



Universidade Federal  
de São João del-Rei



**JÚLIO CÉSAR COELHO DOS SANTOS**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
UM INVESTIMENTO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO?**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: TEORIA  
LITERÁRIA E CRÍTICA DA CULTURA

**SÃO JOÃO DEL-REI  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237b Santos, Júlio César Coelho dos.  
Base Nacional Comum Curricular : um investimento  
enunciativo? / Júlio César Coelho dos Santos ;  
orientadora Luciani Dalmaschio. -- São João del-Rei,  
2022.  
168 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Letras) -- Universidade Federal de São João del-Rei,  
2022.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Semântica da  
Enunciação. 3. Enunciação. 4. Enunciado. 5. Texto. I.  
Dalmaschio, Luciani, orient. II. Título.



Universidade Federal  
de São João del-Rei



**JÚLIO CÉSAR COELHO DOS SANTOS**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
UM INVESTIMENTO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Teoria Literária e Crítica da Cultura

**Linha de pesquisa:** Discurso e Representação Social

**Orientadora:** Profa. Dra. Luciani Dalmaschio

**SÃO JOÃO DEL-REI  
2022**

## **Júlio César Coelho dos Santos**

**Base Nacional Comum Curricular:  
um investimento enunciativo-discursivo?**

### **Banca Examinadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciani Dalmaschio - UFSJ**  
(Presidente/orientadora)

*Gabriele Cristine Carvalho*

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriele Cristine Carvalho - IFMG**  
(Titular Externo)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Dolores Fernandes Biavati - UFSJ**  
(Titular Interno)

---

**Prof. Dr. Antônio Luiz Assunção**  
Vice-Coordenador  
Programa de Pós-graduação em Letras

**Março de 2022**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,  
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

---

*Emitido em 12/04/2022*

**DECLARAÇÃO Nº 1465/2022 - PROMEL (13.20)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 13/04/2022 09:35 )*

ANTONIO LUIZ ASSUNCAO

VICE-COORDENADOR - SUBSTITUTO

PROMEL (13.20)

Matrícula: 986744

*(Assinado digitalmente em 12/04/2022 16:32 )*

LUCIANI DALMASCHIO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

COLET (12.64)

Matrícula: 2141391

*(Assinado digitalmente em 16/04/2022 14:47 )*

NADIA DOLORES FERNANDES BIAVATI

COORDENADOR DE CURSO - TITULAR

PROMEL (13.20)

Matrícula: 2141488

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: **1465**, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **12/04/2022** e o código de verificação: **70af30d21a**

## AGRADECIMENTOS

Mestrado não é uma palavra, é uma sentença, que comporta locutores, alocutores, enunciadores, acontecimentos, histórias, memórias. Inocentemente eu imaginava de início que se tratava de algo que fosse pré-estabelecido, com passos determinados, prescritivamente. Desde o primeiro dia nas disciplinas já pude perceber o quanto eu me enganara. O aprendizado se mostrava tão profícuo. A troca de conhecimento e de vivências. Que experiência magnífica! Se há um “divisor de águas” na vida das pessoas, eu posso afirmar que o mestrado é o meu. Muito mais do que o produto, que por organização vem a ser a dissertação, o processo pra se chegar ao objetivo é simplesmente uma caminhada fabulosa. Arrisco a dizer que é impossível alguém entrar para um programa como esse e permanecer a mesma pessoa. No meu caso a mudança foi pra muito melhor: profissional e (principalmente) pessoal. Tudo que eu achava que sabia, todas as “certezas” que eu tinha, eu pude perceber que eu estava dentro de um mar, mas cercado por um pequeno aquário. Quanto mar eu não conhecia... Encerro esse mestrado com um misto de alegria e lamento. Alegria por tudo que recebi de todo tipo de conhecimento, por momentos agradáveis de interação, pelo convívio. Lamento por ter chegado ao fim.

Várias pessoas possibilitaram esse caminho. A todas elas fica o meu agradecimento. Abro espaço para agradecimentos especiais.

Primeiramente, agradeço àquele que é. Obrigado Deus, pelo início, pelo fim, principalmente pelo meio.

Todo esse caminho, não diria que foi possível, mas possibilitado graças à Professora Doutora Luciani Dalmaschio. Sinto-me presenteado por tê-la como orientadora, agraciado por tê-la como pessoa com quem tenho convivido. Agradeço a ela por ter acreditado, por ter acompanhado, pela excelência em tudo, pela parceria lado a lado, a paciência, o incentivo. Peço perdão se não correspondi aos teus anseios.

Agradeço infinitamente àquela que tem estado ao meu lado e sido minha metade, minha esposa Lidiana. Tudo o que faço, faço por nós e por nossos filhos. Obrigado, meu bem.

Agradeço ao João Paulo, afinal, graças a você a primeira pedra que se tornaria essa construção foi possível.

Agradeço ao PROMEL da UFSJ, exímia universidade, cujo corpo docente bem representa seu nobre nome.

Ao mencionar o corpo docente da UFSJ, professores Cláudio, Argus, Edmundo, Toninho, professoras, Luciani e Nádia, meu muito obrigado por cada momento.

Agradeço ao grupo de pesquisas da UFSJ, cuja acolhida e troca de conhecimento muito proporciona nosso engrandecimento.

Ao núcleo de pesquisas da UFMG, Enunciar, onde percebemos o quanto temos que aprender, mas o quanto podemos compartilhar. Ao Professor Doutor Luiz Francisco Dias, mentor do grupo, tanto humilde quanto grandioso, muito obrigado.

Agradeço ao meu pai, que agora, mais do que nunca, consigo entender melhor e perceber o quanto o senhor me ensinou. Agradeço à minha mãe pela sensibilidade e fibra de nos acompanhar. Ao meu irmão pelos conselhos e pontos de vista de alguém mais maduro.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus.

Aos meus pais, Eustáquio e Nívia.

À minha esposa, Lidiana; meu filho, Lucas; minha filha, Laura.

À minha orientadora, Luciani.

Aos amigos, João Paulo e Aline.

*“Entre o que eu penso,  
o que quero dizer,  
o que digo e o que você ouve,  
o que você quer ouvir  
e o que você acha que entendeu,  
há um abismo.”*

(Alejandro Jodorowsky)

*“Cada um lê com os olhos que tem.  
e interpreta a partir  
de onde os pés pisam.  
Todo ponto de vista  
é a vista de um ponto.”*

(Leonardo Boff)

## RESUMO

Este trabalho tem como recorte de análise um documento de caráter normativo parametrizador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja sustentação teórica está alicerçada, conforme o próprio documento, em uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Com efeito, esta pesquisa pretende verificar como esse pressuposto teórico é sustentado pela BNCC. Além disso, propõe uma investigação sobre os contornos assumidos pelos conceitos de enunciado e texto no documento. Desse modo, na esteira do que é proposto pela Base Nacional, este trabalho problematiza em que medida o viés enunciativo apresentado contribui para a organização sistematizada das ações pedagógicas, nos estudos de Língua, considerando que, conforme se apresenta um conceito, toda a prática a *posteriori* deve estar correlacionada aos fundamentos que tal definição estabelece. Para tanto, esta análise se ancora nos pressupostos teóricos estabelecidos pela Semântica da Enunciação, mas realiza, também, um olhar panorâmico sobre distintas teorias enunciativas, a fim de validar a tese de que a BNCC realiza um entrecruzamento entre tais teorias, não assumindo, portanto, um olhar uniforme sobre a ideia de Enunciação. Uma vez apresentada essa validação, como resultado das análises realizadas, chegamos ao entendimento de que a perspectiva enunciativa é apresentada de forma difusa e assistemática na BNCC. Por seu turno, o conceito de enunciado não aparece segundo tal perspectiva, mas encapsulado por outros nomes como oração, sentença e período. Já o nome 'texto', embora apareça discrepantemente com maior recorrência do que 'enunciado', está organizado em torno de aspectos normativos e descritivos, e sob a luz de estudos que se orientam mais por teorias embasadas em pressupostos da linguística textual, do que naquelas de caráter enunciativo. À vista disso, é desenvolvida uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística, orientada por pressupostos da Semântica da Enunciação, com o objetivo de sistematizar procedimentos teórico-prático-metodológicos que sustentem uma dinâmica semântico-enunciativa do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Semântica da Enunciação. Enunciação. Enunciado. Texto.

## ABSTRACT

This work has, as an analysis layer, a document of normative character that parameterizes the Brazilian education, the National Common Curricular Base (BNCC), whose theoretical support is based, according to the document itself, on an enunciative-discursive perspective of language. Thus, this research intends to verify how this theoretical assumption is supported by the BNCC. Furthermore, it proposes an investigation into the contours assumed by the concepts of utterance and text in the document. As a result, in the perspective of what is proposed by the National Base, this work problematizes to what extent the presented enunciative bias contributes to the systematized organization of pedagogical actions, in language studies, considering that, as a concept is presented, all following practice must be correlated with the foundations that such a definition establishes. Therefore, this analysis is anchored in the theoretical assumptions established by the Semantics of Enunciation, but also performs a panoramic look over different enunciative theories, in order to validate the thesis that the BNCC performs an intersection between such theories, not assuming, therefore, a uniform look over the idea of Enunciation. Once this validation is presented, as a result of the analyzes carried out, we arrived at the understanding that the enunciative perspective is presented in a diffuse and unsystematic way in the BNCC. Thus, the concept of utterance does not appear according to the above perspective, but encapsulated by other names such as clause, sentence and period. The name 'text', on the other hand, although appears discrepantly more frequently than 'utterance', is organized around normative and descriptive aspects, and in the light of studies that are guided more by theories based on assumptions of textual linguistics, than those of an enunciative character. In view of this, a proposal for a didactic transposition of linguistic analysis activities is developed, guided by the assumptions of the Semantics of Enunciation, with the objective of systematizing theoretical-practical-methodological procedures that support a semantic-enunciative approach of the pedagogical work.

**Keywords:** National Common Curriculum Base. Semantics of Enunciation. Enunciation. Utterance. Text.

## LISTA DE FIGURAS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Figura 1  | Linha do tempo dos últimos 30 anos da Educação Brasileira | 34  |
| Figura 2  | BNCC: Estrutura da Educação Básica                        | 41  |
| Figura 3  | BNCC: Estrutura do Ensino Fundamental                     | 44  |
| Figura 4  | Não existe pleumonia e nem raôxis                         | 52  |
| Figura 5  | Calvin e Haroldo  | 56  |
| Figura 6  | Metáfora de Frege   | 60  |
| Figura 7  | Consistência Interna e Independência Relativa             | 89  |
| Figura 8  | Recorte de pesquisa na BNCC                               | 98  |
| Figura 9  | Árvore de domínio – Linguística da Enunciação             | 99  |
| Figura 10 | Conhecimentos gramaticais                                 | 146 |
| Figura 11 | Homens do lixo  | 148 |
| Figura 12 | Jogo da vida  | 150 |
| Figura 13 | Risco de vida X risco de morte                            | 152 |
| Figura 14 | Vacina da gripe   | 153 |
| Figura 15 | Dever de casa   | 154 |
| Figura 16 | Sentido de apartamento                                    | 155 |
| Figura 17 | Sentido de casa   | 155 |
| Figura 18 | Casa ou apartamento?                                      | 155 |
| Figura 19 | Sentido de casa e apartamento                             | 156 |

## LISTA DE QUADROS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Quadro 01 | Proposta esquemática resumida para a Retórica Aristotélica  | 51  |
| Quadro 02 | A realização linguística na perspectiva de Ducrot (1984)    | 88  |
| Quadro 03 | Pressupostos teóricos sobre Enunciação                      | 94  |
| Quadro 04 | <i>Corpus</i> para análise                                  | 102 |
| Quadro 05 | <i>Corpus</i> para análise – Charles Bally                  | 109 |
| Quadro 06 | <i>Corpus</i> para análise – Émile Benveniste               | 115 |
| Quadro 07 | <i>Corpus</i> para análise – Mikhail Bakhtin                | 118 |
| Quadro 08 | <i>Corpus</i> para análise – Oswald Ducrot                  | 123 |
| Quadro 09 | <i>Corpus</i> para análise – Eduardo Guimarães              | 128 |
| Quadro 10 | <i>Corpus</i> para análise – Base Nacional Comum Curricular | 130 |
| Quadro 11 | Formas de manifestação do nome <i>enunciado</i> na BNCC     | 135 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso  
ANL - Teoria da Argumentação na Língua  
AO - Operadores Argumentativos  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania  
CLG - Curso de Linguística Geral  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DSD - Domínio Semântico de Determinação  
E(número) - Excerto  
EB - Educação Básica  
EC - Emenda Constitucional  
EF - Ensino Fundamental  
EI - Educação Infantil  
EM - Ensino Médio  
FN - Formação Nominal  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LP - Língua Portuguesa  
MEC - Ministério da Educação  
MP - Medida Provisória  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLG - Problemas de Linguística Geral  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria  
SNE - Sistema Nacional de Educação  
SP - São Paulo

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO.....  | 16  |
| PERCURSO TEÓRICO.....  | 23  |
| 1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....  | 24  |
| 1.1 O caminho trilhado até a BNCC.....   | 25  |
| 1.1.1 BNCC – Estrutura.....  | 39  |
| 1.1.1.1 Etapa do Ensino Fundamental.....   | 42  |
| 1.1.1.1.1 Área do conhecimento: Linguagens / Língua Portuguesa.....                    | 45  |
| 2 UMA TRAJETÓRIA TEÓRICO-ENUNCIATIVA.....  | 48  |
| 2.1 Enunciação: (re)descoberta.....  | 48  |
| 2.1.1 O viés enunciativo da retórica aristotélica.....                                 | 49  |
| 2.1.2 Enunciação e gramática: uma associação possível?.....                            | 54  |
| 2.1.3 Os estudos de base lógica e a perspectiva (anti)enunciativa.....                 | 58  |
| 2.2 Breve panorama dos estudos enunciativos.....                                       | 63  |
| 2.2.1 Ferdinand Saussure.....  | 64  |
| 2.2.2 Charles Bally.....   | 67  |
| 2.2.3 Émile Benveniste.....  | 70  |
| 2.2.4 Mikhail Bakhtin.....   | 74  |
| 2.2.5 Oswald Ducrot.....   | 78  |
| 2.2.6 A Semântica da Enunciação.....   | 83  |
| 2.2.6.1 Semântica: a língua em acontecimento, a língua em enunciação....               | 83  |
| 2.2.6.2 Enunciado e texto: uma proposta de integração.....                             | 87  |
| 2.3 Janus: Quid vidimus? Quid videbimus?.....  | 90  |
| PERCURSO METODOLÓGICO.....   | 96  |
| 3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....   | 97  |
| PERCURSO ANALÍTICO.....  | 105 |
| 4 A CAMINHO DE NOSSA ANÁLISE.....  | 106 |
| 4.1 Afinal, qual é o enfoque enunciativo da BNCC em relação à linguagem?.....          | 106 |
| 4.1.1 A BNCC e Charles Bally.....  | 108 |
| 4.1.1.1 Enunciação: o estilo em foco.....  | 108 |
| 4.1.2 A BNCC e Émile Benveniste.....   | 113 |
| 4.1.2.1 Enunciação: “língua em funcionamento por um ato individual de utilização”..... | 114 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 4.1.3    | A BNCC e Mikhail Bakhtin.....   | 117 |
| 4.1.3.1  | Enunciação: interação verbal (e não verbal), dialógica e eminentemente social.....              | 118 |
| 4.1.4    | A BNCC e Oswald Ducrot.....   | 122 |
| 4.1.4.1. | Enunciação: uma realização argumentativa.....   | 122 |
| 4.1.5    | A BNCC e a Semântica da Enunciação.....   | 127 |
| 4.2      | O que é texto e o que é enunciado na BNCC?.....   | 129 |
| 4.2.1    | Enunciado x frase, oração, sentença e período.....  | 130 |
| 4.2.2    | Texto no texto da BNCC.....   | 136 |
| 4.3      | Análise linguística pelo viés semântico-enunciativo: uma proposta de transposição didática..... | 142 |
| 4.3.1    | A Enunciação em sala de aula.....   | 143 |
| 4.3.1.1  | Um olhar enunciativo para a formação nominal “nome-núcleo + de(a/o) convergente”.....           | 147 |
|          | CONCLUSÃO.....  | 158 |
|          | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 162 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho parte, inicialmente, de uma problematização mais ampla, ou seja, de um caráter macro para um *stricto*, no que se refere à apresentação de nosso recorte de pesquisa. Isto é, faremos um percurso resumido e breve pela instituição que tem se mostrado há muitos anos uma importante ferramenta na constituição dos sujeitos como peças da sociedade: a escola. Contudo, não temos a pretensão de focarmos nossas atenções na escola de forma exegética. A nós, de outra parte, interessa evidenciar um ponto específico do processo educacional: o trabalho linguístico. Isso se justifica uma vez que, enquanto analistas da linguagem, notadamente situados no campo dos estudos semânticos, somos instados a olhar para a escola como lugar privilegiado da produção de sentidos, por meio dos quais o homem se põe a conviver com e a significar a realidade. Dessa forma, nossos investimentos de pesquisas se propõem a analisar os aspectos enunciativo-discursivos presentes num documento de caráter normativo da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a BNCC proponha uma abordagem enunciativo-discursiva de linguagem, concentraremos nossa pesquisa mormente nos aspectos enunciativos dessa abordagem, haja vista que os aspectos discursivos são de outra estirpe e demandariam esforços exclusivos aos seus estudos. Com isso, deixaremos para trabalhos futuros a análise dos aspectos discursivos.

Escolhemos esse território tendo em vista pesquisas realizadas nesse campo, as quais apresentaram, dentre vários outros aspectos, o fato de a linguagem, percebida como instrumento de subjetivação, ter maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que visa a encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa é uma abordagem bem expressa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apesar de se buscar essa nova prática já desde a década de 80 do século passado.

Remontemos o início da educação formal, para entendermos por que ela é concebida e desenvolvida tal qual a percebemos atualmente. A partir do século XVI, a sociedade passou por revoluções científicas, democráticas e industriais. Isso demandou que se fosse criada uma estratégia de emancipação das crianças, de modo que elas fossem sendo constituídas segundo determinados modelos. Segundo Sibilia (2012), a família, importante aliada nessa missão, era incumbida de educar em âmbito

familiar. Já a escola, ocupava-se de educar em âmbito coletivo. As primeiras “escolas de aprendizagem” surgiram no cenário europeu a partir do século XVII, com a missão de civilizadoras da sociedade, num entorno sociocultural, econômico e político. Os moldes desses espaços eram bem diferentes do que se encontra atualmente, mesmo até o início do século XIX. Sibilia (2012) explica que os diversos ofícios eram diretamente cultivados em oficinas. A transmissão do saber era considerada concluída quando o aprendiz recebia o reconhecimento dos habitantes. Mas por que antes disso não havia escolas? Sibilia (2012) esclarece que o tipo de sociedade anterior não carecia desse empenho e investimento. Em meio a ideais iluministas e reformadores que propagavam sua “ética protestante”, a educação formal foi se consumando como uma ferramenta importantíssima com o objetivo de “transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial.” (SIBILIA, 2012, p.29). Porém, essa tarefa não foi aceita de forma passiva e sem resistências. Para tanto, de forma astuciosa, figuraram-se compromissos com a promessa de igualdade, fraternidade e democracia. Com isso,

[...] era preciso treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa “moral laica” desfraldada pela burguesia triunfante: um cardápio inédito de valores e normas que se impôs com esse imenso projeto político, econômico e sociocultural. [...] Submersa nessa atmosfera em ascensão, a plataforma sobre a qual se ergueu tal programa ostentava um lema muito claro: disciplina. (SIBILIA, 2012, p.18).

Conquanto, para atingir esse objetivo com precisão, segundo Sibilia (2012) em 1737 é implantado um regulamento, qual seja: dividir o alunato em faixas etárias; cada grupo constituído deve desenvolver certos tipos de tarefas; essas são realizadas e acompanhadas por professores.

Assim, em torno das tarefas realizadas pelo aprendiz [...] constituiu-se “essa rede de escrita” [...]. Foi então que a prova ou o exame, tais como os conhecemos, fizeram sua aparição, unindo-se à vigilância hierárquica e à sanção normalizadora como os baluartes dessa forma peculiar de se exercer o poder sobre os corpos e as populações humanas. (SIBILIA, 2012, p.42).

De acordo com a autora

Uma das premissas abrigadas nas bases do projeto moderno e, por conseguinte, também da educação formal afirma que a civilização é algo a ser conquistado para que a humanidade se realize plenamente, tanto no

plano individual quanto no coletivo. E a alfabetização seria um importante baluarte dessa epopeia. (*idem*, p.70).

Instaura-se a partir de então a ideia de que através da leitura e da escrita se alcança a evolução esperada pela máquina social.

Dando um salto para os dias atuais, constata-se que “a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens” (SIBILIA, 2012, p.63). Vivemos em uma cultura fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisual. Mais que alhures, permutou-se das “belas artes” da palavra para o que se denomina por alguns autores de “civilização da imagem” (*idem*).

Embora não tenha permanecido imune a essas fortes convulsões, é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costuma se prestar às clássicas operações da leitura e da escrita. (SIBILIA, 2012, p.63).

Destacamos, conquanto, a importância que se dá desde outrora à leitura e à escrita. Ademais, explica Cardoso (2005), a partir dos anos 80 do século passado, tem-se buscado uma nova prática pedagógica, fundamentada em uma visão sociointeracionista de linguagem. Segundo a autora, “a reestruturação no ensino de língua portuguesa tem sido defendida, então, entre outras razões, por considerar a necessidade de nossas escolas de se adequar a uma nova realidade” (CARDOSO, 2005, p.28).

Como decorrência [...], o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de língua materna. O “conteúdo” a ser trabalhado na sala de aula é a própria linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística. (CARDOSO, 2005, p.29).

Destarte, surgem diversas propostas curriculares, planos, programas inovadores, documentos normativos, em resposta a essa demanda que ora se apresenta. No primeiro capítulo deste trabalho, remontaremos veloz e resumidamente o processo histórico dessa constituição documental. Observa-se que “esses documentos representativos de uma época, embora revelem um nível próprio da divulgação e da vulgarização de conceitos científicos, se apoiam na Linguística da Enunciação” (GERALDI *et. al.*, 1996, p.312 *apud* CARDOSO, 2005, p.30). Como resultado de todo esse processo, logrou-se um documento que se constitui como uma

espécie de *vade mecum*<sup>1</sup> da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC apresenta uma proposta de lidar com a língua/linguagem em práticas sociais situadas, em usos. Ademais,

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)

Entretanto, conforme aponta Cardoso, essa proposta de fazer do texto o início e o fim de todo o processo ensino/aprendizagem tem encontrado dificuldades ou equívocos. Conquanto, este trabalho tem como principal objetivo analisar os aspectos enunciativo-discursivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no componente Língua Portuguesa (LP), integrante do que o documento denomina como “Área de Linguagem”. Esse objetivo geral encontra sustentação no fato de que nosso olhar teórico pretende analisar em que medida e com que especificidades o ensino de LP, conforme postulado no documento, convoca a enunciação no trabalho com as atividades de análise linguística.

É importante ressaltar que nosso interesse de pesquisa nasce de um posicionamento fixado teoricamente pela própria BNCC que assim se manifesta: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 1998, p. 20).

A partir dessa afirmação, alguns questionamentos surgem, de modo a suscitar em nós a necessidade de uma reflexão mais detalhada sobre o fato. Dentre eles, elencamos os seguintes: qual perspectiva enunciativa está sendo posta em causa pelo documento? Qual unidade de análise deve ser levada em conta em um trabalho pedagógico dessa ordem? O enunciado? O texto? Que caminhos devem ser considerados no processo de transposição didática desses pressupostos teóricos para um efetivo trabalho no ensino?

À guisa do supraexposto, elencamos três objetivos específicos que pretendem orientar as discussões de nosso trabalho:

---

<sup>1</sup> Expressão em latim que significa “vai comigo”. É o nome dado para livro ou manual de uso prático, que os leitores podem consultar para esclarecer dúvidas, muito usado na área de ciências jurídicas, mas que também existe em outras áreas.

- I. Verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC, *corpus* principal de nossa análise, sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem;
- II. Investigar como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pelo documento;
- III. Apresentar uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística que esteja orientada por pressupostos semânticos-enunciativos.

À vista disso, essa dissertação se estrutura em quatro (4) capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, cujo título é **A Base Nacional Comum Curricular (1)**, é feita uma apresentação sucinta dos marcos legais que embasam o referido documento, além dos fundamentos pedagógicos e do pacto interfederativo para a sua implementação. Na seção **(1.1), O caminho trilhado até a BNCC**, fazemos uma retomada desde o período da colonização do Brasil (século XVI), até os dias atuais, descrevendo a influência europeia no processo de implementação de medidas educacionais. Adiante, na subseção **(1.1.1), BNCC – Estrutura**, apresentamos a estrutura geral da Base para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Em vista do nosso recorte de pesquisa, no item **Etapa do Ensino Fundamental (1.1.1.1)**, descrevemos como se organizam as cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Em seguida, sob o título **Áreas do conhecimento: Linguagens/Língua Portuguesa (1.1.1.1.1)**, recorte de análise de nossa pesquisa, destacamos as competências gerais da Educação Básica.

No segundo capítulo, intitulado **Uma trajetória teórico-enunciativa (2)**, trazemos uma apresentação panorâmica dos conceitos que fundamentam a teoria semântica à qual nos filiamos, com base nos pressupostos teóricos postulados por Charles Bally (1951, 1962, 1965), Émile Benveniste (1976, 1989), Mikhail Bakhtin (2006, 2010), Oswald Ducrot (1976, 1977, 1984, 1988) e Eduardo Guimarães (1989, 2002, 2005, 2010, 2017, 2018, 2021). Iniciamos esse capítulo com seção **Enunciação: (re)descoberta (2.1)**, dentro da qual trazemos os possíveis ancestrais da Enunciação. A partir disso, nas subseções **O viés enunciativo da retórica aristotélica (2.1.1)**, **Enunciação e gramática: uma associação possível? (2.1.2)** e **Os estudos de base lógica e a perspectiva (anti)enunciativa (2.1.3)**, anunciamos algumas análises acerca da presença do que se poderia chamar enunciação no

interior dessas perspectivas. Ao darmos sequência nas discussões entendemos ser necessário apresentar um **Breve panorama dos estudos enunciativos (2.2)**. Dessa maneira, dedicamo-nos a alguns autores que julgamos relevantes para nossa pesquisa em função de suas influências nos estudos enunciativos. Apesar de não se tratar de um pesquisador situado no campo dos estudos enunciativos, a subseção **Ferdinand Saussure (2.2.1)** anuncia aquele que teve um grande impacto para o campo da Linguística e a partir do qual teorias enunciativas foram construídas, em um movimento de inclusão do excluído na tese que defendeu. Em seguida ao apresentar **Charles Bally (2.2.2)**, trazemos aquele que é referência para as teorias estilísticas e enunciativas contemporâneas, além de ser um dos editores do Curso de Linguística Geral. Em continuidade aos nossos pressupostos teóricos, nossa pesquisa não poderia deixar de se debruçar sobre aquele que é considerado o linguista da Enunciação, **Émile Benveniste (2.2.3)**, que trouxe à tona aspectos que até então não tinham sido levados em conta em relação ao sujeito e sua relação com a língua. A seguir, **Mikhail Bakhtin (2.2.4)**, também é por nós abordado, uma vez que manifesta outra nuance sobre enunciação, aquela que diz respeito à dialogia e à interação. Em continuidade, nos ocupamos de **Oswald Ducrot (2.2.5)**, que apresenta aspectos argumentativos e polifônicos da enunciação. Finalmente, com **A semântica da enunciação (2.2.6)** descrevemos alguns princípios fundantes de um trabalho enunciativo que se concretiza a partir de um olhar semântico sobre a língua. Para tanto, no item **Semântica: a língua em acontecimento, a língua em enunciação (2.2.6.1)** apresentamos as perspectivas de estudo de Eduardo Guimarães, principal teórico desse campo, a fim de explicitar como conceitua e percebe a significação da linguagem. Ademais, no item **Enunciado e texto: uma proposta de integração (2.2.6.2)**, problematizamos a enunciação enquanto a prática dos falantes de dizer algo em uma língua em um determinado tempo e espaço, além de trazermos questionamentos acerca de qual unidade de dizer se valem os falantes para o exercício de suas práticas enunciativas. Com isso, buscamos entender quais unidades devem ser levadas em consideração para efeito de análise.

