023, p. 18). Estabelecendo diálogo com Silva e Knack, convido na tese, então, os professores da Educação Básica, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental, a uma reflexão acerca dos modos e das possibilidades de ressignificação das relações do aluno “com a língua, com os parceiros da locução e, conseqüentemente, com sua posição na linguagem” (Silva; Knack, 2023, p. 18).

Isso porque, para pensar planejamentos de aulas voltados para o ensino da língua sob o viés enunciativo, é preciso reconhecer a necessidade de oferecer aos discentes a possibilidade de inverterem as suas posições de *eu* e *tu*, convivendo com a condição de diálogo da linguagem humana nos contextos de emprego da língua. Implica, então, conceber, nos planos de aula, a relação entre os parceiros da locução *eu-tu*, a natureza de cada texto escolhido como meio de ensino, a referência (*ele*), e o contexto social situado de cada escola, o *aqui-agora* da escola e de cada sala de aula.

Silva e Knack complementam essa reflexão alertando para o lugar da docência, nesse contexto, no qual o professor deve assumir o papel de convocador do aluno na ocupação de espaços de enunciar e promover a “mediação por meio de reflexões enunciativo-discursivas do que está implicado nos modos de enunciação em cada um desses lugares ocupados” (Silva; Knack, 2023, p. 19). Valho-me ainda das autoras na defesa de que “cabe ao professor reservar lugares para que a inversibilidade inerente a tais atos enunciativos de leitura, escrita, leitura em voz alta e reescrita passem a ser também objeto de reflexão, de modo a possibilitar transformações nas relações do discente com a língua” (Silva; Knack, 2023, p. 19). Assim, o plano de atividades de aula proposto pelo docente precisa reservar lugares de alternância do discente como protagonista da enunciação, no caso desta tese, como leitor e como escrevente.

Cumpramos observar que um ensino de língua que considere os deslocamentos apresentados nesta tese certamente sairá de ações espontaneístas – relacionadas a metodologias centradas no texto como produto ou em classificações de elementos da língua – para uma visão de ensino ancorada em uma teoria linguística com princípios e fundamentos metodológicos com ênfase no processo, dando protagonismo aos parceiros da locução no *aqui-agora* da sala

de aula, em diferentes posições – ora de quem fala, ora de quem escuta; ora de quem escreve, ora de quem lê. No caso desta tese, enfatizamos os lugares de quem lê e de quem escreve. Conforme destacam Silva e Knack, é importante pensarmos na condição de diálogo da língua em emprego:

[...] nas atividades de leitura, escuta, escrita, reescrita e análise – enunciativa, discursiva e linguística – a língua está em exercício e os estudantes vivem essa língua enquanto prática social em relações inter-humanas de comunicação. Nesse caso, o ensino-aprendizagem de língua faz do espaço de sala de aula uma das realidades humanas de convívio da linguagem, pois, parafraseando Benveniste (2005: 65) de que “Falamos com outros que falam”, afirmamos que “escutamos com outros que escutam”, “lemos com outros que leem” e “escrevemos com outros que escrevem”. (Silva; Knack, 2023, p. 19)

Semelhantemente às autoras, defendo que é nessas relações com outros em exercícios partilhados de uso da língua que a condição humana de diálogo se torna o pilar fundamental para cada aluno – leitor e escrevente – fundamentar-se como sujeito no exercício da língua e se situar nas práticas humanas de uso de sua língua.

A partir dessas pontuações, destaco que esta tese não se esgota aqui e deixa possibilidades para outros desmembramentos alicerçados nos princípios aqui apresentados para a criação de atividades de leitura e escrita integradas, relacionados aos diferentes campos de atuação apresentados nos quadros da BNCC.

Portanto, para vislumbrar este estudo como um todo e sua relação com as partes específicas, esbocei um quadro figurativo por meio do qual também é possível acompanhar o seu percurso metodológico de construção.

Quadro 8 – Figurativo da tese

PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA COMO ATIVIDADES INTEGRADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Objetivo geral: Propor princípios enunciativos com base na reflexão de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental.		
Objetivos específicos:		
1. Verificar como a BNCC, texto normatizador das ações de ensino na Escola Básica, aborda a relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.	2. Constituir uma base teórica enunciativa, a partir da reflexão de Émile Benveniste, para a abordagem de leitura e escrita como atividades integradas.	3. Propor princípios enunciativos que considerem leitura e escrita como atividades integradas nos anos finais do Ensino Fundamental, com a operacionalização desses princípios via ilustração de atividades.



Capítulo 2 – As diretrizes oficiais de língua portuguesa e as orientações para tratamento da leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental		
2.1 Contextualizando a BNCC	2.2 Delineando o tratamento da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental	2.2.1 Delineando o tratamento da leitura e da escrita em documentos oficiais: PCN e BNCC – concepções, objetivos e encaminhamentos para os anos finais do Ensino Fundamental



Capítulo 3 – A perspectiva enunciativa de Émile Benveniste: bases teóricas para propor princípios para o tratamento da relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental		
3.1 A condição do diálogo no simbolismo da linguagem. O simbolismo da linguagem humana é o fundamento que garante a condição de diálogo entre os parceiros da/na linguagem.	3.2 A condição mediadora da língua <i>No domínio semiótico</i> , o sistema compartilhado pelos indivíduos de uma comunidade, é condição para a função mediadora da língua exercer seu poder de significação. <i>No domínio semântico</i> , está em jogo a relação entre indivíduos via inserção do discurso no mundo, que, via sintagmatização de formas, carrega sentidos.	3.3 A condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação A condição de intersubjetividade e a necessidade de referir estão atreladas à enunciação, ato que promove o encontro, por meio da língua em ação, entre locutor e alocutário.



Capítulo 4 - Princípios enunciativos com base na perspectiva de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental		
Deslocamentos: A Leitura e texto escrito como atos enunciativos.	Princípios linguísticos gerais para a integração entre leitura e escrita: 1 - A linguagem como lugar de diálogo. 2 - A língua em sua função mediadora; 3 - A condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação.	Princípios enunciativos específicos para a integração de leitura e escrita: 1 - A intersubjetividade nos atos enunciativos integrados de ler e escrever. 2 - A referência nos atos enunciativos integrados de ler e escrever. 3 - Os instrumentos (meios linguísticos) nos atos enunciativos integrados de ler e escrever.



4.4 Ilustrando a integração entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental		
Atividades	Princípios enunciativos específicos (base das atividades) de integração da leitura à escrita e da escrita à leitura.	<ul style="list-style-type: none">• A leitura provocadora da escrita e advinda de outras escritas.• A escrita provocadora da leitura.

Fonte: Elaboração da autora.

Passo, na sequência, a apresentar as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Nas páginas iniciais deste estudo, utilizei a expressão “enunciação de retorno” para marcar meu lugar de fala – como professora e pesquisadora em formação –, pensando no estabelecimento de interlocuções teóricas com o campo dos estudos da linguagem, com os professores da Escola Básica e com os futuros professores, partilhando, nessas interlocuções, uma mesma preocupação: como ressignificar o ensino de leitura e escrita de textos na Escola Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os diferentes espaços, tempos e lugares sociais constituídas nas relações que se estabelecem entre os interlocutores em sala de aula nos diferentes contextos das escolas.

Este trabalho surgiu do interesse em produzir um estudo que colocasse em discussão o ensino das práticas de leitura e escrita como ações integradas. Esse interesse de professora aliou-se a um interesse teórico de alicerçar essa discussão na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, dada sua importância para os estudos da linguagem. Originou-se, também, do desejo de contribuir com o ensino de língua portuguesa e com a pesquisa que propiciasse o diálogo entre Universidade e Escola Básica, por meio da proposição de princípios e fundamentos teórico-linguísticos para fortalecer o fazer docente, agregando à visão de língua das escolas as visões de linguagem, língua e enunciação da perspectiva linguística de Émile Benveniste, linguista que considera a relação indissociável entre o humano e a linguagem, assim como o papel mediador da linguagem na relação entre os humanos.

Desse modo, este estudo tratou do tema de *leitura e escrita como atividades integradas* para a abordagem de textos nos anos finais do Ensino Fundamental. Para desenvolver esse tema, delineei, como objetivo geral, *propor princípios enunciativos com base na reflexão de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental*. Esse objetivo geral procurou dar conta da hipótese de que *é possível propor princípios enunciativos com base na reflexão de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita de textos nos anos finais do Ensino Fundamental*.