No terceiro capítulo, denominado **Pressupostos Metodológicos (3)**, apresentamos os mecanismos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim sendo, apresentamos o *corpus* com o qual trabalhamos e a organização que demos ao trabalho.

Por fim, no quarto capítulo, **A caminho de nossa análise (4)**, são realizados nossos passos analíticos, que se caracterizam como um desdobramento do objetivo geral. Ou seja, a cada um dos três (3) objetivos específicos é dedicada uma seção. Portanto, em **Afinal, qual é o enfoque enunciativo da BNCC em relação à linguagem? (4.1)**, procuramos verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Conquanto, realizamos uma subdivisão desse tópicos nas seguintes subseções: **A BNCC e Charles Bally (4.1.1), Enunciação: o estilo em foco (4.1.1.1); Émile Benveniste (4.1.2), Enunciação: “língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (4.1.2.1); A BNCC e Mikhail Bakhtin (4.1.3), Enunciação: interação verbal (e não verbal), dialógica e eminentemente social (4.1.3.1); A BNCC e Oswald Ducrot (4.1.4), Enunciação: uma realização argumentativa (4.1.4.1); A BNCC e a Semântica da Enunciação (4.1.5)**. Em atendimento ao nosso segundo objetivo específico, na seção **O que é texto e o que é enunciado na BNCC? (4.2)** investigamos como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pela Base Nacional. Para tanto, realizamos uma separação entre as análises desses conceitos nas subseções **Enunciado x frase, oração, sentença e período (4.2.1)** e **Texto no texto da BNCC (4.2.2)** Por fim, a seção **Análise linguística pelo viés semântico-enunciativo: uma proposta de transposição didática (4.3)** é destinada a atender nosso terceiro objetivo específico. Com isso, colocamos em cena **A enunciação em sala de aula (4.3.1)**, de modo a propor atividades de análise linguística com fundamentos em abordagens enunciativas.

Em conclusão, algumas considerações são feitas, retomando pontos discutidos ao longo da pesquisa e oferecendo sistematização de trabalho ao objeto alvo de nossa observação.



## **1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

O sistema educacional brasileiro é um agrupamento de propostas, metas, planos, diretrizes, enfim diversas vozes que se unem de forma uníssona com o compromisso de atingirem a excelência do processo ensino-aprendizagem. Esse compromisso é cada vez mais desafiador face às dimensões territoriais do nosso país, às diferenças sociais, aos entraves de implementação de novas medidas e propostas. A Lei nº13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), onde são arroladas diretrizes e metas para a educação. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Ou seja, de dez em dez anos são levantados dados para mensurar em que nível estão sendo atingidas as metas.

Diante desse contexto, o foco deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE. O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), apoia os diferentes entes federados. Uma vez perfilados os planos desses entes, constitui-se o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Durante vários anos foram produzidas diretrizes curriculares, de caráter mais genérico, objetivando a unidade da educação. A partir da primeira década do atual século, há um esforço dentro da área da educação de angariar tudo que é indispensável para o aprendizado dos alunos. Essa tentativa de consolidação, esse compêndio, resultou em um documento: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A expressão Base Nacional Comum já havia sido referenciada no PNE antes mesmo de esse documento ser fixado e assim nomeado. À guisa disso, torna-se pertinente apresentar uma linha do tempo sobre essa questão.

O processo de elaboração da BNCC contou com a colaboração de muitas pessoas, professores, pesquisadores, instituições, que faziam suas considerações, ponderações, sugestões, até chegar ao documento que foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – entidade de assessoramento do MEC –, que servirá como um direcionamento no processo de elaboração do currículo de cada instituição escolar. A BNCC representa a expressão do que a sociedade brasileira espera alcançar em termos de qualidade da Educação Básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

## 1.1 O caminho trilhado até a BNCC

A educação brasileira vem sendo desenhada já há alguns anos e muitas foram as tentativas de sistematização de práticas sustentadoras do processo educacional de nosso país. A fim de bem compreendermos a atual conjuntura, é importante contextualizarmos parte do caminho percorrido para chegarmos até o cenário atual. Para tanto, tentemos compreender, de forma abreviada, a história do ensino no Brasil, a partir da seleção de alguns recortes espaçotemporais entre o século XVI e o momento atual. Salientamos que o caráter sumário desse caminho por nós percorrido se dá pela finalidade primária desse trabalho ser de outra estirpe.

Em meados do século XVI, os portugueses colonizaram as terras então chamadas de Índias. Deram-lhes o nome de Brasil, em função do tipo de madeira que por aqui abundava. O processo de ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil iniciou-se com a educação jesuítica, instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo em que se propunha a “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas (MOLL, 2006, p. 13).

A concepção de educação e o trabalho de escolarização dos indígenas estavam vinculados ao entendimento de que a linguagem reproduzia o modo de pensar. Ou seja, pensava-se, segundo uma concepção filosófica intelectualista, que a linguagem se constituía no interior da mente e sua materialização fônica revelava o pensamento. (PARANÁ, 2018, p.39).

A metrópole portuguesa na Europa apostava na evangelização dos indígenas como fator para favorecer o processo de colonização do Brasil. Os indígenas eram então “convertidos” à Santa Fé Católica, ou lhes era usada a força para atingir esse objetivo. Em alguns casos, poderiam os índios até serem mortos (daí advém o termo “entre a cruz e a espada”).

No contexto do século XVI não era de estranhar essa missão, pois vigorava à época a concepção de sociedade de cristandade que não tolerava que nenhum povo ou grupo humano vivesse sem o conhecimento de Deus e a obediência aos seus mandamentos. Por isso, todos os esforços eram justificados – mesmo a imposição da fé pela força – a fim de direcionar para a religião cristã os que estivessem fora dela, como condição de salvação. (KLEIN, 2016, p.2).

Os interesses políticos, econômicos, culturais e sociais estavam diretamente associados ao currículo e moldaram o que seria ensinado (KLEIN, 2016). Segundo

Klein (2016), a estratégia escolhida era chegar a influenciar os adultos por meio dos pequenos, que aprendiam a rejeitar os maus costumes e até a admoestar os pais que os mantinham. Os jesuítas entendiam a sua missão evangelizadora numa dupla dimensão, de catequese e instrução, que se alternavam e reforçavam no currículo escolar. Considerando muito difícil arrancar os índios adultos de costumes inveterados como a poligamia, o alcoolismo e a antropofagia, desde cedo os jesuítas concentraram os seus esforços educativos no segmento das crianças.

Segundo o autor anteriormente citado, ao lado de cada residência, ao longo da faixa litorânea do Brasil, os jesuítas foram constituindo escolas de ler e aprender, ou escolas de bê-a-bá, para o ensinamento da religião católica e das primeiras letras, e os recolhimentos ou internatos, as ‘casas de meninos’. Todavia, a LP era ensinada somente a um grupo seleto de pessoas do sexo masculino, da cor branca, vindo de famílias ricas da colônia portuguesa. Conquanto, o acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, fazendo com que os colégios fossem destinados aos filhos da elite colonial. Klein (2016) esclarece que era dado maior destaque ao estudo do latim, como base da cultura geral. Nesse idioma os alunos deviam se comunicar durante o dia e escrever os textos mais importantes. Não se estudava grego, como nos colégios jesuítas da Europa, mas estudava-se o ‘grego da terra’, que era o idioma Tupi. Com isso, a língua mais utilizada pela população era o Tupi. A LP “era a língua da burocracia”, das transações comerciais, dos documentos legais (ILARI; BASSO, 2007, p.77). A interação entre colonizadores e colonizados resultou na constituição de uma Língua Geral (Tupi-guarani). O que fez com que a LP sobrepujasse a Língua Geral não foi a imposição violenta da classe dominante. Deu-se

[...] pelo seu prestígio superior, que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma da civilização. O português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado das gramáticas, enquanto a língua geral carecia deste prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva. Era em português que o Brasil se comunicava com o resto do mundo. [...] Essa distinção é significativa, pois estabelece o objetivo do ensino de português na escola da época. Paralelamente, demarca a formação social e as articulações entre as diferentes classes sociais que se estabeleciam no Brasil. (LUZ-FREITAS, 2004).

A partir do século XVIII, com as expedições bandeirantes e a descoberta da riqueza mineral do solo brasileiro, esse bilinguismo passou a não interessar a Portugal. Era necessária a unificação e padronização linguística. Destarte, a fim de reverter esse quadro, em 1758, um decreto do Marquês de Pombal (também

referenciada na história por Reforma Pombalina) tornou a LP – que ainda não era chamada dessa forma – idioma oficial do Brasil, proibindo o uso da Língua Geral e expulsando do Brasil, no ano seguinte, os jesuítas. A novidade que o Marquês de Pombal começou a implantar no Brasil após a expulsão dos jesuítas eram as aulas régias<sup>2</sup>, de disciplinas isoladas, ministradas por educadores nomeados, ou religiosos (KLEIN, 2016).

A Reforma Pombalina, em 1759, impôs a Língua Portuguesa como idioma-base do ensino, entre outras medidas que visavam à modernização do sistema educacional, a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Tal reforma era reflexo do Iluminismo, que trazia em seu bojo idéias de reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII. A Língua Portuguesa passa, então, com a Reforma Pombalina, a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de Latim. (LUZ-FREITAS, 2004, p.4).

Uma vez tendo o Estado assenhoreado-se da educação, fatores econômicos, culturais e sociais interfeririam na escolha do currículo, na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Em suma, o que era ensinado dizia respeito àquilo que era ao Estado interessante transmitir à sociedade, a fim de futuramente dela extrair seu produto, consequência desse investimento. Segundo Correia (2017), a escola estava preocupada em preparar os alunos conforme as posições sociais que deveriam ocupar na sociedade da época. Acerca disso, afirma Luz-Freitas (2004, p.11):

[...] o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma acepção mais dinâmica da linguagem não se fez simplesmente por causa do desenvolvimento das ciências. As relações econômicas é que, na verdade, mais fizeram com que esse processo avançasse. As intenções político-econômicas estão sempre presentes nos documentos oficiais e as inovações científicas são utilizadas à medida que interessam ao Estado.

### Ratificando o que fora dito anteriormente

[...] em 1772, foi criado o subsídio literário, um imposto que insidia sobre a carne, o vinho e a cachaça, e que era direcionado para a manutenção dos ensinos primário e secundário. Dessa forma, o ensino público (que atendia a alfabetização e catequese dos índios), anteriormente sob a tutela dos jesuítas, passou a ser financiado pela Metrópole. A intenção, com essas medidas, era modernizar a educação, tornando o ensino laico e colocando-o a serviço dos interesses da Coroa Portuguesa. (PARANÁ, 2018, p.41).

---

<sup>2</sup> Aulas isoladas, avulsas, tratavam do estudo das humanidades, criadas pelo rei que, com a concordância de bispos, nomeava os professores, na sua maioria despreparados e mal pagos.

No entanto, não havia infraestrutura nem professores devidamente especializados para cumprir a missão. Não obstante, o que se fazia era reproduzir o que ocorria na Europa, porém de forma inferior.

Com a chegada da família real em 1808, instituições de ensino superior, privilégio das camadas superiores, foram instaladas. Enquanto isso, o ensino elementar processava-se paralelamente à instrução secundária, sem a preocupação de combater o analfabetismo, mas de proporcionar o mínimo necessário de conhecimentos, de forma a garantir o ingresso às aulas de Latinidade (LUZ-FREITAS, 2004).

Em 1837, a LP é inserida na grade curricular, porém com as nomenclaturas “Retórica” e “Poética”, disciplinas clássicas. Soares (1998, p.2) diz que “tal denominação (LP) só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética”. Até meados do século XIX o “Português” detinha um espaço sem relevância (LUZ-FREITAS, 2004). A LP mesmo surge somente no final do século XIX, quando também surge a figura do professor de Português. Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911 (RAZZINI, 2000).

Razzini (2000) explica que até 1924, não há registro de aulas de literatura separadas das aulas de português. É a partir de 1925 que a literatura ganhou o adjetivo pátrio de "literatura brasileira", e foi separada do ensino da LP. A autora destaca que

A leitura e a redação, apesar de serem mencionadas no currículo do primeiro ano, parecem comprimidas pela avalanche de "pontos" gramaticais. A lista de “livros indicados” durante o curso ilustra a ênfase no ensino gramatical. Dos dez livros adotados nas três séries, oito eram gramáticas ou manuais gramaticais e apenas dois eram livros de textos, a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet e os *Lusíadas* de Camões, cuja função era fornecer a base para a aplicação dos conceitos e análises gramaticais. (RAZZINI, 2000, p.96).

Na década de 30 do século XX, maior atenção é dada ao ensino de LP, reafirmada por Abgar Renault, diretor geral do Departamento Nacional de Educação, que expediu uma Portaria para instruir “inspetores, diretores e professores de

estabelecimentos de ensino secundário sobre o ensino da língua e da história nacional” (RAZZINI, 2000). Para Abgar Renault (*apud* Bicudo, 1942, p.139),

O estudo da língua e da história nacional está a exigir de mestres e alunos um esforço de exceção, que é um imperativo da própria nacionalidade. Cumpre, pois, dedicar-lhe o maior carinho, o mais intenso labor, a mais viva decisão.

Nesse mesmo período foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação – Ministério da Educação e Saúde Pública (MOURA, 2007). Outra mudança significativa dessa década, já sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, foi a centralização e o controle dos livros didáticos a partir do Ministério da Educação e Saúde. O controle estatal dos compêndios era compensado pela proibição da adoção obrigatória, deixando livre a escolha do livro didático a cada professor do secundário e a cada diretor de escola primária. Ainda nessa década, firmou-se o primeiro acordo ortográfico entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa. Para Razzini (2000), o acordo ortográfico assinalava a importância que a língua assumiu na implantação da cultura nacional, sujeita, cada vez mais, à intervenção do Estado. Já Luz-Freitas (2004, p.11) afirma que essa “unificação ortográfica tenta calar o conflito língua portuguesa versus língua brasileira”. Para essa autora, há um deslocamento para o campo político.

A década seguinte (1940) foi caracterizada por uma série de reformas de ensino, conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Paralelamente,

a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. (MOURA, 2007, p.9).

A partir de 1950, agora sob o governo democrático de Getúlio Vargas, há uma redução considerável do ensino de gramática em detrimento às atividades de leitura (RAZZINI, 2000). São implantadas também nessa década as Faculdades de Filosofia. Com isso, o processo de seleção atraía mais pessoas, mesmo sendo mais rigoroso. O ensino de gramática passa a ser feito mesclado ao ensino de retórica e poética.

Porém, segundo Correia (2017), o estudo dos dois últimos estaria submisso ao da primeira.

Em 20 de dezembro de 1961, já sob o governo de João Goulart, são aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa medida haveria uma descentralização do currículo, até então com 13 disciplinas. Esclarece Razzini (2000) que o novo ensino de LP, no ginásial, passou a ser composto de três partes: “expressão oral”, “expressão escrita” e “gramática expositiva”. No período conhecido como regime militar, elucida Louro (1997), a LP passou por diversas mudanças, tanto de nomenclatura quanto de estrutura curricular, sempre atendendo os interesses do governo.

A maior liberdade de ensino, conferida pela lei de 1961, e os grandes contingentes discentes e docentes que brotaram dos cursos secundário e superior, seriam cerceados com a repressão política que se instalou com o regime militar após o golpe de 1964. (RAZZINI, 2000, p.105).

Além disso, predominava à época, no país, a concepção tecnicista de ensino, na qual ‘a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é vista como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista) (PERFEITO, 2007, p.827). A educação passou a ser considerada prioritária para o Governo pois, de acordo com Niskier (1974, p.19) “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”.

Ainda sob o regime ditatorial, em 1971, foram aprovadas novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[...] o ensino brasileiro ficou dividido em: ensino fundamental ou de 1º grau, com 8 séries, o qual juntava o antigo primário com o antigo ginásial; ensino médio ou ensino de 2º grau, com 3 séries, chamado de curso colegial, ou com mais uma série, quando se tratava de ensino técnico; e ensino superior ou de 3º grau, cuja duração variava de acordo com o curso e com a especialização pretendida, tanto na graduação como na pós-graduação. (RAZZINI, 2000, p.105).

A Lei n. 5692/71 (revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996) ampliaria e aprofundaria esta vinculação ao dispor que o ensino deveria estar voltado à qualificação para o trabalho. Enquanto isso, a LP passava a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura. Além disso, a literatura brasileira deixou de ser um ramo da literatura portuguesa.

Na década de 80 do século XX, com a redemocratização do Brasil, a ideia de que a língua era mero instrumento de comunicação (CORREIA, 2017) e qualificação para o trabalho já estava ultrapassada e cairia por terra. A principal proposta agora é a inserção da população no mundo globalizado. Nesse cenário, o professor passa a ser um mediador do conteúdo, criando possibilidades para que o aluno possa desenvolver suas habilidades. Desse modo, o aluno não será simplesmente ‘alfabetizado’: ele passa a ser ‘letrado’. Segundo Soares (2009), o letramento<sup>3</sup> é uma prática que vai muito além da alfabetização. Não se resume a um método, mas a uma prática. Com isso, o professor deixa de ser o único detentor de saber, uma vez que reconhecerá o conhecimento prévio dos alunos e disso tirará proveito na construção do conhecimento. Nesse aspecto, esse pensamento corrobora o que diz Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve e os deposita nos educandos passivos (1987, p. 39).

Na última década do século passado, a educação já apontava para uma perspectiva menos hierárquica, menos autoritária. A política de formação de professores passou a ser o foco de vários debates. Além disso, a então LDB da Educação Básica, aprovada em 1996, mudou o foco do ensino para a aprendizagem. De acordo com Mello (2020)<sup>4</sup> a política educacional passa a ser cada vez mais política. Segundo Dambros e Mussio (2014)

As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento

---

<sup>3</sup> Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (SOARES, 2009).

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2765/atividade/1161/acessar?](http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2765/atividade/1161/acessar?continue=true)> Acesso em: 25 jul. 2020.

das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade. (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p.2).

Outrossim, “ampliam-se os esforços tanto dos organismos internacionais quanto do governo brasileiro para internacionalização da agenda educativa do país” (PINHO, 2009, p.208), que objetivava a reestruturação da base econômica. De acordo com Soares

A parceria estabelecida é fruto dos acordos firmados entre diversos países emergentes, dentre eles, o Brasil, com os organismos internacionais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, principalmente, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Na Conferência, foram criados acordos e renovados pontos acordados anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, em especial, “que toda pessoa tem acesso à educação” (ONU, 1948). (SOARES, 2019, p.78).

Todavia, a implementação de um projeto educacional articulado aos interesses internacionais resultou num descompasso entre discurso e prática, afinal é perceptível a questão econômica como base dessa proposta. Para Soares (2019), as reformas tinham mais um propósito de atender os paradigmas do capitalismo neoliberal conservador. Somada aos anseios dessa política que se instaurava no país, o que se viu foi uma 'redução da educação ao estatuto de mercadoria' (DAMBROS; MUSSIO, 2014). Salientam Dambros e Mussio (2014) que a dicotomia entre o discurso de integração e superação das injustiças sociais, e a prática, que perpetuava esse dualismo, sinalizava o real interesse da reforma.

Foi nesse cenário que o professor e sua formação assumiram novos significados. Nessa direção, afirma Soares (2019), a formação de professores assumiu a característica de formação rápida, habilitação fragilizada, numa perspectiva técnica e instrumental à luz do mercado econômico e das determinações dos organismos financeiros patrocinados pelo Banco Mundial.

Para o autor supracitado, as políticas educacionais estão sob a égide dos interesses de políticas empresariais. Ressalta o autor que, dessa forma, o importante é a formação de forças de trabalho, pois

as relações intersubjetivas e culturais que impactam na identidade do professor e seu desenvolvimento pedagógico, são reconhecidos apenas, como elemento de inclusão dos alunos, sem debater as implicações qualitativas de como essas concepções podem influenciar no fazer diário do professor em sala de aula e na escola. O professor ainda é o profissional que apenas está para executar determinada atividade do ensino, pois apesar de ambas as legislações defenderem a ideia da gestão democrática, não vimos como isso poderá ser realizado, a fim de valorizar o professor e seus saberes construídos no chão da escola, bem como, os saberes do currículo na sua dimensão crítica. (SOARES, 2019, p.93).

Sucessivamente, nos anos finais do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são consolidados. Nesse documento, é proposta para a disciplina de Língua Portuguesa a concepção interacionista<sup>5</sup>. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo.

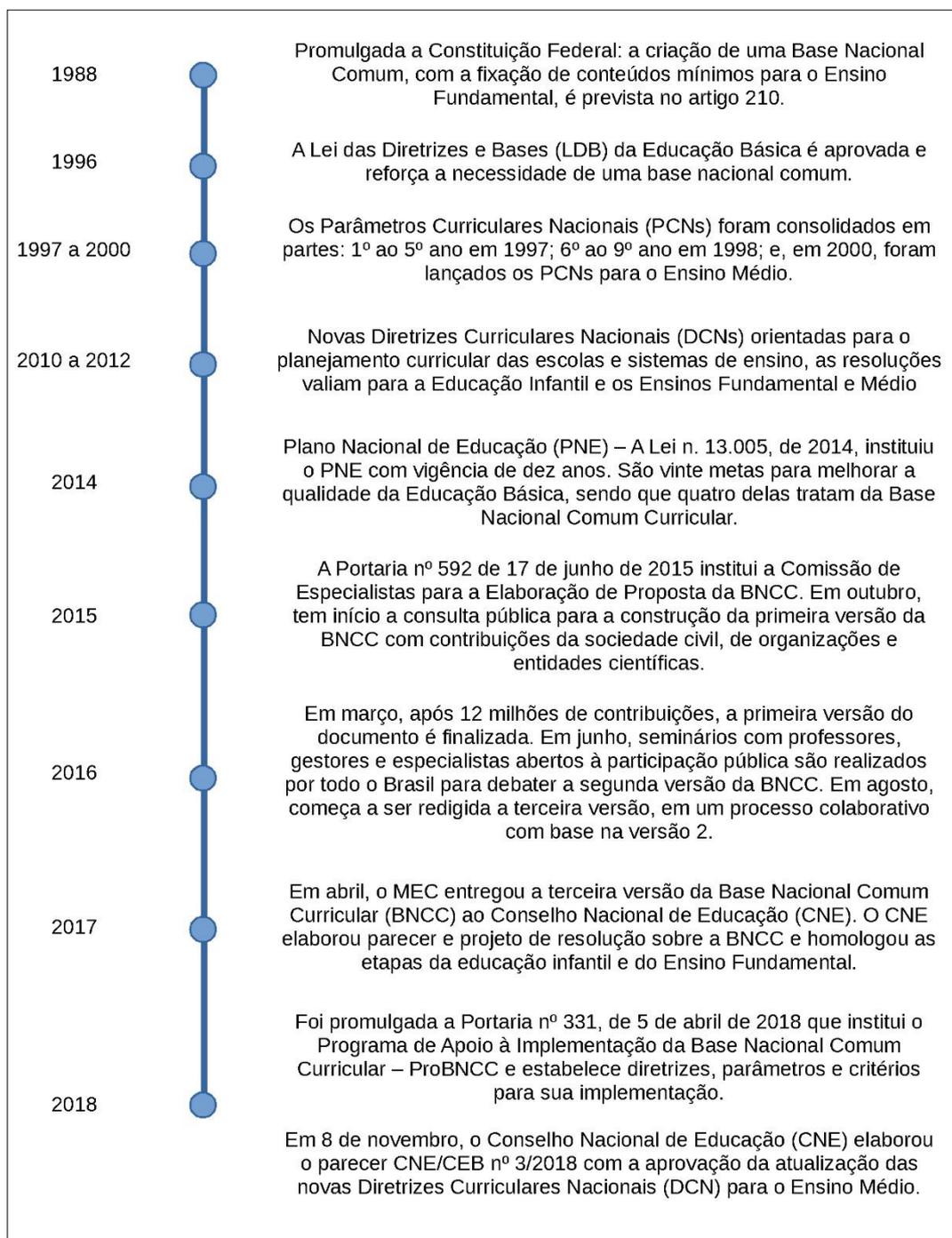
Os PCN priorizavam o ensino de leitura. Esta era entendida como uma prática social, sobre cujo engajamento o aluno faria a aprendizagem das línguas. Enfocando a leitura, os PCN tiravam o protagonismo do conhecimento sistêmico. Não se tratava de “ignorar o conhecimento sistêmico e seu ensino, mas de articulá-lo a conhecimentos de gêneros discursivos e de mundo em práticas de leitura” (GERHARDT; AMORIM, 2019, p.8).

Nessa direção, muitos documentos normativos foram produzidos na tentativa de sistematização de um caminho definido para os rumos que se pretendiam/pretendem para educação brasileira. A título de ilustração, vejamos a linha do tempo dos últimos trinta anos:

---

<sup>5</sup> Interacionismo: Bakhtin (1999) defende uma concepção histórico-discursiva de sujeito, para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles. Elucidaremos melhor sobre esse autor no capítulo 2.2.4.

**Figura 01 – Linha do tempo dos últimos 30 anos da Educação Brasileira**



Fonte: (AVAMEC)<sup>6</sup>

Em 2014, os esforços para a construção de uma base ganham força, passando por um processo de três anos e resultando no documento homologado em 2017 (BNCC).

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://avamec.mec.gov.br/#/>> Acesso em: 29 maio 2020.

Resultado de todo esse processo, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018). E, com isso, pretende assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7).

Dessa forma, a BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos alunos brasileiros. Afirma Mello (2020)<sup>7</sup> que esse documento é um balizador da qualidade da educação brasileira. Segundo a autora, a LDB já previa um currículo básico para todo o Brasil. Contudo, com aplicações mais genéricas, que até citavam as aprendizagens de forma ampla, mas não listavam todas as aprendizagens essenciais. Outrossim, como seria possível constituir uma unidade, sendo o Brasil um país com dimensões continentais e de culturas diversas? A BNCC é constituída movida por esse anseio.

A autora ressalta que a Base por si só não é a solução para todos os óbices da educação. Ela é um balizador para possíveis trilhas em busca de melhora na qualidade do ensino. Ou seja, é um direcionamento para as escolas no processo de elaboração de seus currículos. Colocando de forma simplificada: a Base estabelece um objetivo, um ponto de chegada esperado. O caminho para chegar a esse ponto é decidido pela escola, pela secretaria estadual, pela secretaria municipal, pelos educadores, a partir do currículo, que é elaborado com base nas referências desse documento, de acordo com as suas características e suas necessidades. Mello (2020) salienta que a BNCC indica o resultado, mas o currículo é que indicará qual vai ser o material usado, como vão ser formados os professores, quais vão ser as estratégias didático-pedagógicas.

É importante observar que, ao definir as aprendizagens essenciais, a BNCC não suprime a necessidade de os estados, os municípios e as escolas elaborarem

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2765/unidade/1161/acesar?continue=true>> Acesso em: 20 jun. 2020.

seus próprios currículos. Parafraseando Mello (2020), a Base deve servir como orientação, como uma bússola, como um farol que alumia os caminhos aos quais a educação se filiará. Essa prerrogativa está prevista no próprio documento, que preconiza que “Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2018, p. 16).

A BNCC se orienta segundo dois princípios pedagógicos: o compromisso com a educação integral<sup>8</sup> e o foco no desenvolvimento de competências. A educação integral trata do aluno como um todo, como uma integralidade de seus aspectos cognitivos, afetivos e instrumentais. Isso se interpenetra com as competências gerais da Educação Básica. Em cada competência há uma parte que é mais coletiva, enquanto outra é mais socioemocional. Dessa forma, o aluno não vai apenas à escola com os seus aspectos cognitivos nem apenas para aprender. Tem-se a perspectiva de aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para que resolvam situações complexas, não apenas aquelas criadas pela escola. Essa proposta vem superar aquela visão de educação ‘bancária’, assim nomeada por Freire (1987), na qual

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivos, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.33).

O conhecimento é colocado de forma prática, em situação real de vida. Uma perspectiva de educação onde seja prevista a participação, que desenvolva autonomia dos alunos e que lhes dê também espaço para fazerem as suas próprias escolhas. Mello (2020) destaca que essa nova postura vem desde meados dos anos

---

<sup>8</sup> Não se deve confundir o termo ‘educação integral’ com escola em tempo integral. Enquanto esta se refere à escola onde o aluno fica a maior parte do dia à disposição para aprender, aquela trata do aluno como uma integralidade, nos seus aspectos cognitivos, aspectos afetivos e aspectos instrumentais.

90, quando a educação brasileira se comprometeu não mais com o ensino, mas com a aprendizagem.

Para Micarello (2016), no entanto, o que se observa nesses textos legais, produzidos ao longo dos últimos 30 anos, com a participação da sociedade organizada, é que a natureza dessa base comum para os currículos não está claramente definida. Para a autora acima, no processo de constituição da Base surgiram dissensos. Esses decorrem, principalmente, em função da concepção de autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar e do necessário respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem a características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes.

Ademais, cabe lembrar que os debates em torno da primeira versão da BNCC se realizaram entre setembro de 2015 e março de 2016, período de acirramento da crise política vivida pelo Brasil, que culminou no *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff<sup>9</sup>. Segundo Micarello,

esse cenário teve amplas repercussões nesses debates, que se deram num quadro geral de ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe contra a democracia impetrado em agosto de 2016. (MICARELLO, 2016, p.7).

Em consonância ao que foi apresentado pela autora supracitada, afirmam Gerhardt e Amorim:

Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da Educação (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo. [...] E isso é notadamente relevante na Educação, em que o novo presidente modificou a estrutura do Ensino Médio de forma autoritária e impositiva através de uma Medida Provisória (MP746/2016), sem sequer promover

---

<sup>9</sup> Embora não seja objetivo deste trabalho empreender uma análise de contexto político, é impossível tratar do texto de uma política pública sem ao menos uma referência ao contexto no qual a Base foi gestada. Dessa forma, conhecendo alguns aspectos históricos e políticos (-educacionais), compreende-se a natureza das disputas, os valores que nelas se encontram e confrontam, conquanto consegue-se uma forma menos ingênua de leitura do texto. “As políticas são repletas de intenções e disputas, o que implica em que não possam ser analisadas em momentos estanques, de formulação e implementação, mas que devam ser compreendidas em relação à dinâmica na qual são produzidas e apropriadas.” (MICARELLO, 2016, p.67).

qualquer tipo de debate ou escutar educadores e especialistas em Educação. (GERHARDT; AMORIM, 2019, p.9).

Nesse cenário é que grupos de interesse disputavam a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser 'educado'. Esses grupos, em grande parte, não eram coesos quanto a seus interesses. Pelo contrário, no interior de cada um deles havia posições conflitantes, divergências, tensões.

É importante situar as políticas curriculares como “arenas decisórias” (SILVA *et al.*, 2015, p.331), as quais dificilmente irão apresentar caminhos contínuos de tomadas de decisão. No âmbito da BNCC, isto se torna mais evidente quando se considera a pluralidade de atores envolvidos em sua construção. (BIONDO, 2019, p.21).

A definição de uma base comum para os currículos é o momento para a construção de consensos sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais, que podem contribuir para a construção de uma escola mais justa. A Base se refere a metas de qualidade da educação e está estruturada em termos de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “um projeto de formação mais amplo, de uma educação integral, para a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola. (MICARELLO, 2016, p.5).

Na BNCC, a ideia de competência mobiliza conhecimento, habilidade, atitude, valor. Dessa maneira, ela está estruturada em 10 competências gerais que perpassam horizontalmente toda a vida escolar, desde a Educação Infantil e Ensino fundamental até o Ensino Médio. Por seu turno, há em cada uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) competências específicas de área. Por fim, para cada componente curricular (e.g. Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, etc.) há suas respectivas competências específicas de componentes curriculares. Portanto “é imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.8). Para esclarecer, a caráter de exemplo, na área de Linguagens do Ensino Fundamental, existem as competências específicas dessa área (Linguagens). E, dentro dela, existem os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Consequentemente, cada componente possui suas competências específicas. Isso diz respeito ao fato de se fazer uma opção de ter uma

definição dos resultados em termos de ações numa situação, porque a competência só pode ser medida e avaliada em um ambiente de uso. A competência é a única maneira que se tem de tornar os resultados da educação visíveis e possíveis de serem ajuizados.

Mello (2020) salienta ainda o prisma da equidade e igualdade no qual a BNCC se sustenta. Ou seja, todos têm direito a chegar ao mesmo ponto, mas todos têm o direito a formas diferentes de tratamento para chegar lá. Os alunos chegam às escolas trazendo diferenças. O grande desafio do sistema é assegurar meios e estratégias para que essas diferenças não se transformem em diferenças de aprendizagem. Por isso, a necessidade de os currículos adaptarem suas estratégias, sua abordagem, o tratamento dos conteúdos a essas diferenças. Pensando dentro desse cenário multifacetado é que foram desenvolvidas as propostas pedagógicas da BNCC.

A seguir, apresentaremos a estrutura da BNCC e a organização das áreas de conhecimento.

### **1.1.1 BNCC – Estrutura**

A fim de evidenciar as aprendizagens que devem ser garantidas ao longo da Educação Básica, a BNCC tem uma estrutura própria para cada etapa, levando-se em consideração suas especificidades e as determinações legais que existem a respeito de cada uma delas. O documento apresenta, nas primeiras páginas, no capítulo 2, a seguinte estrutura: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

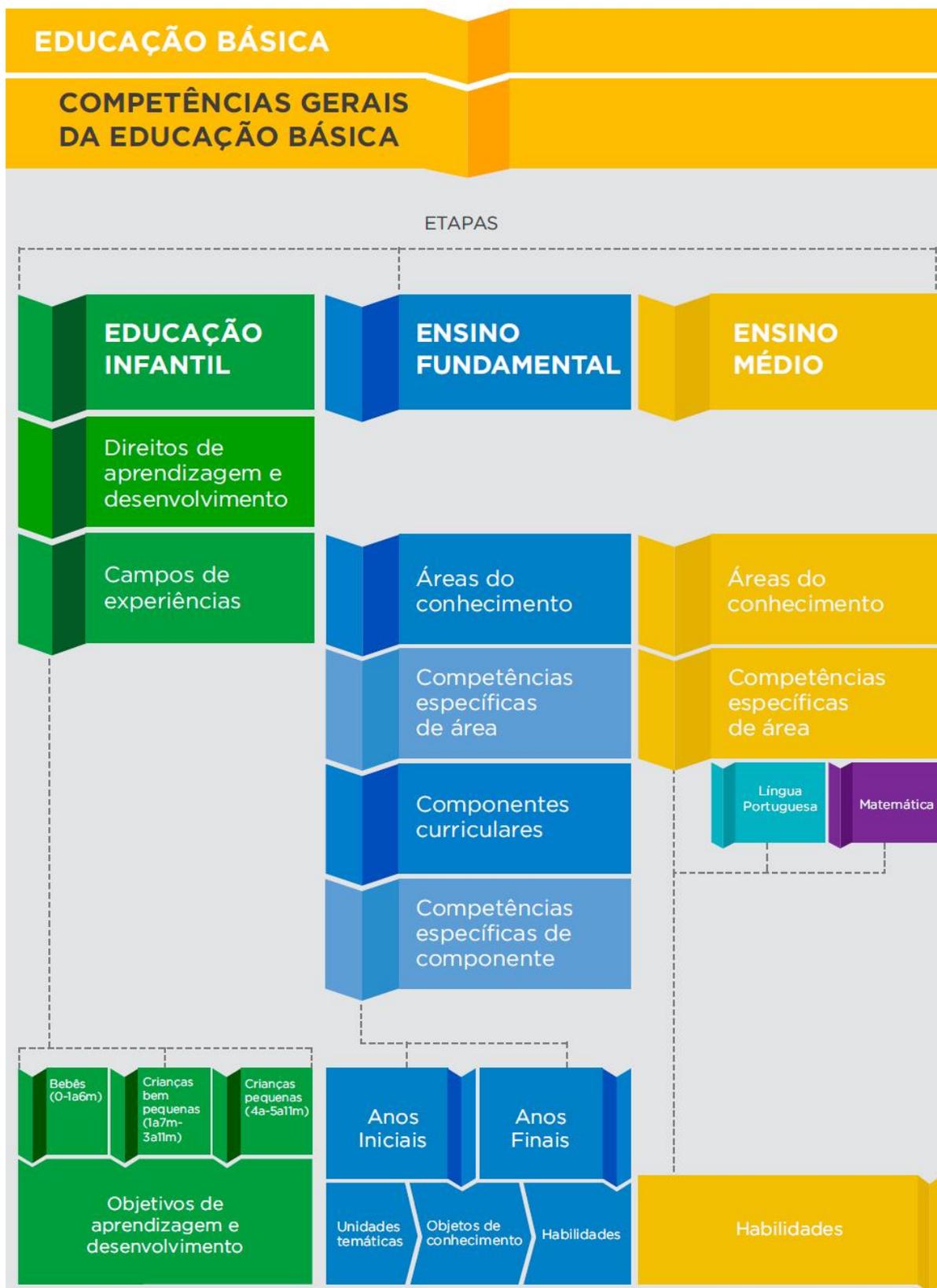
Na EI, a organização atende às definições das Diretrizes Nacionais Curriculares de EI. Assim, encontramos seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento; cinco campos de experiência; e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os últimos são organizados por faixa etária para cada campo de experiência. Há dois grandes eixos estruturantes: das interações e da brincadeira.

No EF, a estrutura da BNCC segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases: i) cinco áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso; ii) nove componentes curriculares (distribuídos dentro dessas cinco áreas) – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

A estrutura do EM é organizada em quatro áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ela é organizada também em componentes curriculares – com competências específicas para cada um deles (essas competências são detalhadas de acordo com as habilidades que as integram). É importante observar que no EM as habilidades não são ordenadas ano a ano, como no EF.

A BNCC possui, assim, a seguinte estrutura para as três etapas da Educação Básica:

Figura 02 – BNCC: Estrutura da Educação Básica



Fonte: (BNCC p.24).

### **1.1.1.1 Etapa do Ensino Fundamental**

Para os estudos a que nos propomos nesta pesquisa, recortaremos da BNCC a Etapa do Ensino Fundamental (EF) como ponto de análise, especificamente a área do conhecimento “Linguagens” e o componente Língua Portuguesa.

Segundo consta na BNCC “o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p.27).” Ainda conforme a Base, “essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ‘favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares.’” (BRASIL, 2018, p.27).

Ainda, segundo o referido documento,

Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização. (BRASIL, 2018, p.27).

O EF, perpassando nove anos, é a etapa mais longa da Educação Básica (EB). Essa etapa é composta de duas fases: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Nesse percurso, os estudantes passam por mudanças físicas, psicológicas, cognitivas, entre outras, o que exige dos currículos atenção a essa demanda. Além disso, ao passarem da primeira para a segunda fase, eles passam a ter não mais um professor generalista, unidocente, que os acompanha durante o processo ensino-aprendizagem, mas vários professores especialistas. Mello (2020) ressalta que isso tudo pode ser motivo para um estacionamento ou ruptura no processo, dependendo da forma como são abordadas essas mudanças. A própria BNCC trata desse ponto quando menciona que

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. (BRASIL, 1998, p. 61).

Por isso, a preparação do aluno para fazer essa passagem – primeira fase (5º ano) à segunda fase (6º ano) – precisa ocorrer de modo a apresentar a esse aluno

seu novo *ethos*<sup>10</sup>, isto é, a compreensão de si como sujeito, com singularidades, formações identitárias e culturais próprias, que o aluno se reconheça como um novo eu, a imagem que ele terá e transmitirá a partir de então de si mesmo.

Conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2018, p.59), nos dois primeiros anos do EF, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização. Nos anos seguintes, consolidam-se as aprendizagens anteriores e ampliam-se as práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural. Esse progresso deve atravessar as duas fases do EF, preferencialmente, de forma fluida.

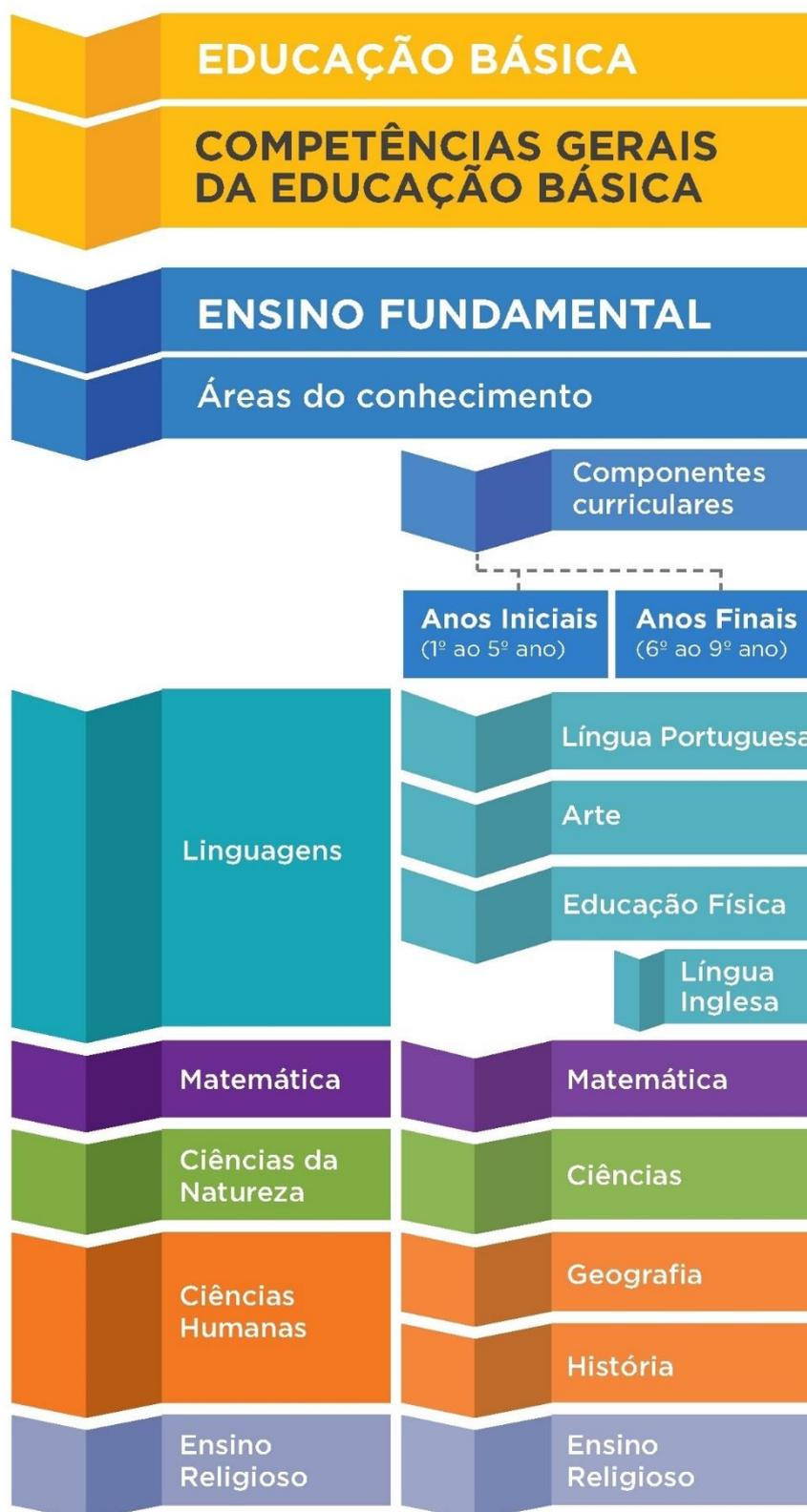
Nos anos finais do EF, é importante retomar e ressignificar as aprendizagens dos anos iniciais, com vistas ao fortalecimento e aprofundamento. Nessa etapa, o aluno passa pela transição da infância para a adolescência, o que o torna mais capaz como cidadão crítico, com ponto de vista e avaliador de outros pontos de vista. Tal qual ressalta a BNCC (BRASIL, 2018, p.61), é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada.

Oficialmente, na BNCC, temos a seguinte estrutura do EF:

---

<sup>10</sup> Catherine Fuchs (1985) apresentou, em um artigo intitulado *As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica*, que a Retórica Aristotélica se compõe de três grandes partes: as “provas”, a “elocução” e a “disposição”. No interior das “provas” encontram-se parâmetros com os quais o orador e a oratória se desenvolvem, quais sejam: o *logos* (tipo de argumento conforme a situação), o *pathos* (a imagem que o auditório construirá do orador em função das emoções despertadas em função do seu discurso) e o *ethos* (a imagem que orador pretende dar de si mesmo).

**Figura 03 – BNCC: Estrutura do Ensino Fundamental**



Fonte: (BRASIL, 2018, p.27).

#### 1.1.1.1.1 Áreas do conhecimento: Linguagens / Língua Portuguesa

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a área de Linguagens corresponde a uma das cinco Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental. A BNCC, no início do capítulo que trata da área de linguagens, destaca que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas (BRASIL, 2018, p. 63). É destacado pela Base o fato de as linguagens deixarem de ser combinadas com outros conteúdos ou áreas, passando a partir de então a serem uma categoria específica, recebendo especial atenção.

Pontualmente, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, este nos anos finais. O documento destaca a relevância de os alunos se apropriarem das especificidades de cada linguagem, compreender que elas são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Ao componente curricular LP, na segunda fase do EF – 6º ao 9º ano – é dado destaque, em razão de ser essa a fase de consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento de habilidades relativas às práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – previstas para o Ensino Fundamental. Dessa forma, busca-se ampliar a autonomia dos jovens, seu protagonismo e a possibilidade de participação crítica nos diferentes campos de atuação.

A área de Linguagens e o componente Língua Portuguesa explicitam as aprendizagens a serem garantidas a todos os alunos do EF, considerando as 10 competências gerais da Educação Básica. Ao se fazer a leitura dessas competências, observam-se referências diretas e indiretas às linguagens, às línguas, seus usos e funcionamentos.

Consideramos interessante salientar que a linguagem perpassa para nós, da posição teórica de onde falamos, as 10 competências, por acreditarmos que é pela linguagem que o conhecimento se constrói. Entretanto, nas competências 4 e 7 isso se evidencia de maneira mais forte.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.9).

Ademais, pode-se dizer que as diferentes linguagens e a LP se configuram não somente nas competências gerais da BNCC, como também em todos os componentes do currículo, de forma transversal. As aprendizagens essenciais de LP definidas na Base para o EF relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades e à construção de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. Isso favorece um letramento crítico do aluno nas práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica – e nos diferentes campos de atuação humana.

Na tentativa de oferecer um olhar analítico sobre o descrito no parágrafo anterior, afirmamos que é através das práticas coletivas que a sociedade se reconhece como uma máquina complexa, na qual cada membro é uma engrenagem diferente. Benveniste (1989) elucida que

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir desse momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (BENVENISTE, 1989, p.93).

Como bem apontado por Benveniste, a relação sociedade/linguagem constitui os homens como sujeitos sociais. Para atingir essa ‘proficiência’ de apropriação da linguagem, os homens aprendem, produzem, reproduzem conhecimentos, atitudes, valores.

À vista do exposto, observa-se que a BNCC apresenta a proposta de lidar com a língua/linguagem em práticas sociais situadas, em usos. Ao definir as competências gerais, “reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2018, p.8), localizando os

conteúdos dos componentes curriculares, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. Assim, a BNCC

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.15).

Sistematizando essa proposta, situando teoricamente essas práticas e usos, o documento lança mão de um direcionamento, o qual é por ele denominado enunciativo-discursivo.

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).

Uma vez estabelecido esse vínculo, e proposto esse olhar teórico, encontramos nesse filão sustentação que justifique o nosso trabalho. Conquanto, dispomo-nos a buscar elementos que comprovem como essa orientação enunciativo-discursiva é apresentada pelo documento.

Levando em consideração a formação nominal ‘perspectiva enunciativo-discursiva’, presente na posição teórica assumida pelo documento, cabe-nos, outrossim, nesse referencial de pesquisa que agora apresentamos, analisar e discutir alguns recortes de trabalho que consideram a enunciação e o discurso em suas abordagens.

Esclarecemos que o conceito de Formação Nominal (ora utilizado nessa pesquisa) foi desenvolvido pelo Prof. Luiz Francisco Dias (no prelo), segundo o qual, “os nomes se formam socialmente, e quando participam de um enunciado são atualizados nas construções desse enunciado em processo de articulação.” (DIAS, no prelo). Para nós, do lugar de onde falamos (Semântica da Enunciação) “o estudo da formação nominal [...] se difere do de sintagma nominal visto pelo olhar da Semântica Formal, pois o primeiro concentra-se em analisar o processo do enunciado, já o segundo concentra-se em compreender o produto do enunciado.” (SILVEIRA, 2019, p.15).

## 2 UMA TRAJETÓRIA TEÓRICO-ENUNCIATIVA

Conforme expusemos, à escola é confiado – nos documentos que parametrizam o ensino no Brasil, precisamente a BNCC, no caso desta pesquisa – o trabalho de proporcionar condições aos alunos para se tornarem sujeitos aptos a participarem dos mais diversos tipos de enunciação. Ao lado disso, explicitamos, também, que há, nesses mesmos documentos, uma sistematização pouco específica no que diz respeito a algumas concepções fundamentais que ancoram esse trabalho linguístico, tais como aquelas relacionadas a texto/enunciado/enunciação. Com isso, julgamos ser imperativo organizar esse capítulo, a princípio, por meio de uma apresentação panorâmica desses conceitos e, logo em seguida, por um olhar que situa esses pressupostos, especificamente, no lugar teórico que sustenta esta pesquisa: a Semântica da Enunciação.

Cabe salientar que não se trata de uma hierarquia de conceitos, tampouco do estabelecimento de validação do que cada um propõe, apenas demos preferência por essa ordem de apresentação para fins de organização de nossa escrita.

### 2.1 Enunciação: (re)descoberta

Cathetine Fuchs, pesquisadora do *Centre National de Recherche Scientifique* e da Universidade Paris VII, desde 1968, no âmbito da Linguística e estudos correlatos (FLORES *et al.*, 2009, p.250), em seu artigo “As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica” (1985) esboça um panorama do pensamento enunciativo. Nesse trabalho, dentre outros assuntos, a autora faz um apanhado dos ancestrais da enunciação.

Segundo Fuchs, não se trata de uma descoberta moderna. Longe disso, é de fato uma “re-descoberta”. Para a autora, esse termo exige um esclarecimento histórico, teórico e crítico.

Em cada um dos três domínios constitutivos do “trivium” medieval delineiam-se certas problemáticas, de que a enunciação é com certeza a herdeira. Em ordem decrescente de importância temos primeiramente a retórica, depois a gramática, e enfim (em uma pequena parcela), a lógica, que elaboraram abordagens enunciativas (*avant la lettre*) da linguagem. (FUCHS, 1985, p.111).

É importante esclarecer, parafraseando Dalmaschio (2021)<sup>11</sup>, que: não estamos querendo dizer que a Retórica, a Gramática Tradicional e a Lógica são estudos enunciativos, apenas localizamos nesses campos as raízes das preocupações que viriam, mais tarde, ocupar os linguistas da enunciação.

Vejamos, então, em que medida, segundo Fuchs (1985), características enunciativas se manifestam em cada um deles.

### **2.1.1. O viés enunciativo da retórica aristotélica**

Neves (1981), argumentando sobre a linguagem nas concepções de Aristóteles<sup>12</sup>, explana que

Aristóteles examina o suporte biológico da função linguística quando, estudando os diferentes sentidos e seus órgãos, fala da voz como um som ouvido. Já registra que não há um órgão da fala, pois a produção da voz põe em ação órgãos já dotados de funções biológicas determinadas. Não fala ainda, aí, da palavra, mas da voz, que não é atributo exclusivo do homem, mas de todos os seres animados (Da alma II, 8, 420b 5 *et seq.*). A voz é condição para a linguagem, mas não é a linguagem. A capacidade de articular sons implica a capacidade de emitir sons, mas a recíproca não é verdadeira. [...] O animal político (*zôon politikón*) liga-se necessariamente à faculdade humana de falar, pois sem linguagem não haveria sociedade política. [...] A natureza não faz nada em vão e, dentre os animais, o homem é o único que ela dotou de linguagem. Sem dúvida a voz (*phoné*) é uma indicação de prazer ou de dor, e também se encontra nos outros animais; o *lógos*, porém, tem por fim dizer o que é conveniente ou inconveniente e, conseqüentemente, o que é justo ou injusto. (NEVES, 1981, p.57-58).

Partindo da citação anterior, observa-se como Aristóteles já expressa atenção à linguagem. Mais do que à linguagem puramente, mas ao seu uso. Conquanto, temos o discurso retórico.

Em sentido lato, Retórica é a arte de falar e se comunicar bem, de forma clara, eloquente, convicta. Ela corresponde à formulação do pensamento através da fala. Ricoeur (2005, p.21) declara que “a Retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da Filosofia”. O autor ainda explica

<sup>11</sup> Fala da Profa. Dra. Luciani Dalmaschio, em discussões apresentadas durante a disciplina *Seminário de tópico variável: estudos enunciativos* (UFSJ), realizada entre janeiro de maio de 2021.