Para alcançar tal objetivo e dar conta da hipótese levantada, foram estabelecidos três objetivos específicos, sendo eles: I) verificar como a BNCC (2018), texto normatizador das

ações de ensino na Escola Básica, aborda a relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental; II) constituir uma base teórica enunciativa, a partir da reflexão de Émile Benveniste, para a abordagem de leitura e escrita como atividades integradas; e III) propor princípios enunciativos que considerem leitura e escrita como atividades integradas nos anos finais do Ensino Fundamental, com a operacionalização desses princípios via ilustração de atividades.

Esses objetivos específicos deram origem aos três capítulos que compõem esta tese. Em conformidade ao primeiro objetivo específico, no Capítulo 2 – *As diretrizes oficiais de língua portuguesa e as orientações para o tratamento integrado da leitura e escrita no ensino fundamental* –, procurei dar conta de dois propósitos: em linhas gerais, contextualizei o documento oficial atual, a BNCC (2018), para, no segundo momento, investigar como comparecem as indicações para o tratamento das atividades de leitura e escrita, identificando, na proposta, elementos que apontassem para a abordagem dessas atividades de usos da língua como integradas e, como isso, possibilitar a proposição de um ensino de leitura e escrita integrados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentei, ainda, como os documentos – PCN (1998) e BNCC (2018) – tratam das práticas de leitura e escrita, uma em relação a outra, colocando em relevo os pontos de interseção entre ambas. Um dos principais pontos é que as práticas linguísticas, como ações relacionadas à língua em emprego, são vistas como atividades instanciadas em contextos sociais de usos da língua em que os interlocutores se invertem de posições na linguagem. No caso desta tese, observei como a BNCC aborda a troca de lugares de leitor e escrevente em práticas de leitura e escrita, práticas essas que envolvem tanto uso quanto reflexão sobre esse uso.

Nessa direção, o capítulo seguinte – *A perspectiva enunciativa de Émile Benveniste: bases teóricas para propor princípios para o tratamento da relação entre leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental* – foi desenvolvido com vistas a responder ao seguinte questionamento: como a relação entre humanos comparece nas noções de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste? Essa questão me encaminhou à produção de uma base teórica para constituir uma reflexão sobre a interrelação entre os atos de escrever e ler como atos relacionados à integração entre humanos pela linguagem. Sob esse entendimento, as noções de linguagem, língua e enunciação, foram basilares para a construção do nosso objeto teórico e alicerce para propor princípios linguísticos gerais e princípios enunciativos específicos.

Para tanto, o capítulo foi organizado em três seções: na primeira, investiguei a condição do diálogo no simbolismo da linguagem, explorando a noção de diálogo como o fundamento da linguagem humana como garantia da relação entre os parceiros da e na linguagem. Na segunda, refleti sobre a condição mediadora da língua, seção na qual tratei de como a língua – sistema e discurso – estabelece a mediação entre humanos. Dessa reflexão, destaco que, no domínio semiótico (sistema), a língua exerce a sua função mediadora pela identificação de uma entidade como pertencente ao sistema linguístico da vida social dos falantes; no domínio semântico (discurso), está em jogo a relação entre indivíduos via inserção do discurso no mundo, que, via sintagmatização de formas, carrega sentidos (semantização). Tanto na leitura como na escrita, é de suma importância que o aluno seja levado a refletir sobre a integração entre forma e sentido tanto na língua como sistema quanto na língua como discurso.

Por fim, abordei a condição de intersubjetividade e da referência na enunciação. Com relação a essas noções, destaquei a relação entre as pessoas do discurso (eu-tu) e a referência (ele) na enunciação e, conseqüentemente, a importância de tais noções na integração dos atos de ler e escrever. Essa discussão apontou a possibilidade do deslocamento da noção de comunicação intersubjetiva para a abordagem integrada de escrita e leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse deslocamento foi tema do Capítulo 4 desta tese, no qual propus a passagem dos fundamentos teóricos, tratados no Capítulo 3, para a abordagem da leitura e da escrita como atos enunciativos integrados e possíveis de serem deslocados para o ensino de língua portuguesa.