<sup>12</sup> Sobre o *discurso*, Aristóteles escreveu dois tratados: a *Techne Poietike* (Arte Poética) e a *Techne Rhetorike* (Arte Retórica).

que se trata de uma Retórica que abrange três campos: uma teoria da argumentação (seu eixo principal), uma teoria da elocução e uma teoria da composição do discurso. Através de uma boa retórica aumenta-se a capacidade do orador de persuadir seu público ouvinte, é “[...] a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada” (MEYER, 2007, p.25 *apud* GALINARI, 2014, p.3). Fuchs (1985) explica que dentro dessa arte/técnica há diversas “receitas”, que podem ser escolhidas pelo orador conforme a situação, com as quais se pode contar no manejo do discurso persuasivo. A autora salienta que dentro da Retórica Aristotélica há três grandes áreas, quais sejam:

i) as provas – elementos que podem ser selecionados a fim de se obter uma filtragem dos dados (*topoi*, que quer dizer lugares), aproveitando o que é importante, e deixando silenciado o que se julga descartável. Diz respeito à **conceitualização do referente**. Para tal fim, três dimensões<sup>13</sup> constitutivas da relação retórica são arroladas como centro da **referência**, três caminhos para se validar uma opinião, cada qual tomando um elemento como principal: a) *ethos*: o orador, a imagem de si que se quer transmitir; b) *pathos*: o auditório, a imagem que se cria do orador em função da impressão causada pelo orador; e c) *logos*: a linguagem, o discurso utilizado segundo a situação;

ii) a elocução (*lexis*) – é a escolha que o orador faz das palavras mais apropriadas segundo seu julgamento, “as qualidades que devem ser procuradas para o adequado modo<sup>14</sup> de dizer” (NEVES, 1981, p.66); e

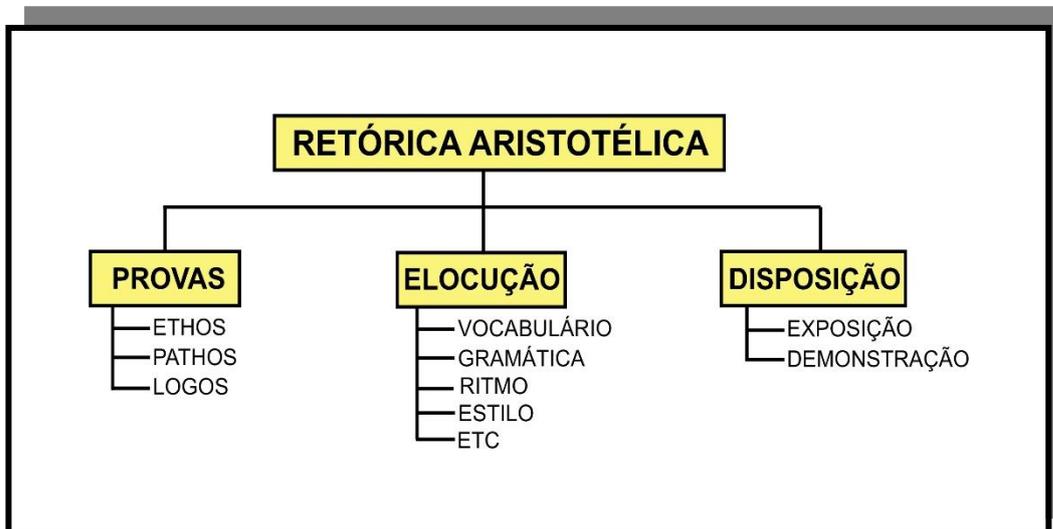
iii) a disposição (*taxis*) – é a organização dos argumentos, como o orador irá dispor as partes dos dois principais momentos do discurso (a exposição e a demonstração ou prova). Parte-se do princípio de que todo discurso tem uma ordem definida.

---

<sup>13</sup> Para efeito de nos concentrarmos no objetivo principal desse trabalho, não nos caberá aqui discorrer exegeticamente acerca das dimensões, tampouco se alguma dessas deve ser colocada como foco ou se todas devem ser postas em pé de igualdade. Sugere-se a leitura de Galinari (2014).

<sup>14</sup> A Análise Crítica do Discurso (ACD) trabalha bem esse ponto. A fim de exemplificar, uma situação de *manifesto* poderia ser expressa de formas diferentes, dependendo do orador, de seu ponto de vista, de seu julgamento. Nesse caso, um orador poderia dizer que “Os manifestantes estavam fazendo protesto” enquanto outro diria que “Os manifestantes estavam fazendo balbúrdia”. (exemplo utilizado em discussões durante a disciplina *Análise do discurso e estudos culturais: convergências e divergências* (UFSJ), realizada em de 2020).

### QUADRO 01 – Proposta esquemática resumida para a Retórica Aristotélica



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere ao que foi exposto até o presente, Fuchs diz que

Este breve lembrete mostra o quanto a perspectiva enunciativa estava presente na retórica aristotélica. De fato, esta retórica se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que chamamos hoje “a situação de enunciação”. “Podemos distinguir três elementos em qualquer discurso: aquele que fala, o assunto sobre o qual se fala, aquele a quem se fala”, diz Aristóteles. Essa filiação, há muito tempo esquecida, em particular pelos linguistas, começa a renascer nos últimos anos: a “história do estudo das estratégias discursivas não é nada mais do que a história da retórica”, afirma Le Guern [...]. Compagnon observa, por sua vez: “Construir uma arte da enunciação e não uma Teoria da enunciação, era o próprio projeto das antigas retóricas”. (FUCHS, 1985, p.112).

Segundo Fuchs, até o século XVI, houve uma tendência de fundir a retórica e a poética a fim de se obter uma retórica mais pragmática, em detrimento à ornamentalidade de outrora. Na contemporaneidade, alguns estudos sobre a linguagem se inspiram na retórica para desenvolverem seus trabalhos. Destacam-se: a) as teorias da literatura (estilística, neo-retórica, semiologia etc.); b) as teorias do discurso (como a sociolinguística); c) as teorias da argumentação; e d) as aplicações práticas (como as técnicas de expressão).

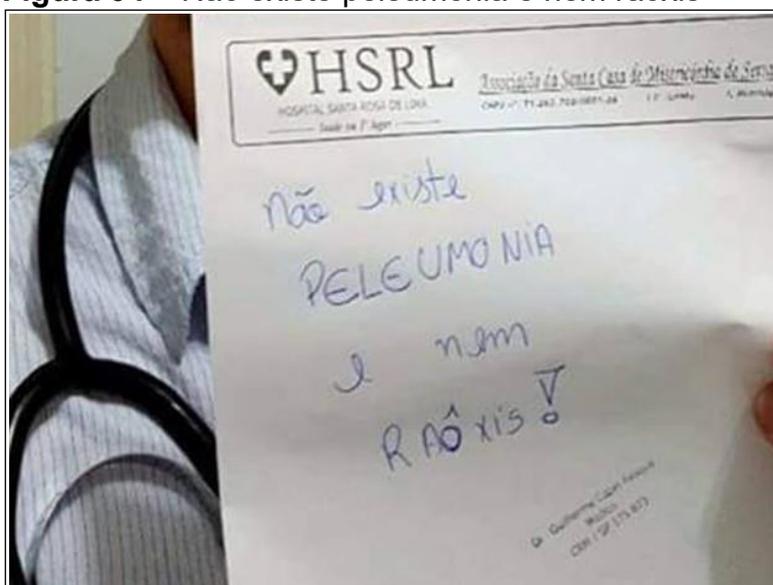
Para a autora citada, Retórica e Enunciação se aproximariam, portanto, como as artes do bem dizer, que consideram as situações sociais em suas manifestações.

Porém, o que corresponderia à “a arte do bem dizer” em situações cotidianas? O que seria “dizer bem de forma situada”?

Elucidaremos o que estamos tomando como questionamentos através de dois casos. No primeiro caso, de 2016, um médico plantonista no Hospital Santa Rosa de Lima, em Serra Negra (SP), fez uma publicação numa rede social com o título “Uma imagem fala mais que mil palavras”. Nessa foto, o próprio médico segurava uma folha de papel – aparentemente um receituário com o timbre do referido hospital – com o seguinte dizer:

(1) “Não existe pleumonia e nem raôxis!”.

**Figura 04** – Não existe pleumonia e nem raôxis



Fonte: Imagem obtida por meio do *site* de buscas *Google*.

As palavras ditas no referido receituário eram de um trabalhador da área de mecânica de automóveis, um paciente de 42 anos, que tinha cursado até o segundo ano do Ensino Fundamental<sup>15</sup>. A postagem se espalhou rapidamente sendo recebida de forma negativa. O caso chegou a passar por sindicância e o médico foi demitido do hospital no qual trabalhava na época da postagem.

No segundo caso, em 2019, o então ministro da justiça Sérgio Moro, em um discurso na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), explicava sobre a

<sup>15</sup> <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/07/29/interna-brasil,542340/medico-debocha-de-paciente-na-internet-e-e-afastado-de-hospital.shtml>

interpretação que se deve fazer quando uma mulher reage à violência doméstica. O ministro então, ao se referir a “cônjuge”, pronuncia

(2) “conje”

Imediatamente, após o ocorrido, difundiram-se pela *internet* todo tipo de postagem recriminando o magistrado pelo “erro”. Estaríamos diante de dois problemas retóricos? Ou seriam enunciativos? De apenas um problema? Ou não há problemas nem de enunciação nem de retórica, seja na fala do mecânico ou na do juiz? Qual dos dois casos se configurariam como preconceito linguístico?

Bagno explica que

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe (...) *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (2002, p.40).

O mesmo autor (BAGNO, 2015, p.157) propõe que a escola deva “dar espaço ao **máximo possível de manifestações linguísticas**, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas etc.”.

Na BNCC, entre as 10 competências gerais da Educação Básica, encontramos diluída no texto, que se manifesta como enunciativo-discursivo, a promoção da valorização à diversidade de saberes e vivências culturais, sem preconceitos de qualquer natureza. Mais adiante o documento sustenta que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p.14). Ademais, “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades (...) da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (idem, p.70).

Nos casos exemplificados anteriormente, percebemos que há um encontro de diferentes sujeitos/grupos sociais. Cada sujeito possui sua retórica – o tipo de argumento em função da situação, a imagem de si, e, em função do que diz, a imagem que o auditório constrói a partir do que se diz. Porém, em qual parte do acontecimento

enunciativo houve o desencontro, a quebra desse “acordo”, a fim de que ganhassem repercussão como “problemas de bem dizer”? Qual seria então o entendimento que se tem de uma boa retórica: pronunciar de forma adequada, segundo prescrições gramaticais de ortografia e fonologia?

Os documentos normativos anteriores à BNCC já previam que à escola caberia cuidar para que a discriminação linguística não fosse reproduzida frente aos fenômenos da variação. O que seria mais adequado: aceitar que essas variações existem, ou aceitar o que as normas oferecem como regulamentação?

Estaria a escola pronta para trabalhar com situações como as descritas nos casos acima? Partindo do pressuposto de que (1) e (2) sejam caracterizados como Enunciação, esta se aplica exclusivamente à parte da oralidade, ou inclui a parte escrita também? Nos casos trazidos anteriormente, onde temos um médico formado numa universidade, um paciente com o segundo ano do Ensino Fundamental, um ministro magistrado, como poderia a Retórica Aristotélica ser trabalhada nesse aspecto? Aristóteles estabelece, como vimos anteriormente, as noções de “sujeito” e de “situações de produção”. Nesse aspecto, Enunciação pode ser entendida como Retórica? Estariam os documentos oficiais, em particular, estaria a Base Nacional Comum Curricular, tomando Enunciação e Retórica como conceitos equivalentes?

### **2.1.2 Enunciação e gramática: uma associação possível?**

Saussure (2012 [1916], p.31) explica que o estudo da Gramática “é baseado na lógica e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas”. Fuchs (1985), no entanto, considera que ela pode ser a precursora dos estudos enunciativos, pois já expressa preocupação acerca das problemáticas do sujeito, principalmente quando traz à tona fenômenos enunciativos da língua.

A fim de compreendermos de forma efetiva o funcionamento de algo, podemos dizer que é preciso desenvolver o seu conhecimento científico. Dias (no prelo) esclarece que a gramática é uma tentativa disso: na fonética e na fonologia temos a descrição dos sons, na morfologia a classificação e as formas de construção das palavras, na sintaxe a relação entre palavras e orações. Conclui o autor que “a gramática é uma apresentação das formas de dizer de maneira pouco dinâmica [...],

isoladas das situações reais de uso da língua” (DIAS, no prelo). Todavia, o autor diz que a gramática, no formato prescritivo-descritivo em que se apresenta tradicionalmente é apenas uma “tentativa” de sistematizar a língua porque apresenta dízimas, as quais tornam impossível reduzir o irreduzível, ou melhor dizendo, há variáveis com as quais a gramática não consegue efetivamente lidar. O olhar que os estudos gramaticais escolarizados oferecem à língua centram-se no estabelecimento da regra e não na observação de regularidades. Esse seria um problema para considerarmos a proximidade entre gramática e enunciação.

Conforme Lacerda (2013),

as regras fazem parte do arcabouço de características que os compêndios gramaticais e os dicionários de uma determinada língua tentam apreender e podem ser predicadas de acordo com o seu raio de atuação, apresentando-se como regras de acentuação gráfica, regras de pronúncia, regras de conjugação verbal etc. (LACERDA, 2013, p.37).

Para a autora, a regra se aproxima da perspectiva de norma que “longe de ser uma descrição da língua, guarda a pretensão de ser um modelo exemplar a ser aprendido pelos falantes que desejam ter êxito profissional e participar dos nichos privilegiados da sociedade.” (LACERDA, 2013, p.39).

Já a regularidade apresenta um caráter menos inflexível, mais passível de modelação. Isso não significa um desmonte das regras, mas um novo olhar sobre elas.

os elementos linguísticos organizam-se de maneira complexa em função das condições enunciativas que determinam os recortes de significação constituídos pelas sentenças – isoladas ou na sua relação com outras sentenças para a formação de textos. Tal organização deve ser arregimentada pelas regras da língua e, associada às condições enunciativas do dizer, constrói regularidades. (LACERDA, 2013, p.37).

Por essa perspectiva

mais do que as regras do sistema linguístico, i.e., mais do que as regras do jogo, interessa o “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1998). Em outras palavras, interessa-nos compreender como os fatores enunciativos, atravessando as regras da língua, produzem regularidades. (LACERDA, 2013, p.38).

Entretanto, para efeito de exemplificação e associação dos estudos gramaticais aos enunciativos, Fuchs apresenta alguns exemplos de fenômenos com os quais demonstra a entrada do sujeito na gramática. Selecionamos um deles para nossa descrição neste capítulo: a dêixis.

A dêixis está presente nos estudos gramaticais, embora a ela seja conferido, por tais estudos, um olhar menos detalhado. O fenômeno da dêixis postula que algumas formas linguísticas “só obtém valor determinado através da atualização momentânea que lhes confere a produção do enunciado em que aparecem” (FUCHS, 1985, p.113-114). Também chamados de dêiticos, esses termos foram desde a antiguidade reconhecidos de forma relativa. Ou seja, sobre eles sempre foi afirmado que só adquirem referência por meio da enunciação. Se alguém disser “Esperarei por você lá.”, pergunta-se: onde é esse “lá”? A resposta dependeria da posição do sujeito, da situação, do acontecimento, do referencial.

Desse modo

a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência [...]. É preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de “indivíduos” que a enunciação cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor. (BENVENISTE, 1970, p.86).

Partindo dessa premissa, os estudos gramaticais congregariam também aspectos enunciativos. Nosso questionamento a essa afirmação, contudo, é o seguinte: em que medida esses fenômenos, ditos enunciativos, têm sido mesmo considerados por esses estudos?

Passemos a ilustrar nossa dúvida com o seguinte exemplo, apresentado em Dalmaschio (2015):

**Figura 05** – Calvin e Haroldo



Fonte: (WATTERSON, 2010, p.94).

Observa-se que os pronomes pessoais ora utilizados mantêm-se fiéis quanto ao que a gramática tradicional prescreve: aquele que fala (EU), aquele com quem se

fala (VOCÊ) e aquele de quem se fala (ELE – o esquilo, ELA – a mãe de Calvin). No enunciado

(3) “Você fica aqui e cuida dele. Eu vou chamar a minha mãe.”

as marcas dêiticas, “eu”, “você” e “d(ele)” constituem uma forma linear de interlocução, correspondendo ao procedimento canônico de análise sobre o processo discursivo que, por essa acepção, pressupõe a presença de três pessoas: a que fala (Calvin), aquela com que se fala (Haroldo) e a de quem se fala (o esquilo) (DALMASCHIO, 2012, p.253).

Segundo a gramática tradicional, expressões dêiticas recuperam referentes presentes na situação. Todavia, o último balão apresenta pronomes que mesmo essa gramática não daria conta de explicar de forma satisfatória.

Dalmaschio (2015) apresenta uma análise sobre a tirinha, exemplificada em (3) que consolida nossa linha de pensamento. Segundo a autora, o pronome “você”, que antes se referia ao amigo de Calvin, Haroldo, não se ancora mais nesse sujeito. Além disso, continua a autora, o pronome “eles” não se refere a nenhum dos personagens anteriormente citados. Mas, então, pergunta-se, “onde se encontraria um elemento ‘anafórico’ capaz de referenciá-lo? A que posição de sujeito ‘eles’ corresponde?” (DALMASCHIO, 2015, p. 253).

De acordo com Dias (no prelo), o trabalho com os conhecimentos linguísticos nas nossas escolas ainda é afetado pelos dilemas em torno da seguinte questão: ensinar ou não ensinar gramática? Para o autor

A fonte desses conhecimentos ainda é a gramática tradicional. No entanto, os autores desses manuais procuram textos e frases atrativos para os alunos, e uma maneira mais “didática” do que a gramática e um modo geral na apresentação das classes de palavras e das funções sintáticas. Mesmo assim, ainda não conseguem oferecer uma visão do funcionamento da língua que possa atender aos parâmetros modernos da BNCC. (DIAS, no prelo).

É comum encontrarmos em livros didáticos exercícios nos quais se pede para destacar algum termo que faça parte do conteúdo que esteja sendo trabalhado naquele momento. Por exemplo, se o professor trabalha com a classe gramatical dos pronomes pessoais, é possível que utilize uma tirinha e solicite que os alunos os demarquem nela. Consecutivamente, pode-se pedir que o aluno faça a análise

sintática desses termos, explicando a que sujeitos os termos se referem. Como seria então feita a classificação em um caso desses? O professor levaria em conta essas ocorrências de modo a explorar essa perspectiva enunciativa? E a gramática, como se posicionaria em relação à dêixis, quando esse fenômeno se manifesta de forma tão difusa quanto a apresentada no exemplo (03)?

### **2.1.3 Os estudos de base lógica e a perspectiva (anti)enunciativa**

No capítulo anterior, abordamos o fenômeno da dêixis, um dos casos que possibilita, segundo Fuchs (1985), a concepção da existência de aspectos enunciativos na gramática. Seguindo os pressupostos da autora, passaremos, agora, a discutir como princípios de ordem lógica também podem apresentar elementos da enunciação. Para tanto, precisaremos compreender o percurso de desenvolvimento dos estudos de base lógico-gramatical cuja fundação caracterizava-se como antienunciativa.

Márcia Cançado (2008, p.75), ancorada nos estudos de Chierchia (2003, p.45), explica que existem “três grandes abordagens em semântica: a referencial, a mentalista e a pragmática”. Trataremos nesse capítulo da primeira abordagem. No tocante a ela, a autora elucida as noções de referência e sentido. Ela esclarece que, uma das formas de se conceber a referência é percebê-la como a relação estabelecida entre uma expressão linguística e um objeto no mundo. Explica, ainda, que essa concepção referencial é também conhecida como **extensional**, por tratar o significado em termos de objetos (extensões), a que se referem os itens da língua. Logo, “a referência é exatamente o objeto alcançado no mundo, quando você usa a expressão da língua para se referir a esse objeto específico” (idem).

O que funda, portanto, uma semântica de ordem extensional é uma perspectiva antienunciativa visto que a referência é uma relação entre expressões e aquilo que elas representam em ocasiões particulares.

Sendo assim, o significado da expressão

(4) Pedra no caminho

é composicional, ou seja, realizado por meio da soma dos itens lexicais ‘pedra’, ‘no’ e ‘caminho’, que irão compor o sintagma nominal encontrado em (4). Já a referência no mundo será, no caso do exemplo (4), o objeto “pedra” disposto em um lugar específico ao qual se nomeia “caminho”.

Em contraste, Kempson (1977 *apud* CANÇADO, 2008, p.79) acredita que “uma teoria do significado que tenta explicar todos os aspectos do significado de palavras em termos de referência está equivocada”. Para asseverar essa afirmação, oferece alguns casos para observarmos: i) nomes abstratos, palavras gramaticais/funcionais (e.g. ‘saúde’, ‘ansiedade’, ‘não’, ‘como’ etc.); ii) objetos inexistentes (e.g. unicórnio, e.t., humano voador); iii) nomes próprios; iv) substantivos comuns, que se referem a um conjunto de objetos: por exemplo

(15) Iguanas são muito comuns. (16) Estão extintas as iguanas? (17) O Professor João está procurando iguanas. Em (15), a palavra refere-se a uma classe de objetos existentes no mundo, ou seja, a classe das iguanas. Entretanto, em (16), dependendo da resposta à pergunta, se for negativa, por exemplo, a palavra iguana refere-se à mesma classe de objetos existentes em (15); se for positiva, refere-se a uma classe nula. Em (17), também temos problemas: em uma interpretação, poderíamos dizer que há pelo menos duas iguanas específicas que o professor está procurando; mas, em uma outra interpretação, ele poderia estar apenas procurando, sem que exista necessariamente esse objeto. (CANÇADO, 2008, p.79).

Nos dois primeiros casos (i) e (ii), se as palavras não têm referentes e, como foi dito anteriormente, os significados são dados a partir da referência, podemos erroneamente concluir que não têm significado. Desse modo, pertenceriam a uma classe nula, logo seriam sinônimos. No terceiro caso, qual o sentido de um nome próprio? No último caso, o grau de abrangência e indeterminação dos substantivos não alcança um sentido específico.

Em vista dos pontos apresentados anteriormente, pôde-se observar como a noção de referência, de forma isolada, não dá conta de abordar a questão do significado de forma satisfatória.

Para dirimir esse óbice ora apresentado, Frege (1892, *apud* CANÇADO, 2008, p.81) propôs que “as expressões não somente estabelecem uma relação de referência com o mundo, mas ainda possuem um sentido”, uma **intenção**<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Carnap (1947, *apud* CANÇADO, 2008), a partir dos trabalhos de Frege, substitui a noção de referente por extensão e sentido por intensão, que são noções menos vagas, definíveis formalmente.

A **referência** é a identidade apontada por uma expressão lingüística, em determinado contexto de uso. O **sentido** é o modo no qual a referência é apresentada, ou seja, o modo como uma expressão lingüística nos apresenta a entidade que ela nomeia. [...] o sentido de uma expressão é o lugar dessa expressão em um sistema de relações semânticas com outras expressões da língua. Só poderemos chegar ao conceito de uma expressão lingüística, se conhecermos o sistema lexical da língua em questão e como esses itens relacionam-se. (grifo nosso, CANÇADO, 2008, p.81).

Frege discorre, ainda, em torno da **referência**, do **sentido** e da **representação**, usando a seguinte metáfora para distinguir esses três elementos: uma pessoa olhando a lua através de um telescópio. Segundo o autor, a lua é o ‘próprio objeto’, a **referência**; a ‘imagem que se projeta’ na lente do telescópio, o **sentido**; já a ‘ideia que temos subjetiva e individualmente’ desse objeto, é a **representação**.

**Figura 06 – Metáfora de Frege**



Fonte: Adaptado de Frege (1892).

Cançado explica que o sentido, na verdade, pode variar coletivamente, visto que os conceitos variam, mas ele não pode se manifestar em termo de representações.

Conhecer o sentido de uma expressão, relacionar esse sentido à sua referência no mundo, é o que Frege chama de **entender o significado de algo** (CANÇADO, 2008). Com isso, Frege propõe que “a referência de uma expressão depende do seu sentido e das circunstâncias” (idem, p.82). À vista do que foi apresentado, a noção fregeana de sentido não pode ser pensada como uma entidade psicológica ou mental, mas como um “conteúdo informacional que captamos ao entender uma sentença” (idem, p.84).

Por essa via, um novo tipo de semântica se manifesta na perspectiva lógica, a semântica intencional, ou seja, aquela que leva em consideração também o sentido.

“Uma teoria semântica que lide com a noção de referência deve incluir, necessariamente, o conceito de sentido ao tentar explicar o significado das expressões de uma língua” (CANÇADO, 2008, p.87).

Nessa direção, segundo Fuchs (1985, p.116), ao questionarem o privilégio dado exclusivamente a semânticas extensionais, os lógicos assumem um ponto de vista que toca em questões enunciativas, uma vez que “insistem na necessidade de estudar um certo número de fenômenos semânticos do ponto de vista do sentido, e não da referência; como, por exemplo, a sinonímia”.

Nossos questionamentos a essa associação derivam de um desconforto diante da perspectiva que os pressupostos lógicos utilizam na explicação de como se manifesta o sentido. Nas palavras de Quine, por exemplo, “para determinar a sinonímia entre dois nomes ou duas expressões, basta compreendê-los” (QUINE, 1943 *apud* FUCHS, 1985, p.116) O que significa compreendê-los?

Expliquemos melhor. Guimarães (2007) afirma que o estudo das palavras e expressões inclui a questão das relações de sentido (sinonímia, antonímia, homonímia etc.). Tomemos aqui o caso da sinonímia. O estudo dessas relações de sentido, diz o autor, é comumente tomado de maneira referencial. Porém, afirma, só é possível pensar na relação entre uma palavra e o que ocorre em virtude da ‘relação de uma palavra a outra palavra’. E essa relação é construída enunciativamente.

O que o autor sugere é que a **determinação** é a relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas. Dessarte, ele propõe o conceito de ‘Domínio Semântico de Determinação’ (doravante DSD) para representar o sentido das palavras. Ressalta o autor que a significação é produzida enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2002). Passemos a ilustrar a tese acima por meio dos seguintes exemplos, utilizados pelo próprio autor:

(5) As residências do bairro se destacavam dos barracos que ficavam no morro, ao longe.

(6) As casas e os barracos do bairro mostram que as residências urbanas têm uma grande diferença de qualidade.

No exemplo (5), barraco parece não ser considerado residência, enquanto em (6) sim. “O DSD destas palavras é constituído das relações de determinações envolvidas” (GUIMARÃES, 2007, p.80). Explica o autor que o fato de as expressões

‘barraco’ e ‘residência’ serem formuladas como sinônimas é parte da determinação das palavras envolvidas, assim como quando são formuladas como antônimas. Nesta medida, afirma o autor,

[...] dizer qual é o sentido de uma palavra é poder estabelecer seu DSD. E isto só pode ser feito a partir do funcionamento da palavra nos textos em que aparece. Outra coisa importante, um DSD é construído pela análise das relações de uma palavra com as outras que a determinam em textos em que funciona. [...] um DSD é uma análise de uma palavra. Ele representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado. (GUIMARÃES, 2007, p.81).

Nesse ponto de vista, não há realidade a que as palavras se reportam, mas

o processo de referência através de uma palavra, que aparece como algo neutro, como um modo de indicar algo pela expressão lingüística, na verdade significa o que o DSD desta palavra no seu texto (ou textos) significa. É preciso observar, no entanto, que embora não se considere de antemão nenhuma realidade a que as palavras reportam, há um real que a palavra significa. E as palavras têm sua história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado. (idem).

Indo além, Guimarães faz ainda uma distinção entre **designação e referência**. Para ele a designação é produzida no acontecimento pelo processo enunciativo, é instável, é o modo pelo qual o real é significado na linguagem. Já a referência é uma particularização de algo, em certas condições. Dentro dessa perspectiva, se retomarmos os exemplos (5) e (6), em (5) ‘barraco’ é uma designação de algo no mundo diferente de ‘residência’. Já em (6) ‘barraco’ é um modo diferente de também designar ‘residência’. Assim se pode ver o quanto a designação é diversa da referência, uma vez que particulariza algo na e pela enunciação (GUIMARÃES, 2007). Sustenta o autor que

O que é designado é uma construção de sentido, uma relação entre elementos lingüísticos. O que é referido é aquilo que é particularizado por uma enunciação. [...] só é possível particularizar, referir, porque as palavras designam, assim como no processo constante da enunciação, a cada vez que se refere, produzem-se as designações. Desta perspectiva, a distinção sentido e referência de Frege é insuficiente para tratar da questão, pois a designação [...], não é o modo de se apresentar a referência, assim como a referência não é externa ao sentido. (GUIMARÃES, 2007, p.82).

Retomando Fuchs, indagamos: a noção de sentido estabelecida pela semântica intencional pode ser tratada em termos lingüísticos como um viés

enunciativo? Como se manifesta esse viés enunciativo? A que tipo de enunciação a autora se refere? Àquela que percebe o sentido como um conjunto de relações lexicais, exclusivamente? Que olhar o posicionamento enunciativo-discursivo proposto pela BNCC oferece ao sentido, à significação?

Após essa breve retomada e esses breves questionamentos apresentados ao que Fuchs (1985) nomeia como ‘precursores da enunciação’, passaremos, a seguir, por uma breve trajetória dos estudos enunciativos propriamente ditos. Para tanto, nos valeremos do modelo de estudo feito por Flores e Teixeira na obra intitulada “Introdução à Linguística da Enunciação” (2012). Nessa obra os pesquisadores trazem à luz autores que propõem teorias e/ou metodologias para as quais os estudos enunciativos convergem.

## 2.2 Breve panorama dos estudos enunciativos

Como dissemos na seção anterior, o sujeito na língua foi, durante algum tempo, evanescido. Alguns campos dos estudos linguísticos, entretanto, viram a necessidade de observar em que medida ocorre a presença desse sujeito na língua. Com isso, a instância subjetiva da linguagem começou a se desenvolver.

Para Auroux (*apud* FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.113) “não dispomos ainda de uma verdadeira visão cronológica que repertorie as descobertas, as grandes viradas científicas ou as discussões filosóficas concernentes à linguagem”. Apesar disso, trataremos resumidamente alguns autores que julgamos relevantes para nossa pesquisa em função de sua influência aos estudos enunciativos.

É importante destacar, como será possível perceber, que é dado um espaço privilegiado a autores da linha francesa por sua influência sobre a linguística no Brasil. Como bem apontado por Flores e Teixeira (2012, p.9), sendo Saussure reconhecidamente o precursor do pensamento linguístico tal como conhecemos [...], torna-se obrigatória a volta a ele, mesmo que seja para marcar a diferença entre o que estabelece o Curso de Linguística Geral – CLG – e o que é proposto pelos autores do campo da enunciação.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Não se pode ignorar também a expressão radical do estruturalismo norte-americano, da escola de Bloomfield, o qual, segundo alguns, teria tido origem independente da Linguística inaugurada por

### 2.2.1 Ferdinand Saussure

Quando se aborda a história da Linguística, não podemos deixar de mencionar Ferdinand Saussure<sup>18</sup>.

Como bem apontado por Flores e Teixeira (2012, p.9), sendo Saussure reconhecidamente o precursor do pensamento linguístico tal como conhecemos [...], torna-se obrigatória a volta a ele, mesmo que seja para marcar a diferença entre o que estabelece o Curso de Linguística Geral – CLG – e o que é proposto pelos autores do campo da enunciação.

Saussure foi, de início, conhecido pelo trabalho que realizou no âmbito da linguística comparativa indo-europeia, intitulado *Mémoires sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européens*, publicado em Leipzig, em 1878, quando tinha vinte e um anos. Segundo Benveniste, há uma explicação no prefácio do CLG que aquele trabalho

consistia em estudar as múltiplas formas do a indo-europeu, mas que foi levado a encarar “o sistema das vogais no seu conjunto”. Isso o leva a tratar “uma série de problemas de fonética e de morfologia, dos quais alguns esperam ainda solução e outros nem foram ainda propostos”. E como para desculpar-se de ter de “atravessar as regiões mais incultas da lingüística indo-européia”, acrescenta esta justificativa bastante esclarecedora: “Se apesar disso nos aventuramos nesse campo, bem convencidos de antemão de que a nossa inexperiência se perderá muitas vezes no dédalo, é porque, para qualquer um que se dedique a esses estudos, atacar essas questões não é uma temeridade, como freqüentemente se diz, mas uma necessidade; é a primeira escola por onde se tem de passar; pois se trata aqui não de especulações de uma ordem transcendente, mas da pesquisa de dados elementares, sem os quais tudo flutua, tudo é arbitrariedade e incerteza.” (BENVENISTE, 1978, p.36).

Uma figura importante merece ser citada na trajetória de Saussure. Trata-se de Michel Bréal. Segundo Guimarães (*apud* Lima, 2019, p.6) o linguista francês entrou, em 1864, para o *Collège de France* no ensino de gramática comparada e, em 1868, participou do grupo que fundou a *École des Hautes Études*, da qual foi diretor e, também, professor de alunos “ilustres”, como o próprio Saussure. Foi justamente Bréal que apresentou e convidou Saussure a ali lecionar. A Michel Bréal é atribuído o

---

<sup>18</sup> A fim de não distanciarmos do foco a esse capítulo atribuído, não nos deteremos a detalhes de sua vida. Serão levantados aspectos de forma sinóptica.

pioneirismo no emprego do termo “semântica” e, também, o título de “fundador da Semântica” (LIMA, 2019, p.256).

Apesar do valor das *Mémoires*, Saussure passa a ser consagrado a partir de uma obra póstuma, O Curso de Linguística Geral (CLG). A primeira edição francesa dessa obra data de 1916, três anos após seu falecimento (no Brasil, a versão portuguesa data de 1970). Essa obra foi constituída principalmente a partir de anotações de discípulos de Saussure – Charles Bally e Albert Sechehaye<sup>19</sup>, com a colaboração de Albert Riedlinger – feitas a partir de 3 cursos que o linguista genebrino ministrara entre 1906 e 1910. Dessarte, trata-se de uma obra recebida “de segunda mão”. Ainda assim, isso não a pormenoriza nem um pouco. Conforme afirma Camara Jr. (2000, p.32), é importante “não exigir de uma boa obra aquilo que ela não pretendeu dar e apenas julgá-la pelo que ela quis ser”.

A Linguística ainda nem era considerada uma ciência. Conquanto, era incapaz de estabelecer um método para si própria, pois nem objeto dado previamente havia. O CLG traz contribuições importantíssimas para essa área. Nessa obra, Saussure apresenta a ideia de que “o ponto de vista cria o objeto”. Com isso, o linguista separa a língua da fala (*langue/parole*). Apesar de reconhecer esse caráter dual da linguagem, a primeira (*langue*) foi por ele priorizada, a segunda deixada à margem, pois para ele a língua é a unidade da linguagem. Acerca disso, diz Saussure (2012 [1916], p.42) “acima desses diversos órgãos, existe uma faculdade mais geral, a que comanda os signos e que seria a faculdade linguística por excelência”. Ele questiona o que vem a ser a língua.

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2012 [1916], p.41).

---

<sup>19</sup> No prefácio à edição brasileira do CLG, é explicado que os editores – Bally e Sechehaye – declararam que não estiveram presentes nos cursos. Eles só tiveram acesso às anotações de outros discípulos de Saussure. (SAUSSURE, 2012 [1916], p.15)

Com ele, advém a ideia de **signo linguístico**, para designar a combinação de *conceito* e *imagem acústica* (que tomam o nome de significado e significante, respectivamente). Para ele o signo linguístico é arbitrário. Ademais, a língua não é uma estrutura, mas um sistema de signos. Sendo um fato social, por pertencer a todos os membros de uma comunidade, a língua para Saussure é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la nem modificá-la (CARDOSO, 2005). Várias dicotomias surgem ao longo da obra: língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado etc.

Desse modo, o CLG faz um rompimento com a Gramática de Port-Royal, que consolidava uma tradição gramatical construída desde Platão, cujo princípio via a linguagem como expressão e representação do pensamento. O CLG é considerado “o ponto de partida de uma problemática” (SAUSSURE, 2012, p.13). Tal qual se apresenta na obra,

Se é verdade que a Linguística moderna vive um momento de franca ebulição, quando, corifeus de teorias linguísticas numa evolução rápida de pensamento e investigações se vão superando a si mesmos, quando não são “superados” pelos seus discípulos, o *Cours de linguistique générale* é um livro clássico. (SAUSSURE, 2012 [1916], p.13)

Esse corte saussureano foi decisivo para os rumos da Linguística no início do século XX. Ademais, “nunca Saussure esteve mais presente do que nesta década, em que ele é às vezes declarado “superado”. Só há, porém, um meio honesto de superá-lo: é lê-lo.” (SAUSSURE, 2012 [1916], p.13).

Para Guimarães (2005, p.20) não há em Saussure um tratamento enunciativo do sentido uma vez que “o corte saussureano exclui o referente, o mundo, o sujeito, a história. A semântica de nosso século vem procurando repor estes aspectos no seu objeto. O corte saussureano exclui e dá o quadro de pertinência para o excluído. A questão é como incluí-lo.”

Passemos, agora, a apresentar algumas nuances que foram dadas a essa inclusão.

### 2.2.2 Charles Bally

Sucessor de Saussure na cadeira de Linguística Geral, na Universidade de Genebra (1913), foi, junto com Albert Sechehaye e Albert Riedlinger, responsável pela tarefa de organizar o CLG.

Segundo Flores e Teixeira (2012), nos compêndios de estilística e retórica o nome de Bally aparece mais, conquanto, é referência para as teorias estilísticas e enunciativas contemporâneas. Apesar disso, em geral (pelo menos no Brasil), o autor é conhecido apenas como um dos editores do CLG (FLORES *et al.*, 2009). De acordo com Gomes (2017), tendo seu berço na Retórica de Aristóteles, a estilística seguiu, até o século XX, uma concepção de linguagem bastante formal e classificatória. Opondo-se a essa visão, Bally, em seu primeiro livro, de 1909 (data anterior ao CLG), *Traité de stylistique française*, propôs que a estilística deixasse de ser normativa para ser descritiva, fundando, com isso, a chamada *estilística da língua*, paralelamente à chamada estilística literária, liderada por Leo Spitzer. Assim,

assumindo as distinções entre *língua e fala*, *sincronia e diacronia*, *paradigma e sintagma*, propostas pelo mestre Saussure, Bally também reage à filosofia positivista do século XIX e dedica-se, especialmente, à descrição do francês falado, cujo objetivo primeiro era estudar o conteúdo afetivo da linguagem (GOMES, 2017, p.122).

De acordo com Cremonese e Flores (2010, p. 29 *apud* GOMES, 2017, p.122), “Bally teve basicamente três grandes interesses: o ensino do francês, o francês falado e a estilística”. Através desses temas, Bally demonstrou interesse por questões relacionadas ao ensino de língua materna. Tratou de esclarecer as inadequações de um estudo da linguagem calcado sobre as noções de “certo” e “errado”, por exemplo, e já propunha um estudo da língua baseado no uso da linguagem (GOMES, 2017). A título de exemplo, em seu livro *El lenguaje y la vida*<sup>20</sup> de 1962, dizia que, por carregar uma gramática que não é a do manual, a criança possui sua gramática melhor do que a do mestre que a ensina. Para Bally, a língua literária era secundária, derivada da língua falada, espontânea (FLORES *et al.*, 2009, p.242).

---

<sup>20</sup> Em português *O ensino da língua materna e a formação do pensamento*.

Gomes (2017) explica que, por ser um estudo sincrônico e descritivo dos fatos da linguagem organizada, associados à afetividade e à subjetividade, a estilística de Bally visa a examinar a estrutura de uma língua e as relações entre a fala e o pensamento dos sujeitos falantes e ouvintes. Flores e Teixeira esclarecem que a linguagem é, na visão de Bally, “apta a expressar sentimentos e pensamentos, e é próprio da estilística estudar a expressão dos sentimentos.” (2012, p.16). Logo, o foco deve ser a enunciação no enunciado e não somente o enunciado.

Apesar de *língua* ter para Bally o mesmo conceito que se formula no CLG, o sujeito passa a ganhar destaque no pensamento do autor. Não é um ser empírico do mundo, mas uma representação que esse ser tem de si mesmo, da sociedade, das situações e dos demais seres que o cercam (GOMES, 2017). Diz Bally:

Pensar é reagir a uma representação, constatando-a, apreciando-a ou desejando-a. Portanto é julgar que uma coisa é ou não é; ou avaliar que essa coisa é desejável ou indesejável, ou enfim desejar que algo seja ou não seja. Acredita-se ou não que esteja chovendo, ou se teme, alegra-se ou se aflige com a chuva, espera-se que chova ou não chova. (BALLY, 1963, p.65, tradução nossa).<sup>21</sup>

Desse modo, Bally distingue os *efeitos naturais* e os *efeitos de evocação do meio*. Os primeiros seriam aqueles que se tomam pela palavra *stricto sensu*. Os últimos são o que se pode tomar de acordo com o referencial. No tocante a isso, Dias explica que

O pensar, em condição de enunciação, não se reduz a uma representação, abstraída de um sujeito que pensa, no entender de Bally. Mesmo que tomemos a enunciação de um químico conceituando “chuva”, estaremos frente a um enunciado que julga o que é chuva (e por essa via o que não é chuva), com base em um conjunto de pressupostos da ciência. Diríamos que a definição de chuva está ancorada em um referencial do estado de conhecimentos que se toma por verdade no tempo da enunciação. Enuncia-se a partir de uma exterioridade, de ordem histórica, ancorada numa temporalidade inexorável à enunciação. Essa temporalidade é fecunda em enunciados outros e é em referência a eles que se constitui significação, produzindo como resultado a possibilidade da comunicação. (DIAS, no prelo)

Afirma Ducrot (1989) que Bally é o iniciador principal, na linguística moderna, dessa noção de sujeito da linguagem.

---

<sup>21</sup> Tradução livre de: “Pensare è reagire ad una rappresentazione, constatandola, valutandola o desiderandola. Dunque è giudicare che una cosa è o non è, o stimare che essa sia desiderabile o indesiderabile, o infine desiderare che essa sia o che non sia. Si crede che piova o non lo si crede, o lo si teme, ci si rallegra che piova o ce ne dispiace, si desidera che piova o che non piova.”

Em *Linguistique générale et linguistique française*, obra de 1932, Bally funda uma área de estudos linguísticos: a Linguística da Enunciação. Cremonese e Flores (2010 *apud* GOMES, 2017) destacam que é nesse momento que a estilística da língua passa a chamar-se **teoria da enunciação**. Com isso, a partir da língua falada, Bally trata da enunciação na linguagem, acentuando a relação entre o sujeito falante e o enunciado. Para o autor, um sujeito tem uma noção da realidade, criando uma representação do mundo, dos outros e de si mesmo.

Ainda de acordo com o pensamento do autor, uma análise enunciativa das formas linguísticas deve também levar em conta os aspectos lógico e psicológico. Dessa forma, a enunciação é, para Bally, o ato que o sujeito realiza – utilizando os meios de expressão comuns a todos os indivíduos de uma comunidade linguística – para expressar suas ideias e sua subjetividade (FLORES *et al*, 2009, p. 101).

Flores e Teixeira (2012) relembram que as noções de *modus* e *dictum* também estão no centro da teoria da enunciação de Bally. Resgatadas da filosofia medieval, constituem a frase (enunciado). Esclarece Gomes (2017): o *dictum* é a parte da frase que corresponde ao conteúdo proposicional, que mostra objetivamente o pensamento do sujeito, no contato com os signos da língua; o *modus* é a atitude do sujeito em relação ao conteúdo enunciado. Como na citação anterior de Dias, é a “chuva” como base da oração, sem nenhuma referência (*dictum*) ou a “chuva” no ponto de vista segundo seu conteúdo afetivo (*modus*). É pelo *modus* que a afetividade e a subjetividade são explicitadas e, igualmente, a representação formal da frase é atualizada e ganha sentido pelo falante. Em Flores e Teixeira encontramos uma sugestão do que seja enunciação e qual a noção de sujeito para Bally:

a enunciação comporta a conversão do estudo lógico da frase em análise que considera o sujeito que fala. Acrescente-se a isso o fato de que é essencial para Bally distinguir entre o sujeito falante manifestado explicitamente (*modus* em que o sujeito se identifica ao sujeito falante) de sua presença implícita (*modus implicito*). Há separação, então, entre o sujeito falante e sujeito modal. (2012, p.18).

Em razão de seu método, Bally distancia-se do projeto saussuriano. Sylvie Durrer (1998 *apud* GOMES, 2017) afirma que Bally é mais um divulgador de Saussure do que um seguidor do seu pensamento. Embora tenha sido aluno de Saussure e tenha apreço pelos seus trabalhos, influenciou-se pouco pelo pensamento saussuriano, fazendo do CLG mais uma fonte de inspiração para outras finalidades.

Caminhando em nosso percurso sobre os estudos enunciativos, trazemos uma nova proposta de perceber a enunciação e o sujeito que enuncia. Passemos a apresentar a perspectiva teórica assumida por aquele que ficou conhecido como “o linguista da enunciação”: Émile Benveniste.

### 2.2.3 Émile Benveniste

Importante linguista do século XX, seu trabalho é de um valor tal que se sobressai a seus dados biográficos em trabalhos a seu respeito. Nas palavras de Flores e Teixeira (2012, p.29) “é considerado o linguista da enunciação e conseqüentemente o principal representante do que se convencionou chamar de *teoria da enunciação*”.

Iniciou seus estudos em Paris, orientado por Antoine Meillet<sup>22</sup>, figura importante na sua formação, a quem sucedeu na *École Pratique des Hautes Études* em 1927. Dez anos depois entrou para o *Collège de France*, na cadeira de gramática comparativa. Benveniste permaneceu nessas posições até 1969.

A formação de Benveniste é originalmente em linguística comparada, mas é dessa formação que virá seu interesse pela linguística geral. Para Flores e Teixeira (2012) pode-se dizer que ele seja o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano, a desenvolver um modelo de análise da língua *especificamente* voltado à enunciação. Divergente da teoria de Hjelmslev, que não levava em consideração o sujeito, e que exercia grande influência no pensamento da época, Benveniste propunha

incluir os estudos da enunciação e por eles os da subjetividade no objeto da linguística, tendo por base o mesmo estruturalismo saussuriano. [...] A grande importância de Benveniste para a Linguística Geral reside no fato de ter introduzido, no centro das preocupações linguísticas, a questão do sujeito, a partir de uma abordagem enunciativa da linguagem (BRAIT, 2006, p.39).

Apesar de ser reconhecido um estruturalista por muitos pesquisadores, o próprio Benveniste explica que “é necessário ultrapassar a noção saussuriana do

---

<sup>22</sup> Antoine Meillet teve como grandes influências Saussure na *École Pratique des Hautes Études* e Bréal no *Collège de France*. Foi nomeado professor de filologia comparativa como sucessor de Saussure, e assumiu, em 1906, a cátedra de Filologia Comparativa e Linguística Geral no Collège de France como sucessor de Bréal. O trabalho que desenvolvera em matéria de filologia comparada das línguas indo-europeias e em linguística geral, em que tentou instituir uma linguística socialmente informada, que lhe proporcionara grande prestígio acadêmico em vida, já é suficiente para posicioná-lo entre os mais importantes linguistas do século XX. (MARRA; MILANI, 2012, p.71)

signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 67). Diz Benveniste

[...] quando Saussure introduz a ideia de signo linguístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua; não parece ter visto que ela podia ser outra coisa ao mesmo tempo, exceto no quadro da oposição bem conhecida que ele estabelece entre língua e fala. Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante. É necessário, de início, compreender tudo o que implica em relação às noções de que nos ocupamos aqui – a noção de sentido e a noção de forma – a doutrina saussureana do signo. Não se pode deixar de ficar admirado por ver tantos autores manipularem inocentemente este termo “signo” sem discernir o que ele contém de restrições para quem o adota e em que ele o compromete a partir daí. (1989, p. 224).

A partir da leitura do CLG, como sabemos obra póstuma e incompleta, Benveniste percebe a inovação e a singularidade do pensamento saussuriano de uma forma diferente, sensível ao que o mestre possivelmente ainda poderia alcançar.

A teoria benvenistiana da enunciação abriu um caminho no estruturalismo, mas não encontrou receptividade até o final dos anos 60 do século passado, justamente porque sujeito, até então, era uma categoria que não fazia parte das preocupações linguísticas (BRAIT, 2006).

Duas de suas obras merecem destaque para que se entenda sua teoria: Problemas de Linguística Geral I (PLG I) e Problemas de Linguística Geral II (PLG II). Publicados em 2 volumes (o primeiro em 1966 e o segundo em 1974), trata-se de uma reunião de 46 estudos e 2 entrevistas, feitos sob a supervisão do próprio Benveniste. Após a publicação das referidas obras é que ele consegue assegurar a divulgação de suas teses entre os linguistas, por ser um período em que se pensa a linguagem abstraindo-se do sujeito (FLORES *et al.*, 2009).

Como apontam Flores e Teixeira (2012), na busca do que seja significação, ele recorre à noção de signo e diz que essa noção está articulada à de significação no estudo da língua. Fiando-se à ideia de língua como sistema de signos, definindo o signo como unidade semiótica, decompõe dois modos de significação: semiótico (intralinguístico, cada signo aqui é distintivo, a referência é ausente) e semântico (atividade do locutor de se apropriar da língua, a referência define o sentido). Dessa forma, a *palavra* seria a unidade da frase (enunciado). Benveniste afirmou que

é necessário ultrapassar a noção saussureana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Essa ultrapassagem far-se-á por duas vias: na análise intralinguística, a do

discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica; na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se constituirá sobre a semântica da enunciação (1989, p.67).

Essa ultrapassagem significa ir além da língua. Não que ele desconsiderasse a língua, mas entendia que era preciso incluir na ciência da linguagem o estudo da semântica.

Ademais, “com Benveniste, a categoria de pessoa adquire outro estatuto, porque não basta defini-la em termos de presença/ausência do traço de pessoalidade, mas é necessário concebê-la em termos de subjetividade. O “eu” é pessoa subjetiva; o “tu” é apenas pessoa” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.32). Completam os autores que “a diferença entre a pessoa e a não pessoa reside no tipo de referência que estabelecem” (idem). Com ele, temas como subjetividade/intersubjetividade, referência, significação, relação universal/particular tomam outras proporções. Para Brait (2006, p.40-41)

É, portanto, no momento em que trata dos pronomes “eu” e “tu” como sendo pessoas que se caracterizam pela sua “unicidade específica – o “eu” que enuncia, o “tu” ao qual o “eu” se dirige [e que] são cada vez únicos”, que Benveniste vai falar de uma *correlação intersubjetiva*, dando uma primeira pista para que se possa compreender a dimensão que *intersubjetividade* [...] vai ganhar em sua teoria da enunciação.

Dessarte, em PLG I e PLG II, Benveniste propõe uma outra linguística, cuja base é o trinômio relacional língua, cultura, personalidade. A *língua* deve ser compreendida em sua perspectiva saussureana, do plano semiótico que abarca o princípio de constituição e funcionamento do linguístico, cuja imutabilidade é a sua característica definitiva por natureza (AUGUSTINI *et al.* 2015). Para Benveniste “a linguagem se realiza em uma língua, com estrutura definida e particular” (1989, p.31). Por isso, “a linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização” e “a ‘forma’ do pensamento é configurada pela estrutura da língua” (1989, p.26). Em outras palavras, a linguagem é o elemento humano que permite a vida em sociedade e permite ao homem reconhecer-se como indivíduo. Como consequência, a linguagem impõe uma organização ao meio humano, estorvando-o de sua condição pura biológica. Com isso, a cultura é “um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores”

(BENVENISTE, 1989, p.32). Da interpenetração entre língua e cultura, temos a personalidade, ou o homem na língua.

Como bem observam Flores e Teixeira, Benveniste distingue de forma clara o que é da ordem da língua e o que é da ordem da linguagem. A intersubjetividade está para a linguagem assim como a subjetividade está para a língua (2012, p.34). E acrescentam:

A língua, para o autor, é o sistema ao qual os falantes de uma comunidade estão expostos desde sempre. Conclui-se disso que a intersubjetividade é condição da subjetividade, assim como a linguagem é condição da língua. [...] O sujeito, para se propor como tal na linguagem, tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro. (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.32).

É importante observar que Benveniste se interessa particularmente pela dimensão enunciativa da linguagem, ressaltando que é exatamente a partir dessa dimensão que devemos buscar uma definição de homem. Conquanto, como bem apontam Flores e Teixeira (2012), ele não fala do sujeito em si, mas da representação linguística que a enunciação oferece dele.

Em outro momento, Benveniste trata do aparelho formal da enunciação, opondo a linguística das formas (à qual caberia a descrição das regras organizacionais da sintaxe da língua) e a linguística da enunciação (na qual se inclui a primeira, mas com o estudo da enunciação). Para ele “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p.82), pois cada vez que o locutor se apropria do aparelho formal da enunciação produz algo novo e irrepetível (no sentido de que tempo, espaço e pessoa serão singulares). Nas palavras de Flores e Teixeira (2012, p.35) “enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso. A semantização da língua se dá nessa passagem”. Afirma Benveniste que “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. [...] A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (1989, p.84).” Conquanto, afirma o autor, “a referência é parte integrante da enunciação” (*idem*), outrossim

se o “sentido” da frase é a ideia que ela exprime, a “referência” da frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar. [...] A frase é então cada vez um acontecimento diferente; ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante [...]” (op. cit., p.231).

Em vista de sua posição assumida, Benveniste formula ainda um conceito de dêixis diferente daqueles até então propostos. “Para ele, o mecanismo da dêixis está marcado na língua e é colocado em funcionamento cada vez que um sujeito a enuncia”, com isso, “tanto os signos plenos como os vazios estão submetidos ao centro enunciativo do discurso” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.40). Assim, afirmam Flores e Teixeira, para Benveniste, toda a língua é dêitica, na medida em que precisa ser referida a quem a enuncia para ter sentido. A enunciação é, portanto, o ato de tornar falada a língua.

Trazemos, neste ponto de nossa pesquisa, mais um grande estudioso da enunciação. Apresentá-lo nessa abordagem teórica, que aqui realizamos, se justifica por, além de sua importância para esse campo de estudo, tratar-se de uma referência potencial utilizada pelos documentos que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Estamos nos referindo a Mikhail Bakhtin.

#### **2.2.4 Mikhail Bakhtin**

Antes de apresentar o pensamento bakhtiniano, como bem apontam Flores e Teixeira (2012), é importante salientar alguns pontos: i) discute-se ainda hoje em torno da autoria dos ‘seus’ textos; ii) talvez devido à amplitude de suas ideias e à diversidade de objetos de reflexão, percebe-se um desconhecimento do seu pensamento; iii) alguns leitores observam diversidades na posição do autor sobre a linguística, hipóteses díspares entre si. Trataremos dos dois últimos pontos mais adiante.

Por ora, em relação ao primeiro ponto, Faraco (2003, *apud* FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.47) assinala a existência de três posições:

- aqueles que reconhecem como da autoria de Bakhtin **somente** os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos;
- aqueles que atribuem a Bakhtin a autoria de **todos** os textos considerados em disputa; e
- aqueles que defendem que Bakhtin escreveu **textos em parceria** com Voloshinov e Medvedev.

Apesar das observações anteriores, e de haver ainda críticas especialmente acerca dos textos provenientes dos debates do Círculo de Bakhtin (grupo de

intelectuais que se reunia de 1919 a 1929), para todos os efeitos, utilizaremos somente o nome de Bakhtin.

Apesar de ser contemporâneo de Benveniste, Bakhtin (1895 – 1975) se opõe em grande medida às ideias de Saussure. Para ele, a linguagem não se divide em duas instâncias, tal qual propõe Saussure com suas dicotomias. A enunciação é a síntese do processo da linguagem, a verdadeira substância da língua (CARDOSO, 2005). Contestando a concepção de língua como um sistema de normas imutáveis e o entendimento de que a enunciação é um ato individual, ele destaca que a língua é dinâmica e a enunciação se concretiza como interação social, em um momento histórico, a partir de acentos valorativos materializados em signos ideológicos (FLORES *et al.*, 2009).

As discussões sobre interação realizam-se em Bakhtin a partir das situações enunciativas constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados (SILVA; ALMEIDA, 2013).

Saussure e Bakhtin convergem na ideia de que a língua é um fato social. Todavia, enquanto Saussure vê a língua como um sistema abstrato de formas, Bakhtin propõe que a língua seja uma manifestação interindividual entre os falantes. Segundo Bakhtin (1929, p.127), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Em outras palavras, a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações, e a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico (CARDOSO, 2005). Sendo assim, a ‘interação’ é para Bakhtin a categoria básica de concepção de linguagem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2006, p.125).

Acerca disso, Cardoso reitera que

Toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contrapalavra, uma resposta. (CARDOSO, 2005, p.25).

Para Bakhtin, “é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras” (2006, p.68). E continua dizendo que “toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.68). Para tentar responder as várias questões que se apresentam, a reflexão de Bakhtin parte do exame de duas orientações, às quais ele denomina subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Enquanto o primeiro fundamenta-se na enunciação monológica da língua, no ato puramente individual como uma expressão da consciência, o último considera a língua um objeto abstrato ideal, que rejeita o individual e propõe um sistema abstrato de formas linguísticas (SILVA; ALMEIDA; 2013).