Assim, o capítulo intitulado *Princípios enunciativos com base na perspectiva de Émile Benveniste para o tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental* foi destinado ao cumprimento do último objetivo específico. Neste, o caminho percorrido foi em direção a apresentar os princípios linguísticos gerais e enunciativos específicos, com base na perspectiva de linguagem, língua e enunciação de Émile Benveniste e nas noções de leitura e texto escrito, respectivamente de Naujorks (2011) e Knack (2012), para o tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como contribuição ao contexto de sala de aula, illustrei de que maneira a integração no ensino de leitura e escrita, com base nas indicações presentes em quadros de atividades sugeridas pela BNCC, pode ser deslocado e didatizado sob o viés enunciativo, tendo como base os princípios formulados.

A partir das noções de texto e de leitura na perspectiva enunciativa, no item 4.2, com a retomada do percurso discutido no segundo capítulo sobre a condição do diálogo no simbolismo da linguagem, a condição mediadora da língua e a condição de intersubjetividade e a necessidade de referência na enunciação, apresentei princípios linguísticos gerais para abordar leitura e escrita como atos interligados. Por conseguinte, o item 4.3 foi destinado a propor princípios enunciativos específicos (de intersubjetividade, de referência e dos instrumentos linguísticos), inspirados em Silva (2020), para um tratamento integrado de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no item 4.4, apresentei, então, sugestões de abordagem integrada de produção de texto escrito e de leitura, operacionalizando os princípios enunciativos específicos de acordo com os quadros das diretrizes da BNCC propostos para o contexto de sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Vale destacar que foi possível o estabelecimento de uma interlocução entre o que foi abordado no primeiro capítulo sobre os documentos oficiais, os princípios linguísticos gerais que fundamentaram a proposição dos princípios enunciativos específicos e a operacionalização destes últimos para a formulação de atividades ilustrativas de produção de texto escrito e de leitura como ações integradas no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando, assim, de um lado, a leitura como provocadora da escrita e advinda de outras escritas e, de outro, a escrita provocada pela leitura e provocadora de novas leituras e escritas, foram formuladas atividades centradas na ideia de integração da leitura à escrita e da escrita à leitura.

Diante dos fundamentos enunciativos benvenistianos e dos deslocamentos propostos para pensar leitura e escrita como atos enunciativos (Naujorks, 2011; Knack, 2012) em relação com as diretrizes dos documentos oficiais, é possível afirmar que o fundamento enunciativo da comunicação intersubjetiva desempenha um papel essencial para pensar a integração das práticas de leitura e escrita, porque essa integração somente é possível via inversibilidade enunciativa entre locutor e alocutário.

A argumentação de Benveniste (1989) de que toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação e de que toda enunciação suscita outra de retorno mostram a relevância teórica da ideia de comunicação intersubjetiva para pensarmos a enunciação escrita e a enunciação lida em integração na sala de aula.

Acrescento, ainda, que, a partir de Naujorks (2011) e de Knack (2012), a ideia de leitura e escrita como atos enunciativos vinculados à comunicação intersubjetiva pode ser deslocada para a sala de aula como atividades integradas, com um trabalho que explore os dois planos enunciativos (o da leitura e o da escrita), conforme Benveniste (1989). Portanto, levar o aluno a pensar no seu papel quando está em uma instância enunciativa de escrita e quando está na instância enunciativa de leitura é uma alavanca para ele se situar em diferentes experiências humanas e em processos de troca inscritos na linguagem.

Desse modo, esta tese traz contribuições que podem ser incorporadas à visão de língua das escolas, fundamentada no referencial linguístico-enunciativo centrado na reflexão de Émile Benveniste. Procurei, ainda, contribuir, com ilustrações de atividades didáticas, a possibilidade de viabilizar o fazer de sala de aula do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, com base em princípios advindos de uma teorização, alicerçado na ideia de integração de nós humanos via língua em emprego.

O estudo procurou estruturar-se no diálogo entre os estudos da linguagem – conhecimentos produzidos no contexto acadêmico-científico – e os documentos oficiais para realizar proposições didático-metodológicas, guiadas por princípios linguísticos gerais que encaminham a elaboração de princípios enunciativos específicos, passíveis de operacionalização na elaboração de atividades didáticas de integração leitura e escrita e de serem trabalhadas em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esta tese se constitui como um estudo que não se esgota em si mesmo e que deixa em aberto possibilidades de novos estudos e desdobramentos por aqueles que tenham interesse em estabelecer diálogos com o conhecimento teórico oriundo das pesquisas linguísticas, principalmente os vinculados ao linguista Émile Benveniste, e o campo da Educação Básica. Cumpre lembrar, ainda, que a proposta apresentada de deslocamento e didatização para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, partindo dos princípios, figura-se apenas como uma sugestão possível, que pode ser complementada com outros trabalhos que colocam as práticas de leitura e escrita em relação.