O dialogismo para Bakhtin é constituído de um discurso duplo. Isto é, ao mesmo tempo em que esse discurso se constitui de outros discursos já ditos, esse mesmo discurso não existe independente daquele a quem se fala. Para ele “não existe um objeto de discurso que já não seja dialógico, pois não há uma fala original” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.59). Além disso, a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro, pois a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só (o diálogo de um sujeito consigo mesmo), já que o *eu* não existe sem o *outro* nem o *outro* sem o *eu* (SILVA; ALMEIDA, 2013). Com isso, esse a quem se fala torna-se determinante no processo de produção do discurso. Enquanto Saussure exclui o sujeito, Bakhtin o refere como um dos elementos que distingue o enunciado na oração. Com isso, diz o autor

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (BAKHTIN, 2006, p.69).

De acordo com Flores e Teixeira (2012), ele propõe ver a língua na realidade enunciativa concreta. Assim,

as oposições entre elementos subjetivos (encontrados na consciência humana) e objetivos (vivenciados no mundo real) da teoria de Saussure são

retomadas como ponto radical de sua crítica epistemológica, por não alcançarem o verdadeiro núcleo da realidade linguística, a comunicação, que só adquire sua completude na interação verbal. (SILVA; ALMEIDA, 2013, p.120).

Não importa a forma linguística invariável, mas sua função no contexto. Bakhtin aspira uma linguística “cujo objeto não é nem a língua nem a fala, mas a enunciação, [...] semantização da língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.51). Pode-se dizer que, em Bakhtin, a enunciação é ideológica. Isso significa que a palavra se concretiza como signo ideológico durante a interação verbal, ela ganha significado dependendo do tempo e espaço em que ela se encontra.

De forma genérica, conforme leitura de Flores e Teixeira (2012), Bakhtin

- critica a ideia de língua como “sistema de normas imutáveis e incontestáveis”;
- nega a possibilidade de construir um sistema sincrônico desligado da evolução da língua (para ele sempre em transformação); e
- contesta a concepção de compreensão como ato passivo que exclui previamente qualquer réplica ativa, como se o ouvinte fosse apenas um duplicador do pensamento do falante.

A partir das ideias de Bakhtin, a enunciação não é vista mais somente como um ato individual de utilização da língua por um locutor. Ela é dialógica e eminentemente um fato social e realizada por meio de gêneros discursivos. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 302), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”.

Para Flores e Teixeira (2012, p.59), as relações dialógicas são como espaços de tensão entre vozes sociais, além disso, “[...] o sujeito é uma autoconsciência que se constitui reflexivamente pelo reconhecimento do outro no discurso” (sujeitos concebidos intersubjetivamente), e “é essa instância superior que determina a compreensão”. O dialogismo em Bakhtin tende para um atravessamento de discursos e atravessamento do sujeito pela relação com o outro na interlocução.

Um outro aspecto relevante que Bakhtin desenvolve é o conceito de polifonia. Em “Problemas da Poética de Dostoiévski” ele afirma ser característica desse romance a plurivocalidade. Em pesquisa sobre Bakhtin, Roman (1993) explica que ,estudando Dostoiévski, Bakhtin observou que o seu discurso romanesco não é

apenas plurivocal. Segundo Bakhtin, as vozes dos personagens apresentam uma independência excepcional na estrutura da obra. As múltiplas consciências que aparecem no romance mantêm-se em absoluta igualdade, sem se subordinarem à consciência do autor. Também os mundos que povoam os seus romances se combinam numa unidade de acontecimentos, porém mantendo sua imisturabilidade.

Roman (1993) ainda nessa mesma pesquisa nos traz que Oswald Ducrot também desenvolveu estudos acerca do conceito de polifonia. Porém, ele o fez dentro de uma concepção enunciativa do sentido, enquanto no quadro do dialogismo bakhtiniano o sentido é trabalhado como um produto da interação entre os sujeitos falantes. Para Bakhtin o enunciado é um elo na cadeia interminável da comunicação verbal, já o objeto sobre o qual se debruça Ducrot é o enunciado isolado. Ducrot e Bakhtin, a partir de uma produção teórica complexa, produtiva e particular a cada um, realizam ações diferentes, segundo critérios diferentes, chegando obviamente a resultados diferentes.

Outra forma de perceber a enunciação, fora do campo da interação, é entendê-la pelo viés da argumentação. Uma proposta enunciativo-argumentativa é o que desenvolve Oswald Ducrot.

### **2.2.5 Oswald Ducrot**

Ducrot nasceu em Paris em 1930. Filósofo e matemático, iniciou sua carreira primeiramente ao entrar em contato com o estruturalismo, por ocasião de um curso preparatório para a *École des Hautes Études Commerciales de Paris* (HEC) e, posteriormente, ao ser admitido no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) (LEBLER, 2014). Estudou na *École Normale Supérieure* entre 1949 e 1954. Em 1968 ingressou na *École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris*, tornando-se diretor de estudos titular em 1973.

Seguidor de Saussure, ultrapassa-o ao desfazer a oposição língua-fala e introduzir a enunciação no enunciado. Interessa-se pelo contexto construído no discurso, uma vez que fora dele há uma situação sem limites nem estruturas. Aluno de Benveniste e por ele influenciado, situa seus estudos inicialmente em uma discussão centrada nos atos ilocucionários (FLORES *et al.*, 2009).

O autor situa seus estudos dentro do que denomina Semântica pragmática, Pragmática linguística, Semântica argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua (ANL). Pesquisador atuante da área da Enunciação até os dias atuais, ele segue estudando e repensando sua teoria, buscando sempre aprimoramento. Olimpio (2010), refletindo sobre o trabalho de Ducrot, ressalta que seus estudos já apresentam quatro fases distintas, quais sejam: (i) a teoria clássica da argumentação: nessa etapa, em diálogo com a lógica, “há uma separação entre a função informativa, advinda da língua, e a função argumentativa, advinda dos fatos – como preconizava a retórica clássica, dominante à época” (p.06) e mostra seu progressivo afastamento de uma semântica referencialista, apoiada nos fatos da realidade (p.06); (ii) a teoria da argumentação na língua: em articulação com a Pragmática, traz que “no interior mesmo dos enunciados é possível apreender a combinação de um conteúdo posto (explicitamente informado) e um conteúdo pressuposto (um implícito de valor ilocutório)” (p.06); (iii) a teoria dos *topoi* argumentativos: em parceria com diversos autores (sobretudo Anscombe), “o foco de análise são os Operadores Argumentativos (OA), palavras que, presentes num enunciado, orientam para determinadas conclusões, independente de indicações factuais” (p.06); e (iv) a nova versão da teoria da argumentação na língua (corresponde à teoria dos *topoi* em articulação com a teoria da polifonia): “a formulação anterior é revista e os autores concluem que a passagem do argumento à conclusão não depende exclusivamente dos OA, mas também da convocação de um *topos*, um lugar comum argumentativo, que funciona como garantia dessa passagem” (p.06).

Na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) “[...] a língua (mais precisamente, deveríamos falar em discurso<sup>23</sup>) não pode ser reduzida à função informativa e as frases da língua comportam, semanticamente, elementos que não equivalem às condições da verdade” (MOURA, 1998).

Ducrot propõe diversas análises para expor suas hipóteses, dentre as quais traremos a seguinte:

(7) Pedro trabalhou pouco.

(8) Pedro trabalhou um pouco.

---

<sup>23</sup> Ver Quadro 2.

Dado um fato, têm-se duas possibilidades de enunciar esse fato, (7) e (8). Contudo, uma ou outra não justificam a mesma conclusão. Neste caso, ele explica que “a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentos” (DUCROT, 1989, p.18). O autor continua sustentando que certas frases de uma língua possuem uma força ou valor argumentativo. Essa força/valor tem consigo uma particularidade que admite que isso ocorra, a qual o autor nomeia “operadores argumentativos OA”. Esses OA são palavras que modalizariam o enunciado, a ponto de se obter conclusões diferentes em função de sua utilização.

Entretanto,

O erro da primeira descrição dos operadores argumentativos foi limitar as argumentações a um argumento e uma conclusão, deixando-se pensar assim que, uma vez que o argumento é determinado, a conclusão também o é. (BEHE, *et al.*, 2021, p.18-19).

Ducrot elucida que “as possibilidades de argumentação não dependem somente dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los em relação” (DUCROT, 1989, p.21). É então que o autor propõe “*topoi* argumentativos”.

Referindo-se a Aristóteles, Anscombe e Ducrot propõem então dizer que cada argumentação repousa sobre um ato de argumentar que consiste em associar o argumento a um caminho que permite chegar à conclusão. Mais precisamente, esse caminho seria equiparado a um princípio argumentativo, garantia da passagem do argumento à conclusão, e que eles chamam de “*topos*”. (BEHE, *et al.*, 2021, p.18-19).

Nesse momento, percebe-se a presença do sujeito, que assume um papel de influenciador da argumentação. Portanto, diferentes *topoi* podem remeter a diversas (e possivelmente diferentes) formas tópicas.

De maneira geral, os operadores argumentativos não forçam, portanto, as conclusões possíveis. Eles constroem escalas argumentativas que, para permitir o ato de argumentar, devem se identificar às escalas antecedentes de *topoi* disponíveis. (BEHE, *et al.*, 2021, p. 20).

Como foi dito anteriormente, o próprio autor apresenta problemas em suas hipóteses e as contrapõe, superando-as e apresentando novas hipóteses. Por isso, tais fases distintas.

De forma compendiosa e condensada, as hipóteses de Ducrot são que

(1) A língua, vista como um conjunto de frases semanticamente descritas, determina, parcialmente pelo menos, as argumentações e valores argumentativos apresentados no discurso. Esta é a tese fundamental da “teoria da argumentação da língua”; (2) Esta determinação frásica da argumentatividade produz-se particularmente através de operadores argumentativos; (3) Todo ato de argumentação, e, mais geralmente, toda orientação argumentativa de um elemento semântico, implicam que sejam convocados topoi graduais; (4) Cada topos tem duas formas recíprocas e equivalentes, uma forma “Quanto mais...” e uma forma “Quanto menos...”; (5) Os operadores argumentativos impõem condições sobre as formas tópicas mobilizadas; (6) Não se pode utilizar uma língua – na medida pelo menos em que ela comporta operadores argumentativos – senão se se tem a sua disposição e se se pressupõe topoi; (7) Ainda que a utilização da língua exija que se disponha de topoi, a língua não determina o conteúdo específico destes topoi. Dito de outra forma, a mesma língua pode ser utilizada por coletividades que admitem topoi contrários. O que é necessário é a existência de topoi reconhecidos pela coletividade. Caso contrário parece-me impossível utilizar expressões como “Pedro trabalhou pouco/um pouco”, “São somente 8 horas” etc. (DUCROT, 1989, p.38).

Além disso, relativamente às escalas argumentativas, Ducrot descreve efeitos que operam de forma a relativizar os enunciados através da negação, caracterizando-se em: leis da conclusão, da inversão ou da diminuição.

Todavia um novo problema se estabelece e

será resolvido pela noção de bloco semântico: aquele da independência das escalas dos topoi e, correlativamente, aquele do estatuto dos topoi. Com efeito, como definir os topoi como caminhos, como sustentar que eles garantem a passagem do argumento à conclusão, se a conclusão já está, como a defendem Anscombe e Ducrot, no próprio sentido do argumento? Como distinguir uma escala do trabalho e uma escala do sucesso se o sucesso em questão está inextricavelmente amalgamado à noção de trabalho? A Teoria dos Blocos Semânticos propõe ocupar-se dessa interdependência e fundir as escalas dos topoi em um bloco. (BEHE, *et al.*, 2021, p. 20).

É nessa perspectiva dos blocos semânticos que Ducrot, em parceria com Carel, tem desenvolvido suas pesquisas na atualidade. Olimpio (2010, p.12), ao delinear as Teorias de Ducrot, explica que

Nessa fase de estudos, “o argumento só tem sentido na sua relação com a conclusão; e a conclusão só tem sentido na sua relação com o argumento. Essa tomada de decisão leva a excluir da teoria a noção de topos, em função da perspectiva retórica aí subjacente. [...] A unidade de sentido é um bloco semântico e o sentido de um enunciado se define no encadeamento de dois segmentos, a partir do bloco, mediante o uso do conector adequado.

A autora citada explica ainda que há nessa fase uma retomada do conceito de polifonia, e os diferentes enunciadores são associados aos diferentes pontos de vista derivados dos diferentes aspectos relacionados nos encadeamentos.

Sobre a proposta enunciativa desenvolvida pelo autor, já no livro *Dire et ne pas dire*, obra introdutória do autor de 1972,

ele configura de modo decisivo uma semântica enunciativa. Esta obra será sempre uma referência necessária para quem quer conhecer o trabalho de Ducrot e sua especificidade, mesmo que ele, como sempre, produza modificações no decorrer do percurso. O que ele faz nesta obra é definitivo e será logo em seguida completado, como configuração geral de sua posição como linguista, pela noção de orientação argumentativa e da consideração da argumentação na língua no artigo “Les échelles argumentatives” publicado em 1973. (GUIMARÃES, 2015, p.168).

De acordo com Flores e Teixeira (2012), para Ducrot a pragmática deve estar integrada à semântica e não acrescentada a ela. É o que apresenta o autor em *Le dire et le dit*, de 1984. O autor traz distinções terminológicas para diversos elementos da enunciação: *type* (a entidade abstrata recorrente) e *token* (a manifestação concreta dessa entidade); locutor (responsável pela enunciação) e enunciador (perspectiva expressa pela enunciação); frase e enunciado; significação e sentido. Contrário à concepção de unicidade do sujeito, que propunha um único autor para cada enunciado, a teoria polifônica é apresentada por Ducrot, “cujo objetivo é sustentar a tese segundo a qual é possível verificar diferentes representações do sujeito da enunciação no sentido do enunciado” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.65).

Ducrot manifesta preocupação em estabelecer relação com a tradição saussureana, manifesta ser fortemente por ela influenciado, mesmo que discorde ou dela se distancie (MACK, 2010). Acerca disso afirma Ducrot (MOURA, 1998, p.3):

Certamente, tenho a pretensão de permanecer fiel a Saussure, mesmo se o que digo é bem diferente daquilo que dizia Saussure. Retomo de Saussure esta idéia [...] segundo a qual as palavras não podem ser definidas senão pelas próprias palavras, e não em relação ao mundo, ou em relação ao pensamento. A diferença entre o meu trabalho e o de Saussure é que não defino, propriamente falando, as palavras em relação a outras palavras, mas em relação a outros discursos. O que eu tento construir seria então uma espécie de estruturalismo do discurso.

A partir do referencial teórico da polifonia – característica pela qual, segundo Ducrot, a língua coloca em cena enunciadores –, muitas das questões clássicas de investigação da linguagem tomam uma nova dimensão (FLORES; TEIXEIRA, 2012).

Assim, ele se coloca na posição de construir toda uma teoria do sujeito da enunciação como representação que os enunciados fazem de sua enunciação. Para esta teoria ele distingue três duplas de categorias: sujeito falante/ouvinte; locutor/alocutário; e enunciator/destinatário. (GUIMARÃES, 2005, p.60).

Conforme apresentamos, as pesquisas de Ducrot operam mudanças significativas no seu projeto de desenvolver uma semântica argumentativa linguística.

Além disso, o autor nos apresenta um conceito-chave para o desenvolvimento da próxima perspectiva de enunciação que abordaremos e que se oferecerá como pressuposto fundamental para nosso último capítulo de análise. Ao definir a enunciação como um “acontecimento histórico”, Ducrot abre caminhos para que fossem feitos investimentos de pesquisa em torno do que Guimarães (2002) denomina Semântica do Acontecimento ou Semântica da Enunciação.

### **2.2.6 A semântica da enunciação**

Para que seja possível nos capítulos seguintes darmos continuidade às discussões, conforme proposto nos objetivos desta pesquisa, entendemos que seja importante trabalharmos mais detidamente em alguns princípios fundantes desse lugar teórico no qual nos situamos: a semântica da enunciação. Passemos, então, a apresentar de que modo esse campo dos estudos enunciativos entende conceitos como: **semântica, acontecimento, enunciação, enunciado e texto**.

#### 2.2.6.1 Semântica: a língua em acontecimento, a língua em enunciação

Nas seções anteriores apresentamos diferentes pesquisadores do campo da Enunciação. Como bem apontado por Silva (2019) esses autores que se debruçam sobre o termo enunciação desenvolvem um trabalho “que é, antes de tudo, um estudo da semântica da língua”. Isto é, procuram analisar a própria enunciação pelo viés do sentido.

Segundo Guimarães (1995, p.13)

[...] é no século XIX que a semântica se constitui como disciplina linguística. Um dos marcos desta constituição é a obra de Bréal, notadamente seu *Estudo de Semântica*, publicado em 1897. É bom lembrar que o termo *semântica* foi inicialmente usado num artigo seu de 1883 [...]. Duas coisas devemos guardar deste texto [...]: 1) as questões de significação não podem ser tratadas pela via etimológica, mas pela consideração de seu emprego; 2) é preciso considerar a palavra nas suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico, nas frases em que aparecem.

Assim, em oposição ao naturalismo do século XIX, que considerava a linguagem como organismo, um quarto reino da natureza, Bréal considera a linguagem como fenômeno humano. Desse modo, ele constitui a **semântica como disciplina das significações** (que de uma certa forma ele configura como linguística geral), visto que para ele não há como tratar a linguagem sem considerar a significação (GUIMARÃES, 1995).

Guimarães (1995) salienta ainda outra questão em Michel Bréal que se faz oportuno observar: a subjetividade na linguagem. Para Bréal a língua tem formas próprias para expressar o elemento subjetivo.

Para Guimarães (2018), a 'semântica' é uma disciplina que se configura tanto como parte da gramática, quanto uma área científica que se ocupa da significação. Em outras palavras, é "uma disciplina que se ocupa do funcionamento da língua e da linguagem" (GUIMARÃES, 2018, p.15). Semântica, nessa perspectiva é uma ciência que estuda a 'significação' da linguagem. O linguista brasileiro atua e desenvolve pesquisas nas áreas de semântica da enunciação, termo por ele criado para designar os estudos enunciativos (DIAS, no prelo). Tanto sua dissertação de mestrado (1976), quanto sua tese de doutorado (1979) apresentavam o estudo da enunciação como fundamento de sua pesquisa.

Para compreendermos melhor o que dissemos anteriormente, é preciso esclarecer o que o autor entende por 'significação'. Para ele, "significação é o que se apresenta pelo que se diz" (GUIMARÃES, 2018, p.15).

Todavia, como o próprio autor ressalta (GUIMARÃES, 2018, p.16), não se trata de pensar as palavras em si mesmas, em estado ideal, de dicionário, mas de considerar algo ocorrido, e ocorrido porque **alguém disse** (falou, escreveu etc.). É necessário levar em conta o tempo, o espaço, o sujeito, o acontecimento. Sendo assim, de acordo com Guimarães (2002) a semântica do acontecimento é uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento do dizer.

## Nas palavras de Dalmaschio

nos filiamos à perspectiva de que o acontecimento não pode ser visto como algo pontual e linear, e sim como um construto histórico que, por meio de inúmeros entrecruzamentos, é capaz de construir um estado de coisas. Trata-se, portanto, de algo relacional, mas que, ao surgir, é capaz de originar alterações no já posto, no já estabelecido. Nesse sentido, o acontecimento faz surgir o novo, traz dentro de si uma atualidade porque ele interfere no estado de mundo, com repercussões de maior ou menor magnitude. Entretanto, para que ele realize essa interferência é preciso que se constitua, também, de uma carga de dizer já marcada anteriormente. (DALMASCHIO, 2013, p.57).

Para Guimarães (2002), o acontecimento enunciativo evidencia uma condição *sine qua non* à sua configuração: língua e falante. O autor defende a tese de que a língua é atravessada pelo político, bem como o falante é uma categoria linguística e enunciativa (GUIMARÃES, 2002). Portanto

A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político [...]. Os falantes não são os indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido falantes não são as pessoas na atividade psicofisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p.18).

Por esta via, há nos espaços de enunciação disputas entre línguas e línguas, línguas e falantes, falantes e falantes. Essa disputa resulta numa distribuição desigual. Não se fala da mesma maneira. Logo, esse espaço (espaço de enunciação) é político. “Não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2002, p.11).

Ademais, o espaço de enunciação torna-se um espaço múltiplo. Mesmo que haja somente uma língua, ela não será “una”, já que estará exposta a fatores externos. Por exemplo, no Brasil fala-se o Português. Entretanto, observa-se a interpenetração de termos de outras línguas: *boutique*, *lan house*, *cyber café*, *menu* etc. Com isso, a língua Portuguesa está constantemente afetada. Ou seja, “o funcionamento das línguas está exposto ao falante que as afeta permanentemente” (GUIMARÃES, 2002, p.34).

O agenciamento político do falante em um espaço de enunciação produz uma cena enunciativa.

A disparidade própria da divisão do falante no acontecimento de enunciação é por si política. De um lado o Locutor significa ser o responsável pelo dizer, pela unidade do dizer, do texto. Por outro lado, o lugar social de dizer (alocutor) significa, no confronto com o Locutor, a significação da não unidade, da não intencionalidade de quem diz. De outra parte, o dizer de um alocutor (-xi), por exemplo, está em conflito com o dizer de outros lugares de alocutor (xj, l). Podemos dizer, então, que a enunciação é politópica. A cena enunciativa se configura por uma divisão de lugares de enunciação. (GUIMARÃES, 2018, p.58)

De acordo com Guimarães (2002) o espaço de enunciação é o espaço de relações de línguas que funcionam na sua relação com falantes, sendo a distribuição dessas línguas realizada de forma desigual. Por isso esse é um espaço político e o agenciamento que nele ocorre, em relação ao falante, também o é.

Guimarães define o político, com base em Rancière (1996) como algo que:

se caracteriza pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida enunciativamente pelas instituições que o organizam: organizam os lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as. Por este conflito o real se divide e redivide, se refaz incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (GUIMARÃES, 2018, p.50).

Com efeito, ao perceber a enunciação como o acontecimento que se dá “pelo funcionamento da língua, segundo suas sistematicidades próprias” (GUIMARÃES, 2018, p.21), torna-se importante compreendermos como se constitui o elemento de análise desse estudo.

Afinal, para que efeitos de sentido sejam mobilizados, a materialidade linguística é acionada como sustentação do dizer. Na perspectiva de Guimarães, a língua se caracteriza como um conjunto sistemático de regularidades (sons, palavras, formas etc.) com as quais é possível dizer algo verbalmente (GUIMARÃES, 2018, p.16). Dessa forma, uma vez organizada em articulações, a língua constitui a unidade básica de estudo da semântica do acontecimento: o enunciado.

### 2.2.6.2 Enunciado e texto: uma proposta de integração

Na seção anterior, apresentamos a definição de semântica como sendo uma ciência que estuda a ‘significação’ da linguagem. Dessa forma, entendemos semântica como sendo “uma disciplina linguística que tem como objeto o estudo da significação tomada como produzida pela prática dos falantes de dizer algo em uma língua” (GUIMARÃES, 2018, p.15).

Nossa questão agora consiste em entender o que vem a ser a prática dos falantes de dizer algo em uma língua em um determinado tempo e espaço. Ou melhor, de que unidade de dizer se valem os falantes para o exercício de suas práticas enunciativas?

Voltemos um pouco a alguns pressupostos apresentados. Para Ducrot (1989), a frase é uma estrutura abstrata, sem lugar ou data. Ducrot (1984) cita que a frase é o material linguístico de que o locutor se serviu, uma entidade abstrata, algo absolutamente diferente de uma sequência de palavras escritas. A ela Ducrot deu o nome de *type*. Essa entidade seria uma “sequência de palavras dispostas segundo uma ordem bem definida e relacionadas de acordo com as regras da língua” (DUCROT, 1984). Completa dizendo que a frase se enquadraria em um nível elementar da língua e que uma sequência de frases representa em um nível complexo o que o autor chama de texto.

Porém, a sequência a que o autor se refere, não original, repetida, já foi e será utilizada em diversas circunstâncias. Com efeito, essa realização oferece à frase o *status* de enunciado. Ducrot (1989) define o enunciado como sendo um segmento do discurso, apresentando, portanto, um lugar e uma data, um produtor e um (ou mais de um) ouvinte. “A distinção entre frase e enunciado leva-me a distinguir, igualmente, os valores semânticos atribuídos a uma e a outro. Por convenção chamo de “sentido” o valor semântico do enunciado, e de “significação” o da frase” (DUCROT, 1989, p.14).

Diferente da frase que se repete, o enunciado não se repete. Assim “poderá então dizer-se que a mesma frase deu lugar a diversos enunciados, mas nunca poderemos afirmar que alguém repetiu várias vezes o mesmo enunciado” (DUCROT, 1984, p.369). O autor (1984) caracterizou como *token* esse objeto produzido, aquilo que foi realizado, escrito, efetivamente pronunciado. Decorre desse pensamento a concepção de que a enunciação é o aparecimento histórico de produção do

enunciado. Afinal é pela enunciação que a frase se realiza e passa a acontecer enunciativamente. Para ilustrar sua tese, Ducrot elabora o seguinte quadro:

**QUADRO 02** – A realização linguística na perspectiva de Ducrot (1984)

|   | <i>Nível<br/>elementar</i> | <i>Nível<br/>complexo</i> |
|---|----------------------------|---------------------------|
| Entidade abstracta (ingl. <i>type</i> ) | Frase                      | Texto                     |
| Realização (ingl. <i>token</i> )        |                            |                           |
| Sentido 1: o que é realizado            | Enunciado                  | Discurso                  |
| Sentido 2: acontecimento                |                            | Enunciação                |
| Sentido 3: processo de produção         |                            | Actividade linguística    |

Fonte: (DUCROT, 1984, p. 369).

Já para Guimarães (2018) o enunciado é a *unidade de análise* do semanticista. De acordo com o autor o enunciado é uma sequência linguística que apresenta no seu funcionamento uma “consistência interna”, aliada a uma “independência relativa” (GUIMARÃES, 2012).

A consistência interna é, segundo o autor, uma capacidade que o enunciado apresenta de ser suficientemente compreensível, independentemente de sua relação com outros enunciados. Já a independência relativa seria a necessidade de integração que o enunciado apresenta na construção de um texto. Vale ressaltar que não são simplesmente um elemento da situação, são elementos que significam para além das situações empíricas. São linguagem e não parte de uma situação no mundo (GUIMARÃES, 1989).

Tentaremos ilustrar o que foi dito a partir do seguinte exemplar:

Figura: 07 – Consistência Interna e Independência Relativa



Fonte: Imagem obtida por meio do Google.<sup>24</sup>

(9) Hoje, o pobre brasileiro tem comido mais pão.

(10) O pão que o diabo amassou.

Segundo Guimarães, o que ocorre em um enunciado como (9) é que ele é suficiente na produção de um efeito de sentido. Ele tem consistência interna. Ou seja, é possível compreender esse enunciado (9) pelo que dele se enuncia. O mesmo ocorre com o enunciado (10).

Por outro lado, ao se colocar (9) e (10) juntos, como no exemplo acima, se manifesta um novo efeito de sentido. Agora já não se trata mais de um enunciado (9) isolado de outro (10). São dois enunciados juntos formando um todo de significação e um todo de significação influenciando na significação de cada um dos enunciados. Com efeito, a independência relativa aliada à consistência interna faz com que o enunciado participe efetivamente do processo de significação. Ou seja, “vamos considerar o sentido como a significação do enunciado, constituído pela integração do enunciado ao texto, em virtude de sua independência relativa.” (GUIMARÃES, 2018, p. 18).

Já em relação ao texto, a posição do autor é a de que “texto é uma unidade de sentido que integra enunciados no acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p.25). Diz o autor:

O texto é uma unidade de significação. Ela se caracteriza por produzir sentido, e é isso que faz dela (desta unidade) um texto. O outro aspecto é que esta unidade (o texto) integra enunciados, ou dito de outro modo, o texto é integrado por enunciados. E é isto que faz com o que o texto seja texto e faça sentido. (GUIMARÃES, 2017, p.25).

<sup>24</sup> Disponível em: <http://f.i.uol.com.br/folha/cartum/images/14336201.jpeg>. Acesso em 15 jun. 2021.

O autor apresenta o mapa como forma de exemplificar o que acabou de ser dito. Para ele, o mapa não é formado pelos nomes que nele estão, “o mapa os integra e os faz significar enquanto nomes de espaços da cidade que o mapa representa e significa” (GUIMARÃES, 2017, p.27). Nesses termos

O texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e que significam em virtude desta relação. O texto é, nessa medida, uma unidade que se apresenta entre outras da mesma natureza. (GUIMARÃES, 2017, p.27).

Ressalta o autor que “um texto integra enunciados, um texto não é composto de enunciados, e muito menos um texto não é um conjunto de enunciados existentes antes e ali reunidos” (GUIMARÃES, 2017, p.29). Interessante observarmos que, para o autor, um texto não corresponde a uma soma simples de partes

Ou seja, um texto não é um conjunto de enunciados, nem é uma unidade composta de enunciados. E integrar aqui está no sentido que Benveniste (1962) dá a este termo: a relação de integração é aquela que constitui sentido, ela se caracteriza, nos termos de Benveniste, pela relação de um elemento linguístico de um nível com elemento de nível superior. Para nós, no entanto, diferentemente de Benveniste, a integração não é uma relação caracterizada pela segmentalidade. A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam. A relação entre os elementos não é de contiguidade, não se marca pela direção da segmentalidade. (GUIMARÃES, 2010, p.22).

Por outro lado, Guimarães deixa claro que o texto é uma unidade, mas não tem unidade (ou unicidade de sentido), não é uno. Com isso, o autor destaca a importância de caracterizar o enunciado.

### **2.3 Janus: *Quid vidimus? Quid videbimus?***

Em nossas discussões deste capítulo tentamos demonstrar que, em um sentido *lato*, encontramos já na Retórica Aristotélica princípios que poderiam ser caracterizados hoje como situação de enunciação, tendo em vista que as receitas<sup>25</sup> assentam-se sobre o eu/tu/ele. Na Gramática Tradicional, alguns estudos voltavam-se a mecanismos linguísticos que se aproximam das teorias enunciativas. Trouxemos a dêixis para efeito de ilustração. Na Lógica, apesar de encontrarmos postulados anti-

<sup>25</sup> Lembrando que esse termo foi usado pela pesquisadora Catherine Fuchs (FUCHS, 1985).

enunciativos, vimos que está problematizada a diferença entre sentido e referência e isso também aponta para aspectos da Enunciação. Salientamos, outrossim, que, embora passíveis de problematizações, esses campos já sinalizavam trabalhos que viriam, mais tarde, a ocupar os linguistas da Enunciação.

Em seguida, alçados nos estudos de Flores e Teixeira, partimos daquele que é “o precursor do pensamento linguístico tal como o conhecemos na contemporaneidade” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.9), Ferdinand Saussure. Dentre outras questões, o genebrino exclui a fala de seus estudos e oferece à língua *status* de prioridade. Essa exclusão não significa que Saussure não reconheça o sujeito. Ele apenas faz o seu recorte, sua escolha, no tempo em que seus estudos puderam ser desenvolvidos.

De forma mais específica, partimos de um dos primeiros pesquisadores a propor um olhar sistematizado ao tema relacionado ao que hoje chamamos Enunciação: Charles Bally. Conforme descrevemos, na visão de Bally, “a linguagem é apta a expressar sentimentos e pensamentos, e é próprio da estilística estudar a expressão dos sentimentos.” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.16). Fundador da estilística da língua, para Bally, a linguagem é um sistema de símbolos de expressão, ela exprime o conteúdo do pensamento, as ideias e os sentimentos, está associada à afetividade (**Enunciação/Estilo**). Segundo o autor, a enunciação é o ato que o sujeito realiza para expressar suas ideias e sua subjetividade. Desse modo, o autor propõe a ideia de *dictum* – que seria o conteúdo proposicional e objetivo do pensamento – e de *modus* – que corresponderia à atitude do sujeito, sua afetividade, sua subjetividade evidenciadas. Para ele, o sujeito falante, que não é um ser empírico, mas uma representação que ele tem de si mesmo e de tudo o que o cerca, exterioriza o pensamento de forma subjetiva.

Em prosseguimento, trouxemos Émile Benveniste, o “linguista da enunciação”. Ele inaugura o que se convencionou chamar de teoria da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2012) e passa a ser considerado o principal representante desse campo de estudo. Dentre vários aspectos que apresenta, a enunciação para Benveniste é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, que caracteriza como um ato de “apropriação” (BENVENISTE, 1989, p.82-83). Isso supõe a conversão individual da língua em discurso, cujo produto é o enunciado. Além disso, ao instituir-se como *eu* por meio da palavra (**Enunciação/Subjetividade por apropriação**), institui também o *outro*. Assim, a enunciação apresenta duas figuras

igualmente necessárias em um processo de construção intersubjetiva do dizer. Conseqüentemente, o autor introduz as noções de sujeito na linguagem, isto é, subjetividade e intersubjetividade. É importante salientar que ele não fala do sujeito em si, mas da representação linguística que a enunciação oferece a esse sujeito, que integra o campo dos “indivíduos linguísticos”, nas palavras do autor. Por isso Benveniste se interessa em particular pela dimensão enunciativa da linguagem, ressaltando que é exatamente a partir dessa dimensão que devemos buscar uma definição de homem.

Continuando, encontramos em Mikhail Bakhtin o linguista que propõe que a linguagem possui uma dimensão dialógica: ao mesmo tempo em que esse discurso se constitui por meio de um interlocutor, não existe independente daquele para quem é construído (**Enunciação/Interação**). Em outras palavras, a linguagem é dialógica de duas maneiras: i) ela procede de alguém e se dirige a alguém, podendo ser: (a) sujeito 1 → sujeito 2; (b) sujeito 1 → sujeitos 2, 3 ...; (c) sujeito 1 → sujeito 1; e ii) o discurso se constitui de outros discursos. Logo, a noção de interação verbal é fundamental na perspectiva do autor, para quem o *eu* não existe sem o *outro*, e vice-versa. Dessa forma, apresenta a enunciação como um produto da interação verbal. Por essa via, a fala é social e se manifesta em processo enunciativo compartilhado. Com isso, ele aponta a importância dos elementos necessários ao processo enunciativo, tais como: posição de locutor, seleção de critérios e cuidados com a elaboração do discurso, compreensão ativa e responsiva.

Em seguida, com Oswald Ducrot trouxemos a Teoria da Argumentação na Língua. Para ele, a argumentação está “na língua”, “nos enunciados”, os próprios enunciados são argumentos (**Enunciação/Argumentação**). Outrossim, para o autor a enunciação é polifônica, ou seja, um mesmo sujeito se desdobra em: sujeito falante/ouvinte; locutor/alocutário; e enunciador/destinatário. Um mesmo indivíduo pode apresentar uma fala enquanto enunciador e ter outra enquanto sujeito. Essa concepção se contrapõe à unicidade do sujeito, que propunha um único autor para cada enunciado, com isso é possível verificar diferentes representações do sujeito da enunciação no sentido do enunciado (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p.65). Tal qual trouxemos, a partir do referencial teórico da polifonia, muitas das questões clássicas de investigação da linguagem tomaram uma nova dimensão.

Por fim, a partir do pensamento de Ducrot, alcançamos o que Eduardo Guimarães nomeia Semântica da Enunciação. Nesta, a enunciação é definida como

um acontecimento histórico (**Enunciação/Acontecimento**). Sendo a Semântica uma disciplina que se ocupa do funcionamento da língua e da linguagem (GUIMARÃES, 2018), a Semântica da Enunciação considera que a análise do sentido da linguagem deva localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002). Além disso, “o acontecimento não pode ser visto como algo pontual e linear, mas um construto histórico que, por meio de inúmeros entrecruzamentos, é capaz de construir um estado de coisas (DALMASCHIO, 2013, p.57). Guimarães (2002) nos diz ainda que o acontecimento enunciativo tem uma condição indispensável à sua configuração, língua e falante, ambos se disputando numa distribuição desigual, num espaço de enunciação essencialmente político. Portanto, “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2002, p.11).

Ressaltamos que esses autores apresentam diversos outros aspectos em suas teorias enunciativas. O que trouxemos aqui foi a nossa leitura, o nosso olhar, um recorte a partir do qual os identificamos como teóricos voltados para a enunciação.

Nessa direção, tendo em vista o objetivo principal deste trabalho – analisar os aspectos enunciativo-discursivos presentes na Base Nacional Comum Curricular –, ao compararmos as perspectivas enunciativo-discursivas que ancoram os pressupostos de cada um dos autores citados, foi possível realizar a seguinte síntese designativa:

**Quadro 03 – Pressupostos teóricos sobre Enunciação**

| PERSPECTIVA TEÓRICA | A ENUNCIÇÃO SE CONSTITUI COMO...  |
|---------------------|---|
| Charles Bally       | <p style="text-align: center;">Estilo</p> <p>- “Pensar é reagir a uma representação” (BALLY, 1963, p.65)</p>  |
| Émile Benveniste    | <p style="text-align: center;">Subjetividade por apropriação</p> <p>- Colocação da “língua em funcionamento por um ato individual de utilização”, que o autor caracteriza como um ato de “apropriação” (BENVENISTE, 1989, p.82-84).</p> |
| Mikhail Bakhtin     | <p style="text-align: center;">Interação</p> <p>- “A verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p.125).</p>          |
| Oswald Ducrot       | <p style="text-align: center;">Argumentação</p> <p>- “A argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, [...] as próprias frases são argumentos” (DUCROT, 1989, p.18).</p>   |
| Eduardo Guimarães   | <p style="text-align: center;">Acontecimento</p> <p>- A análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002).</p>  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Enfatizamos que os pressupostos descritos no quadro anterior estão mais fortemente marcados em cada um dos autores. Entretanto, não queremos com isso descaracterizar, inclusive, a possível interface que estabelecem. Nosso intuito é de oferecer identidade mais sistêmica a cada uma das teorias analisadas. Além disso, é importante dizer que todos convergem para um princípio que os situa no campo dos estudos enunciativos: a tentativa de definição de língua, de sentido e de como a sociedade está envolvida na produção do dizer.

Por meio da síntese apresentada, teremos possibilidade de fazer um cotejamento na BNCC das ocorrências desses termos e de outros que se encontram

no mesmo domínio semântico. Com isso, tentaremos perceber em que medida esses pressupostos se entrelaçam, na organização teórica desse documento sistematizador das práticas didático-pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

Partiremos para o capítulo de análise, no qual nos voltaremos para a BNCC, realizando uma sondagem dos pressupostos enunciativos que a sustentam, de modo a analisar o fio condutor que perpassa o conceito de enunciação assumido pelo documento.

Uma vez feita essa sondagem, teremos material para apresentar em que medida o documento de fato adota a teoria a que se propõe (enunciativo-discursiva) e em qual(is) perspectiva(s) dessa teoria alicerça suas proposições.

Antes, porém, apresentaremos, a partir de agora, os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa. Para tanto, ofereceremos aos objetivos específicos aqui propostos um olhar situado no caminho teórico que acabamos de desenvolver.



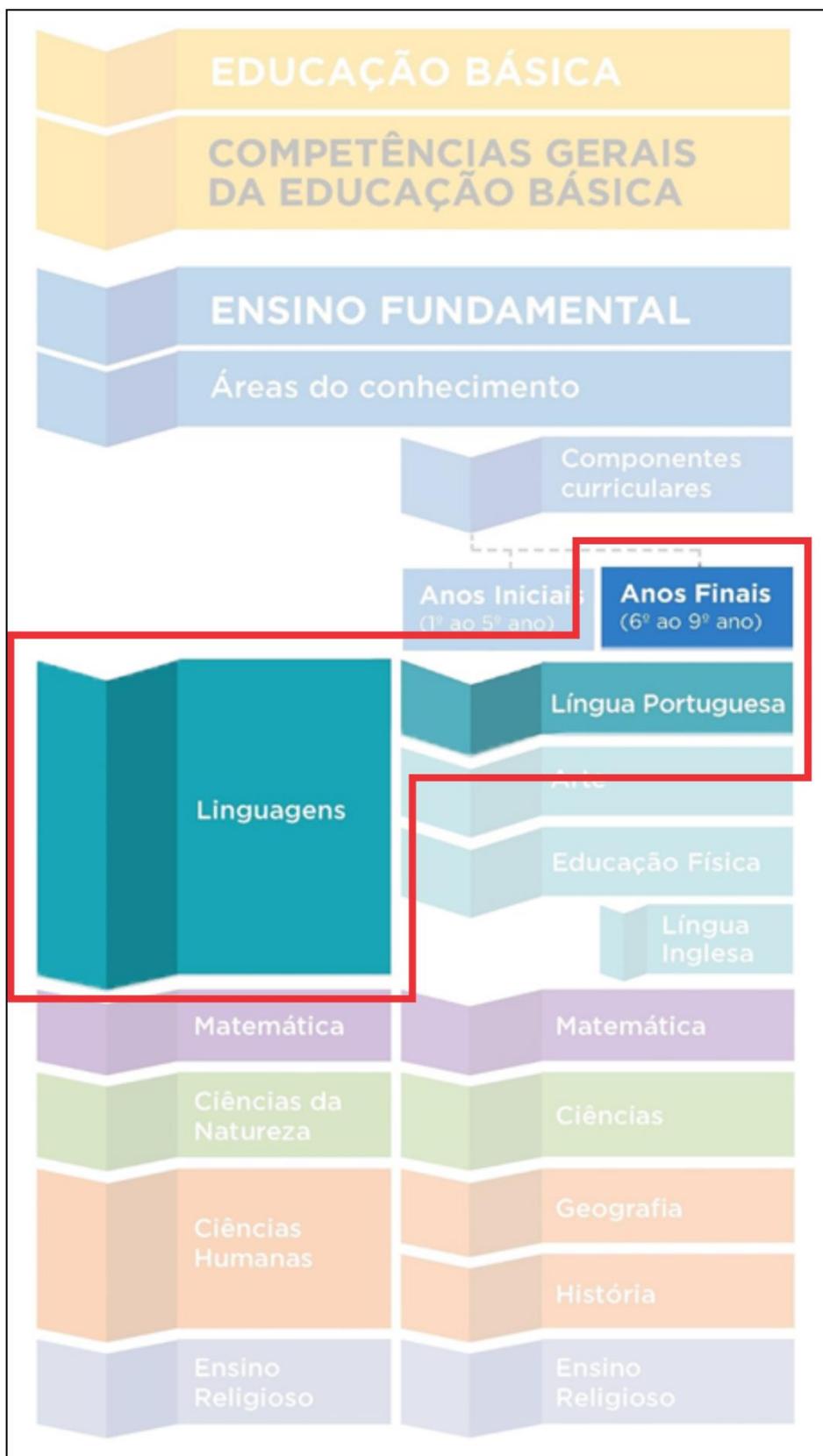
### 3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se situa no entremeio de uma pesquisa de ordem quantitativa e também qualitativa, embora não possamos negar que haja uma predominância da segunda sobre a primeira na organização de nossas análises. Já em muitos estudos encontramos a proposta de que essas duas abordagens metodológicas devem ser percebidas como complementares, em vez de excludentes e concorrentes (DEMO, 2002). Afinal, concordamos que “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda” (DEMO, 2002, p.35).

Em nossa pesquisa, trabalhamos, pois, com um *corpus* específico: a Base Nacional Comum Curricular – documento parametrizador da educação brasileira. Além disso, nos valem de uma base teórica importante para a análise que realizamos desse *corpus*: as teorias da Enunciação, e, de maneira especial, a Semântica da Enunciação.

Para que nossa pesquisa seja apropriadamente situada dentro do propósito *stricto sensu*, detemo-nos na BNCC ao segmento do Ensino Fundamental, Anos finais – sexto ao nono ano – da Educação Básica. Ainda, de forma mais específica, concentramo-nos na Área do Conhecimento, Linguagens, especificamente a disciplina de Língua Portuguesa. Nosso recorte se deu pelo fato de a Base apresentar uma proposta de lidar com a língua/linguagem em práticas sociais situadas, em usos, na qual se assume “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”. (BRASIL, 2018, p.67). Conquanto, entendemos que esse recorte seja adequado para a consecução de como nosso objetivo geral, a saber: **analisar os aspectos enunciativo-discursivos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. A Figura 08 ilustra de forma situada o que acabamos de descrever.

**Figura 08** – Recorte de pesquisa na BNCC



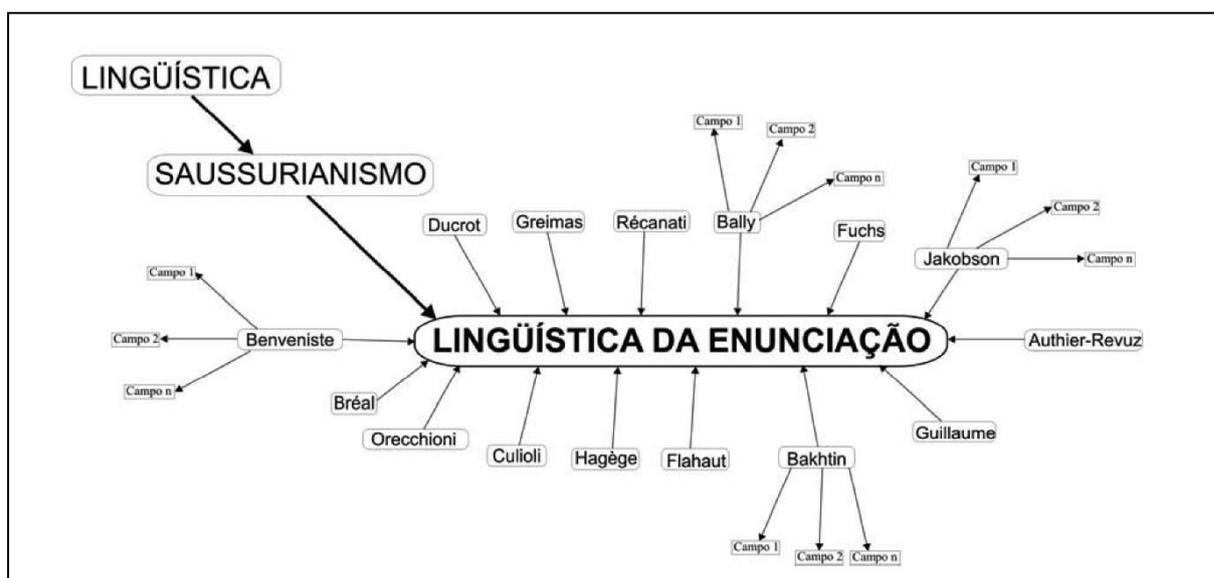
Fonte: Adaptado de Brasil, (2018, p.27).

Conquanto, para os nossos propósitos específicos, o campo da Linguística da Enunciação foi por nós adotado, dentro do qual as teorias enunciativas balizam nosso olhar.

É importante destacar que, ao longo dos primeiros capítulos de pressupostos teóricos, já viemos desenvolvendo algumas análises que se apresentam como ilustrações, seja no intuito de reafirmar ou questionar as postulações apresentadas.

Ao selecionarmos o campo da Linguística da Enunciação, foi necessário realizar, mais uma vez, um recorte de apresentação, dada a extensão desse domínio de pesquisa, conforme pode ser notado na Figura 09:

**Figura 09** – Árvore de domínio – Linguística da Enunciação



Fonte: (CREMONESE, 2009, p.137).

Dentre as diferentes teorias da enunciação que se originaram a partir das dicotomias saussureanas, adotamos os estudos de Charles Bally, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin e Oswald Ducrot. Em linhas gerais, o critério que justifica essa adoção foi o espaço que a pesquisa nos oferece, uma vez que todos os pesquisadores do quadro anterior convergem no que diz respeito a: i) referência (continuidade ou ruptura) a Saussure; ii) proposta de uma análise da linguagem do ponto de vista do sentido e dos mecanismos de produção de sentido; e iii) inserção do sujeito. (FLORES *et al.*, 2009). Apresentamos, inicialmente, as noções e perspectivas desses autores, de modo a trazer uma visão geral de suas abordagens. Entretanto, procuramos oferecer uma identidade mais sistêmica a cada uma das teorias analisadas,

recortando dentro delas a definição de língua, de sentido e de como a sociedade está envolvida na produção do dizer. Sabemos que esses autores apresentam diversos outros aspectos em suas teorias enunciativas. Entretanto, trouxemos um recorte a partir do qual os identificamos como teóricos voltados para a enunciação.

Vale ressaltar que incluímos em nossas análises um campo de estudos da Enunciação ausente na síntese que apresentamos (Figura 09): A Semântica da Enunciação, lugar teórico do qual falamos. Ao apresentarmos os estudos de Oswald Ducrot, que desenvolveu, dentre outros aspectos, um conceito de enunciação como um “acontecimento histórico”, mapeamos como ele abriu caminhos para pesquisadores desse campo, principalmente para Eduardo Guimarães, o qual envida investimentos de pesquisa em torno da Semântica do Acontecimento ou Semântica da Enunciação.

Com efeito, para o desenvolvimento de nosso primeiro objetivo específico - **verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem** - procedemos uma varredura na BNCC em busca de ocorrências que façam parte do que descrevemos, em nossas discussões teóricas, como sendo os fundamentos enunciativos assumidos pelos teóricos apresentados, de modo a perceber em que medida esses pressupostos se entrelaçam, na organização teórica desse documento sistematizador das práticas didático-pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Para efeito organizacional, constituímos, ao final de nosso capítulo 2, um quadro síntese com a palavra-chave que oferece ancoragem a cada uma das perspectivas teóricas que trouxemos para esta Dissertação.

**Quadro 03 – Pressupostos teóricos sobre Enunciação**

| PERSPECTIVA TEÓRICA | A ENUNCIÇÃO SE CONSTITUI COMO...  |
|---------------------|---|
| Charles Bally       | <p style="text-align: center;">Estilo</p> <p>- “Pensar é reagir a uma representação” (BALLY, 1963, p.65).</p>   |
| Émile Benveniste    | <p style="text-align: center;">Subjetividade por apropriação</p> <p>- Colocação da “língua em funcionamento por um ato individual de utilização”, que o autor caracteriza como um ato de “apropriação” (BENVENISTE, 1989, p.82-84).</p> |
| Mikhail Bakhtin     | <p style="text-align: center;">Interação</p> <p>- “A verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p.125).</p>          |
| Oswald Ducrot       | <p style="text-align: center;">Argumentação</p> <p>- “A argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, [...] as próprias frases são argumentos” (DUCROT, 1989, p.18).</p>   |
| Eduardo Guimarães   | <p style="text-align: center;">Acontecimento</p> <p>- A análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002).</p>  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo em seguida, norteados por tais ocorrências (estilo, subjetividade por apropriação, interação, argumentação, acontecimento) buscamos construir um domínio semântico para cada um deles, cujo escopo guarde relação de sentido entre si, de modo a criar uma rede de ocorrências passíveis de significar a perspectiva teórica dos autores elencados. Dessa forma, chegamos às seguintes ocorrências constituidoras do *corpus* desta pesquisa.

Quadro 04 – Corpus para análise

| CHARLES BALLY                     |                           | OSWALD DUCROT                      |                           |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| Palavra-chave                     | Quantidade de ocorrências | Palavra-chave                      | Quantidade de ocorrências |
| Estilo                            | 21                        | Argumentação(ões)                  | 4                         |
| Expressividade                    | 2                         | Argumentar (e suas formas verbais) | 3                         |
| Expressão                         | 11                        | Argumentativo(a)(s)                | 11                        |
| Expressar (e suas formas verbais) | 9                         | Argumento(s)                       | 4                         |
| Emoção                            | 1                         | Argumentatividade                  | 2                         |
| Identidade                        | 4                         |                                    |                           |

| ÉMILE BENVENISTE                  |                           | MIKHAIL BAKHTIN                   |                           |
|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Palavra-chave                     | Quantidade de ocorrências | Palavra-chave                     | Quantidade de ocorrências |
| Apropriação                       | 4                         | Interação                         | 19                        |
| Apropriar (e suas formas verbais) | 6                         | Interagir (e suas formas verbais) | 6                         |

| EDUARDO GUIMARÃES |                           |
|-------------------|---------------------------|
| Palavra-chave     | Quantidade de ocorrências |
| Acontecimento     | 4                         |

Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciamos com Charles Bally, fundador da estilística da língua, para quem a linguagem é um sistema de símbolos de expressão do conteúdo do pensamento, das ideias e dos sentimentos (BALLY, 1951) e cuja tese é de que “pensar é reagir a uma representação” (BALLY, 1963, p.65). Isso posto, levando em conta a palavra-chave **estilo** e a dilatação do campo semântico no qual se insere, encontramos no nosso recorte da BNCC cinquenta e uma (51) ocorrências.

Em relação a Émile Benveniste, para quem “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização [...], um processo de apropriação” (BENVENISTE, 1989, p.82-84), concentrando-nos na busca por nomes

cujo escopo referencial aponta para o sentido de **apropriação** e obtivemos dez (10) ocorrências.

Em seguida, ao voltarmos nosso olhar para a Enunciação em Mikhail Bakhtin, para quem “a verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p.125), em busca por “**interação**” e suas manifestações de sentido, encontramos vinte e cinco (25) instâncias.

Com a ideia de que “a argumentação está na língua, nas frases, que as próprias frases são argumentativas” (DUCROT, 1989, p. 16), chegamos a Oswald Ducrot e nos detivemos na busca por palavras que tocam na perspectiva de **argumentação**. Logramos nesse movimento sessenta e seis (66) ocorrências.

Finalmente, com a Semântica da Enunciação seguimos os mesmos procedimentos. Ancorados na perspectiva de Guimarães para quem “a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo de enunciação, do acontecimento social do dizer (GUIMARÃES, 2002), embrenhamo-nos na procura de nomeações que se aproximam de sua abordagem de enunciação enquanto acontecimento. Nessa busca encontramos quatro (4) ocorrências.

Para oferecer desdobramento ao nosso segundo objetivo específico: **investigar como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pela Base Nacional**, por compreendermos tais unidades de análise importantes para uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, realizamos uma busca desses dois nomes em nosso recorte de trabalho. Vale repetir o fato de a BNCC afirmar “a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2018, p.67). Isso, em certa medida, justifica nossa decisão em investigar os efeitos de sentido assumidos por esses nomes no documento.

De forma similar ao que procedemos no objetivo anterior, nossa intenção centrou-se, em um primeiro momento, em buscar pelos nomes “enunciado” e “texto”. Contudo, buscamos também por palavras dentro do mesmo domínio semântico que as duas anteriores, a fim de que nossas análises ganhem em consistência. Por esse procedimento de busca, encontramos trezentas e oitenta e duas (382) ocorrências, sendo trezentas e quarenta e nove (349) exclusivamente da palavra “texto”, conforme descrito a seguir:

**QUADRO 10** – *Corpus* para análise – Base Nacional Comum Curricular

| <b>Palavra-chave</b> | <b>Quantidade de ocorrências</b> |
|----------------------|----------------------------------|
| Enunciado            | 1                                |
| Frase                | 0                                |
| Sentença             | 2                                |
| Oração               | 21                               |
| Período              | 9                                |
| Texto                | 349                              |

Fonte: Elaborado pelo autor

Em conclusão aos nossos propósitos de pesquisa, e em resposta ao terceiro objetivo específicos estabelecido - **apresentar uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística orientada por pressupostos semânticos-enunciativos**, nossa postura metodológica corresponde à seleção de textos na mídia digital, adequados ao trabalho pedagógico com alunos que integram a faixa etária do público ao qual o recorte da BNCC, aqui utilizado, se refere, a fim de propor exemplos de trabalhos de ordem semântico-enunciativa que adotam atividades significativas neste campo. No decorrer da seção de análise, lançamos proposições de sala de aula, em forma de questionamentos que podem ser levantados com os estudantes, bem como respostas possíveis a tais questões. É importante frisar que optamos não pela formalização de atividades, mas pela apresentação de caminhos alternativos para o trabalho docente.