Como contribuição ao ensino de língua portuguesa na Escola Básica e ao professor desse nível de ensino, reitero que este estudo abre possibilidades para outros deslocamentos e propostas alicerçados nos princípios apresentados, principalmente para a criação de atividades de leitura e escrita integrados, relacionados aos diferentes campos de atuação apresentados nos

quadros da BNCC e na exploração dos diferentes textos que circulam em nossas práticas sociais. Também abre possibilidades para docentes das Universidades realizarem projetos de extensão voltados para a atualização de formação de professores a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana e poderá contribuir, ainda, com as disciplinas de estágios de docência.

São portas e janelas que podem continuar sendo abertas tanto por mim, que produzi esta tese, quanto para leitores com preocupações semelhantes às minhas. Convido os leitores interessados a manterem abertas essas portas e janelas para, como nos diz Freire (1989), que destaquei na epígrafe dessas considerações finais, continuarmos a aprender sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDROVANDI, Makeli. **O leitor-sujeito**: uma proposta teórico-metodológica de leitura pelo viés da teoria da enunciação de Benveniste. Campinas (SP): Pontes, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Parecer**: BNCC: Área de Linguagem: Disciplina Língua Portuguesa. Versão 3. São Paulo, 26 de dezembro de 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios_analiticos/pareceres.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas (SP): Pontes, 1989.

_____. A forma e o sentido na linguagem [1966] *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas (SP): Pontes, 1989.

_____. O aparelho formal da enunciação [1970]. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas (SP): Pontes, 1989.

_____. [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. A comunicação animal e linguagem humana (1952). *In*: BENVENISTE, Émile [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. A natureza dos pronomes [1956]. *In*: BENVENISTE, Émile [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. Categorias de pensamento e categorias de língua [1958]. *In*: BENVENISTE, Émile [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. Da subjetividade na linguagem [1958]. *In*: BENVENISTE, Émile [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística [1963]. *In*: BENVENISTE, Émile [1902-1976]. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Navak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1995.

_____. [1968-1969]. **Últimas aulas no Collège de France**. Tradução de Heloísa Monteiro Rosário *et al.* São Paulo: UNESP, 2014.

BERNHARD, André. **Um estudo enunciativo da BNCC**: indícios de dificuldades na leitura pelo professor de língua portuguesa do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre Rio Grande do Sul, 2022.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997-1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2023.

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

DALENOGARE, Rosane. **Os caminhos da leitura e da escrita**: as marcas da relação aluno-linguagem no percurso de um grupo universitário da escola básica à universidade. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento. Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste. *In*: FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **O sentido na linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. **Desenredo**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./abr., 2017.

_____. **Saussure e Benveniste no Brasil**: quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **D.E.L.T.A.**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 34(1). 2018.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39000>. Acesso em: 04 dez. 2023.

_____. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene (2005). **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andreia (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios: BNCC: Ensino Fundamental II**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2020.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

_____. **Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na Universidade: a (re)escrita na sala de aula**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

_____. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.

_____. A língua como prática humana: desdobramentos das relações entre língua e sociedade. **Desenredo**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 14, n. 3, p. 394-403, set./dez. 2018.

KNACK, Carolina; OLIVEIRA, G. F. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. **Desenredo**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 706-732, set.-dez. 2017.

MARLI, André. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

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

SILVA, Carmem Luci da Costa. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem de língua materna? **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 18, n. 34, p. 1-22, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Carmem Luci da Costa; NUNES, Paula Ávila. Cursos organizados por módulos: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em nível superior. **Desenredo**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 42-58, jan./jun. 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa; KNACK, Carolina. A inversibilidade de protagonistas da enunciação na abordagem de textos na Universidade. **ReVEL**: Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 21, n. 40, 2023. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 14 jan. 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é inovação do/no ensino de língua portuguesa. *In*: BRAVIN, Ângela *et al.* (Org.) **Anais** do IV Seminário de Línguas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Ensino de Línguas e Inovação: convergências e divergências. Rio de Janeiro: Seropédica; UFRRJ, 2019. p. 7-28.