A partir dessa descrição metodológica, iniciemos, pois, nossos procedimentos de análise.



## 4 A CAMINHO DE NOSSA ANÁLISE

Nos primeiros capítulos deste trabalho descrevemos de forma compendiosa os nossos pressupostos teóricos, que se constituem de dois alicerces: a BNCC e a Enunciação.

Na primeira parte, apresentamos a posição assumida pelos documentos que parametrizam o ensino no Brasil. Para tal, tomamos como foco nesta pesquisa a BNCC, devido ao seu caráter de abrangência e tendo em vista o fato de ser o documento mais recente que busca orientar práticas pedagógicas da escola brasileira.

Em continuidade, partimos para a segunda parte, onde apresentamos um panorama dos conceitos considerados fundamentais pelos estudos enunciativos, mais detidamente pela Semântica da Enunciação – lugar teórico que sustenta nossa pesquisa.

A seguir, dedicar-nos-emos a analisar os dados selecionados para sustentar o que ora apresentamos nos objetivos específicos como propósito deste trabalho. Para tanto, serão apresentadas três seções, que correspondem a cada um desses objetivos. Na primeira, verificaremos em que medida o posicionamento assumido pela BNCC sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. O capítulo seguinte nos servirá para investigarmos como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pelo documento. Finalmente, na última seção deste capítulo, apresentaremos uma proposta de transposição didática que esteja orientada por pressupostos semânticos-enunciativos, com ancoragem na Semântica da Enunciação.

### 4.1. Afinal, qual é o enfoque enunciativo da BNCC em relação à linguagem?

À guisa do que fora apresentado ao longo dos capítulos anteriores, reafirmamos nesta oportunidade o que se descreve na BNCC sobre seu fundamento teórico mais importante. Assim se refere a Base, em relação aos pressupostos que a sustentam:

**E1<sup>26</sup>** – Assume-se aqui a **perspectiva enunciativo-discursiva** de linguagem. (BRASIL, 2018, p.67).

---

<sup>26</sup> Utilizaremos a abreviação E em referência aos excertos.

Diante de tal afirmação, pretendemos verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC sustenta, de fato, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Nossa proposta se justifica pelo motivo de partimos da hipótese de que há um cruzamento de diversas perspectivas em relação à forma como o documento situa os estudos enunciativos. Isso, por vezes, corrobora para uma apresentação diversa e, também, pouco definida de conceitos e práticas.

Para ilustrar, questionamos: ao afirmar que a linguagem como interação tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que visa encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2018), em qual perspectiva enunciativa a BNCC se alicerça? Enunciativa ou interacionista? Estaria a enunciação sendo tomada como um estudo genérico? Qual a interferência desse posicionamento panorâmico no desenvolvimento pedagógico e escolarizado sobre a linguagem?

Ao longo da nossa pesquisa descrevemos, nos nossos referenciais teóricos, termos encapsuladores do pensamento de alguns pesquisadores representantes de teorias enunciativas, a saber: estilo, em Bally; subjetividade por apropriação, em Benveniste; interação, em Bakhtin; argumentação, em Ducrot; acontecimento, em Guimarães. Cabe lembrar que as teorias e os pressupostos desses estudiosos não se limitam a essas nomeações. Tomamos esses termos, especificamente, como fundamentos metodológicos do nosso eixo de análise.

Conquanto, como já dissemos anteriormente, a proposta deste capítulo é voltar-se para a Base e localizar ao longo do texto os pressupostos enunciativos que a sustentam, de modo a analisar o fio condutor que perpassa o conceito de enunciação. Para tanto, faremos uma busca desses conceitos-chave (e suas aproximações semânticas) mapeados por nós nas perspectivas teóricas aqui apresentadas.

Salientamos que, conforme fora explicitado em nossos pressupostos metodológicos, teremos como recorte de trabalho a parte do documento que aborda os anos finais da etapa do Ensino Fundamental, especificamente o componente Língua Portuguesa, área de Linguagem.

Dessa forma, para que possamos estabelecer relações entre os pressupostos dessas teorias e o que a BNCC traz como abordagem enunciativo-discursiva, propomo-nos nesta seção a analisar fragmentos do documento, comparando-os aos

textos de um e outro teórico, de modo a demonstrar em que medida ocorre o entrecruzamento dessas perspectivas.

Iniciemos, pois, com Charles Bally.

#### **4.1.1 A BNCC e Charles Bally**

Conforme discutido anteriormente, há ainda uma carência de estudos sobre a grande contribuição de Bally para o campo dos estudos linguísticos. Isso porque a ele (juntamente com Albert Sechehaye e Albert Riedlinger) é outorgada a constituição do Curso de Linguística Geral (CLG). Além desse grande trabalho, Bally foi quem fundou a chamada estilística da língua (GOMES, 2017), inspirando e influenciando outros linguistas, incluindo Oswald Ducrot.

Por conseguinte, como proposta desse capítulo, nosso movimento de análise será em torno das nomeações e/ou dos enunciados da Base Nacional Comum Curricular que tenham vínculo com os pressupostos enunciativos de Charles Bally. Notadamente, por meio da ideia de que a linguagem é um sistema de símbolos de expressão do conteúdo do pensamento, das ideias e dos sentimentos (BALLY, 1951), o autor constrói sua perspectiva de **enunciação**. Partindo desse conceito, realizamos uma busca na BNCC pelo nome **estilo** e por palavras que estivessem no mesmo campo semântico do efeito produzido por essa formação nominal, na perspectiva de Bally, a saber: expressividade, expressão, emoção, sentimento, identidade, formas pelas quais o sujeito se representa. Dessa maneira, conduziremos nossa análise, mostrando como o documento apresenta a perspectiva de Bally na exploração do ensino das habilidades com a língua, por meio da observação dessas nomeações.

##### **4.1.1.1 Enunciação: o estilo em foco**

Antes de iniciarmos de fato nossa análise, é interessante fazer um resgate etimológico. Pierre Guiraud (1970, p.70) explica que a palavra **estilo** tem sua raiz no Latim, *stills* e designava originalmente uma pequena haste usada para escrever. Gomes (2017), em leitura aos pressupostos de Charles Bally, destaca que o estilo está diretamente associado a uma marca do homem, em associação com a ideia de escrita,

indica a maneira específica de escrever (ou falar) de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. O autor citado salienta ainda que “pensar o estilo – e, mais do que isso, a enunciação na linguagem – significa não só conceber marcas identitárias (como fossem marcas de um estilete) deixadas pelo homem, mas também reconhecer a presença do próprio homem na linguagem” (GOMES, 2017, p.121).

Essa breve introdução nos faz perceber como Charles Bally idealiza um conceito de estilo estritamente ligado à enunciação, tendo como aporte as formas que, segundo o autor, o sujeito tem para se representar. A partir de definições trazidas pelo próprio autor, categorizamos tais formas de representação do sujeito por meio dos seguintes nomes: expressão, emoção, sentimento, identidade. Na construção de nosso *corpus*, levando em conta a palavra-chave **estilo** e a dilatação do campo semântico no qual se insere, conforme a perspectiva de Bally, encontramos no recorte da BNCC, que utilizamos nesta pesquisa, as seguintes ocorrências:

#### QUADRO 05 – *Corpus* para análise – Charles Bally

| Palavra-chave                     | Quantidade de ocorrências |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Estilo                            | 21                        |
| Expressividade                    | 2                         |
| Expressão                         | 11                        |
| Expressar (e suas formas verbais) | 9                         |
| Emoção                            | 1                         |
| Sentimento                        | 3                         |
| Identidade                        | 4                         |

Fonte: Elaborado pelo autor

Para início de nossa análise, concentremos nosso olhar na palavra-chave que consideramos principal na perspectiva enunciativa de Bally: **estilo**. Embora tenhamos encontrado vinte e uma (21) ocorrências desse nome no recorte analisado, apenas em duas (2) orientações a BNCC utiliza essa nomeação fora do escopo dos gêneros textuais/discursivos e dos gêneros literários.

A primeira dessas orientações, corresponde à marcação de um dos objetos de conhecimento integrantes da prática de análise linguística, cujo nome é exatamente **estilo**. Assim o documento define esse objeto:

**E2** – No que tange ao **estilo**, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2018, p. 80, grifo nosso).

A segunda ocorre na descrição das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 2018, p.87), quando o documento afirma que uma dessas competências a serem desenvolvidas com os estudantes é

**E3** – Empregar, nas interações sociais, a variedade e o **estilo** de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 87, grifo nosso)

Podemos notar que a ideia de **estilo** embora corresponda a estilo de linguagem, nesses excertos, está ligada à noção de adequação à situação de dizer (“marcas de um estilete”) e se distancia, portanto, da perspectiva de Bally, que percebe estilo como uma marca do sujeito na enunciação (“presença do próprio homem na linguagem”).

As demais ocorrências, conforme dissemos, dizem respeito ao tratamento dado aos gêneros textuais/discursivos e/ou aos gêneros literários. Como podemos notar em

**E4** – Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2018, p. 77, grifo nosso).

**E5** – Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2018, p. 157, grifo nosso).

Entretanto, ao continuarmos nossa análise, pautados no princípio de que a linguagem, na visão de Bally, conforma-se como “apta a expressar sentimentos e pensamentos” (FLORES, TEIXEIRA, 2012, p.16), encontramos, na BNCC, palavras-chave que nos possibilitaram realizar estreita associação dos pressupostos enunciativos de Charles Bally àqueles presentes nesse documento. Vejamos:

**E6** – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para **se expressar** e partilhar informações, experiências, ideias e **sentimentos** em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p.65, grifos nossos).

**E7**- O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre **expressam algum conteúdo ou emoção** – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.82, grifos nossos).

**E8** – Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a **se expressar** e partilhar informações, experiências, ideias e **sentimentos**, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p.87, grifo nosso).

Esses excertos põem em cena duas noções já apresentadas aqui: *modus* e *dictum*<sup>27</sup>. O *dictum* é a parte da frase que corresponde ao conteúdo proposicional, que mostra objetivamente o pensamento do sujeito, no contato com os signos da língua, “é a noção direta e objetiva que o sujeito tem em contato com os signos da língua sem operar subjetivamente sobre eles” (FLORES *et. al*, 2009, p.82); o *modus* é a atitude do sujeito em relação ao conteúdo enunciado (GOMES, 2017), podendo ser considerado a parte mais importante da frase, por corresponder à sua essência (FLORES *et. al*, 2009). Assim, ao

**E6** – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para **se expressar** e partilhar informações, experiências, ideias e **sentimentos** em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p.65, grifos nossos),

ou ao

**E8** – Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...] de modo a **se expressar** e partilhar informações, experiências, ideias e **sentimentos**, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p.87, grifo nosso),

ou ainda, ao utilizar todas as manifestações de linguagem que

**E7** – [...] **expressam algum conteúdo ou emoção** – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. (BRASIL, 2018, p.82, grifos nossos),

os estudantes, além de operarem com os signos da língua (*dictum*), estarão, também, construindo subjetivamente sua relação com o conteúdo enunciado (*modus*).

Resgatando o exemplo de Dias, podemos nos referir a “chuva”, sem nenhuma referência (*dictum*) subjetiva ou a “chuva” no ponto de vista segundo seu conteúdo afetivo (*modus*). Isto é, a representação formal da frase é atualizada (de *dictum* para *modus*) e ganha sentido pela incidência enunciativa do falante (“chuva” pode se

<sup>27</sup> Abordamos brevemente as noções de *modus* e *dictum* na seção 2.2.2 desta pesquisa.

apresentar com uma conotação positiva ou negativa). É pelo *modus* que a expressividade e, conseqüentemente, a subjetividade são explicitadas.

Em adição, o pensamento de Bally está marcado na Base (E7) quando encontramos orientações que afirmam ser comum a todas as manifestações de linguagem a veiculação de uma apreciação valorativa (BRASIL, 2018). Para nós isso produz o mesmo efeito de sentido das palavras do autor, aqui já citadas, que dizem:

Pensar é reagir a uma representação, constatando-a, apreciando-a ou desejando-a. Portanto é julgar que uma coisa é ou não é; ou avaliar que essa coisa é desejável ou indesejável, ou enfim desejar que algo seja ou não seja. Acredita-se ou não que esteja chovendo, ou se teme, alegra-se ou se aflige com a chuva, espera-se que chova ou não chova. (BALLY, 1963, p.65, tradução nossa). (BALLY, 1963, p.65)<sup>28</sup>

Ao longo das postulações feitas pelo documento, é possível continuar constatando a perspectiva de Bally quando trata da expressividade, em outras injunções da BNCC, como, por exemplo, quando o documento cita parte das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ao se referir às características dos estudantes que se encontram na faixa etária da Educação Básica, afirma que

**E9** – é frequente [...] observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as **formas próprias de expressão** das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas. (BRASIL, 2010, p.110 *apud* BRASIL, 2018, p.60).

Ao propor que os educadores devem ter

**E9** – [...] maior disposição para entender e dialogar com as **formas próprias de expressão** das culturas juvenis (BRASIL, 2010, p.110 *apud* BRASIL, 2018, p.60),

a Base, novamente se aproxima do que seria a Enunciação para Bally (1951) que nos diz que o estilo (tomado em E9 como **formas próprias de expressão**) tem a ver com uma atualização individual do sistema linguístico. Convenientemente, ocorre uma bilateralidade, no sentido em que os estilos individuais acabam por modificar o próprio sistema linguístico como um todo. Com efeito, em interface ao exposto no E9 a BNCC reconhece

---

<sup>28</sup> Tradução livre de: "Pensare è reagire ad una rappresentazione, constatandola, valutandola o desiderandola. Dunque è giudicare che una cosa è o non è, o stimare che essa sia desiderabile o indesiderabile, o infine desiderare che essa sia o che non sia. Si *crede* che piova o *non lo si crede*, o lo si *teme*, ci si *rallegra* che piova o ce ne *dispiace*, si *desidera* che piova o che non piova.

**E10** – a língua como fenômeno cultural, histórico, social, **variável**, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de **identidades** de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2018, p.139).

Ou seja, pela utilização de **formas próprias de expressão**, com pertinência social, a língua reveste-se da capacidade de construção de **identidades** de seus usuários.

Por esse viés, é possível considerar que

**E11** – a relação com múltiplas linguagens [...] permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens [...]; a afirmação de sua **identidade** em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola [...]. (BRASIL, 2018, p.70, grifo nosso).

A nosso ver, essa “afirmação da identidade” tem a ver com a representação que o sujeito tem de si mesmo, conforme a perspectiva de Charles Bally, para quem a enunciação é o ato que o sujeito realiza para expressar suas ideias e sua subjetividade (FLORES *et al*, 2009), transformando-se, portanto, em um **sujeito de linguagem**.

Trouxemos para o início desse nosso capítulo de análise um dos precursores no campo da Linguística da Enunciação, aquele que é considerado o criador da Estilística. A partir do que apresentamos, podemos afirmar que a perspectiva dos estudos de Charles Bally e os postulados da BNCC, no que se refere aos aspectos enunciativos, têm um contato não total, mas estreito, pois ambos traçam uma linha de correspondência entre Enunciação e expressividade.

#### **4.1.2 A BNCC e Émile Benveniste**

No presente capítulo, continuaremos nossa análise das nomeações e/ou dos enunciados da Base Nacional que tenham ligação com os pressupostos enunciativos de Émile Benveniste. Dessarte, analisaremos algumas ocorrências que tratem da questão da **subjetividade**, de forma mais específica, aquelas que guardem relação de sentido com a perspectiva de que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização [...], um processo de **apropriação**” (BENVENISTE, 1989, p.82-84).

Conquanto, demonstraremos como o documento apresenta a perspectiva benvenistiana na exploração do ensino das habilidades com a língua.

#### **4.1.2.1 Enunciação: “língua em funcionamento por um ato individual de utilização”**

A BNCC busca a valorização de situações de ensino que articulem as experiências das crianças

**E12** – em seu ambiente familiar, social e cultural, suas memórias, (BRASIL, 2018, p.58),

seu pertencimento a um grupo, seu conhecimento acumulado durante a vida e o que é apre(e)ndido dentro de sala de aula, como forma de (re)significar a aprendizagem.

Nas postulações feitas pelo documento, é possível constatar que seus fundamentos consideram a perspectiva de que os sujeitos já trazem consigo um leque de habilidades linguísticas, um aparelho formal, pelo qual colocam em funcionamento a língua. Segundo a Base, a

**E13** – interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (BRASIL, 2018, p.58).

Em nossa análise, uma dessas “tecnologias” é a língua, que “fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala.” (BENVENISTE, 1989, p.101).

Nossa reflexão se orienta pelo fato de que o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, da construção e do fortalecimento da capacidade de elaborar perguntas está diretamente associado à capacidade que deve ser desenvolvida nos estudantes de “apropriação da língua”. O nome “apropriação” (bem como outras palavras que pertencem ao mesmo domínio semântico, tais como: apropriações, apropriar-se, apropriem-se, apropriando-se), em referência à relação sujeito x língua, foi encontrado em nosso recorte de pesquisa dez (10) vezes.

**QUADRO 06** – *Corpus* para análise – Émile Benveniste

| Palavra-chave                     | Quantidade de ocorrências |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Apropriação                       | 4                         |
| Apropriar (e suas formas verbais) | 6                         |

Fonte: Elaborado pelo autor

Parece-nos interessante esse fato, uma vez que “se apropriar”, diz respeito a ser capaz de lidar com habilidade e de maneira própria com algo que existe *a priori* do sujeito.

Diz Benveniste (1989, p.102) que “a língua, com efeito, é considerada [aqui] enquanto prática humana, ela revela o uso particular que os grupos ou classes de homens fazem da língua e as diferenciações que daí resultam no interior da língua comum.” A esse fenômeno ele descreve “como uma **apropriação**”.

Nessa mesma direção a BNCC postula como uma das “competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental” que o estudante deve

**E14 – Apropriar-se** da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p.87, grifo nosso).

Parece-nos estreita a afirmação entre a ideia de apropriação que representa o uso da “língua enquanto prática humana” (BENVENISTE, 1989, p.102) e aquele que a considera como

**E14** – forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social. (BRASIL, 2018, p.87).

Ainda, para o linguista francês o sujeito se serve da língua para representar-se, para subjetivar-se. Ao fazê-lo, instaura o outro na enunciação (seja qual for o grau de presença que ele atribua a esse outro – como ressalta o autor) e, conseqüentemente se instala a si mesmo. Afinal,

a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso, [...] **um processo de apropriação**. [...] Mas imediatamente, desde que **ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si**, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. (BENVENISTE, 1989, p.82-84, grifo nosso).

A língua fornece o instrumento de um discurso. Neste, a personalidade do sujeito emerge, chega ao outro, é reconhecida por esse outro e se faz reconhecer-se. Para ele, mesmo o monólogo é uma forma de apropriação, visto que se trata de “um diálogo interiorizado, formulado em “língua interior”, entre um eu locutor e um eu ouvinte.” (BENVENISTE, 1989, p. 87). “É identificando-se como pessoa única pronunciando **eu** que cada um dos locutores se propõe alternadamente como “sujeito”. (idem, 1976, p.280). Propor-se, alternadamente, como sujeito significa em nossa concepção, além

**E14** – de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p.87)

cumprir o que a BNCC propõe quando manifesta a importância de que

**E15** – os estudantes se **apropriem** das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. (BRASIL, 2018, p.63).

A “visão do todo” corresponde, ao nosso ver, perceber que a enunciação é individual (eu) na medida em que oferece oportunidade de entrada do outro (tu), para que, possam se abrir, juntos, ao discurso referencial sobre o mundo, acionado pelo ele. É, pois, a relação eu/tu-ele que alimenta as práticas sociais de dizer. “É, portanto verdade ao pé da letra que **o fundamento da subjetividade está no exercício da língua.**” (BENVENISTE, 1976, p.286-289, grifo nosso). Tal exercício para a BNCC deve materializar-se em “práticas diversificadas de letramentos”. Para isso, traz, por exemplo, como parâmetro,

**E16** – que devem ser ampliadas as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a **apropriação** do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação [...]. (BRASIL, 2018, p.58).

Partindo dessa mesma premissa, o documento afirma que

**E17** – Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se **apropriem** do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p.59).

Pelo que descrevemos até aqui, entendemos que uma forte contribuição dos estudos benvenistianos para um dos aspectos enunciativos assumidos pela BNCC diz respeito ao fato de que o documento, assim como o autor, compreende que a língua é o instrumento de subjetivação do falante, que se apropria do aparelho formal que ela lhe oferece e, por meio de usos situados enunciativamente, estabelece relações sociais.

Por isso,

**E18** – a seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa **apropriar-se** do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2018, p.139),

e, de posse desse sistema, subjetivar-se a tal ponto que seja capaz de protagonizar a vida em sociedade.

#### **4.1.3 A BNCC e Mikhail Bakhtin**

Dando sequência, passaremos em nossa análise às nomeações e/ou aos enunciados da Base Nacional que apontem para pressupostos enunciativos relacionados à teoria de Mikhail Bakhtin. Conquanto, tomaremos como base para essa análise algumas ocorrências que se ancorem no domínio de sentido que sustenta o nome **interação**. Estamos de acordo com Silva e Almeida (2013) que o uso desse termo exige um recorte tal é sua amplitude de significação. Aqui o trataremos no âmbito “da interação verbal, presente na teoria de Bakhtin, para que se analisem, numa dimensão dialógica da linguagem, os mecanismos pelos quais os sujeitos interagem na vida social” (SILVA, ALMEIDA, 2013, p.118). Conquanto, trataremos de forma particularizada os momentos no texto da Base que tenham relação de sentido com a perspectiva de que a enunciação é produto da **interação** verbal, por sua vez dialógica e eminentemente um fato social. (BAKHTIN, 2006, p.124).

Tal qual procedemos em capítulos anteriores, delinearemos o modo como a Base apresenta a perspectiva bakhtiniana no tocante à orientação do ensino das habilidades com a língua.

#### **4.1.3.1 Enunciação: interação verbal (e não verbal), dialógica e eminentemente social.**

Ao iniciar nossa busca pela nomeação “**interação**” (além de variações, como interações, interagir, interação, interagendo), encontramos em nosso objeto de pesquisa vinte e cinco (25) ocorrências, das quais dezoito (18) têm relação direta com o nosso objeto de estudo (conforme Anexo II). Passemos, então, a um olhar analítico sob algumas dessas ocorrências, a partir de agora.

#### **QUADRO 07 – Corpus para análise – Mikhail Bakhtin**

| <b>Palavra-chave</b>              | <b>Quantidade de ocorrências</b> |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Interação                         | 19                               |
| Interagir (e suas formas verbais) | 6                                |

Fonte: Elaborado pelo autor

Como fora mencionado em outros momentos, a BNCC (BRASIL, 2018, p.57), ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação do Ensino Fundamental com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Sucessivamente, o documento reconhece a condição de mudanças pela qual as crianças passam (etapas I e II do Ensino Fundamental – que coincide com a adolescência), que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Assim, em diversos momentos, ao tratar do desenvolvimento e da transição da criança para a adolescência, o documento ressalta que

**E19** – a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas **interações** com o espaço [...], permitindo a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela. (BRASIL, 2018, p.58).

Tais interações são mediadas, como podemos perceber, dentre outras habilidades, por aquelas de caráter verbal. Ou seja, o postulado enunciativo-discursivo assume também um caráter interacional.

Além disso, é recorrente o aparecimento do termo “social” em diversas passagens do texto. A BNCC manifesta a preocupação não com um ensino assistemático, puramente metalinguístico, mas com uma perspectiva de letramento que leve em conta situações reais de uso e o aproveitamento do saber trazido pelo aluno.

**E20** – A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio [...] expressa pela articulação [...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de **interação** e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p.75).

Por seu turno, para Bakhtin (2006, p.124) “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.” Em consequência, explica o autor, por meio dessa relação, interage-se com o outro, atua-se sobre ele, faz-se com que ele aceite o dito e realize o que se propõe. Ademais, há um pano de fundo que é levado em consideração na elaboração do que se enuncia. Observemos como os pressupostos bakhtinianos, que acabamos de apresentar, têm estreita ligação com o que é recomendado na BNCC:

**E21** – As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas **interagem** consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como **sujeitos sociais**. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BNCC, 2018, p.63, grifos nossos).

É importante destacar como o documento, ao tratar da linguagem, reconhece a linguagem verbal e a escrita como formas diferentes. Para nós, do lugar de onde pesquisamos, isso tem significativa relevância, visto que a enunciação não se limita meramente à parte oral. Quanto a isso, Bakhtin (2006, p.126) nos diz que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”.

A Base expressa como os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas na sociedade de forma geral. Esse envolvimento tem proporcionado novas formas de interação (multimidiática, multimodal, social em rede) que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018). O documento insiste para que a escola aproveite o potencial de comunicação do universo digital. Acima de tudo, que a escola auxilie para que o jovem se aproprie da linguagem escrita, reconhecendo-a

como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e dela faça uso para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018).

Ainda sobre a relação entre palavra e **interação** Bakhtin (2006, p.115) explica que

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Dessa forma, locutor e interlocutor são colocados face ao mundo por eles idealizado e construído.

Nessa ocasião, manifesta-se, inalienavelmente, o aspecto social. Bakhtin (2006, p.119) elucida que “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir [...] a partir das direções inflexivas da experiência.” Ele acrescenta que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” Em outras palavras, para Bakhtin a enunciação é socialmente dirigida, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles a organizam na enunciação que é, segundo ele, de natureza social.

Paralelamente, a BNCC postula que a linguagem é

**E22** – 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 *apud* BRASIL, 2018, p.67).

Para além, em sua organização teórica, a BNCC assume a perspectiva de

**E21** – As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas **interagem** consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas **interações**, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p.63).

Entendemos, assim, que há direta convergência entre tais postulações. Para enfatizar ainda essa ideia, explicitamos outra fala de Bakhtin (2006, p.125) que diz:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Em virtude disso, para o autor, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Ademais, nessas interações, está imbricado todo tipo de “instrução” que, de forma natural, inevitável e inalienável os sujeitos reconhecem e acabam por seguir. Dessa forma, na interação por meio do diálogo, não temos um emissor e um receptor rasos. Temos sujeitos plenos dessas instruções (competências comunicativas, valores sociais, etc.). Ou seja, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 2006, p.127). A propósito disso, o autor aponta que uma

ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN, 2006, p.127).

Para Silva e Almeida (2013), deve-se levar em conta o pano de fundo social nas interações. Cabe lembrar que no pensamento de Bakhtin a linguagem é **dialógica** por natureza porque (i) pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos; e (ii) todo diálogo presume pelo menos dois falantes, mesmo o diálogo supostamente monológico, já que o locutor projeta um interlocutor, ainda que seja um *outro* imaginário. Logo, duplamente dialógica. Com isso, destaca o autor, “esse processo enunciativo pressupõe uma hierarquia social que há entre os interlocutores, de modo que não se pode pensar a enunciação sem que se considere também a sua natureza social.” (BAKHTIN, 1993, p. 247 *apud* GOMES, 2017, p.125).

O que acabamos de apresentar demonstra que os pressupostos bakhtinianos estão fortemente presentes na BNCC, quando o documento trata da necessidade de interação, por meio da linguagem, no manejo social para a constituição dos sujeitos.

Por meio dessa “lente”, podemos abstrair que o documento se alicerça, também, em Bakhtin na construção do viés enunciativo que assume, afinal, em seus fundamentos, estabelece que

**E23** – as atividades humanas se realizam nas **práticas sociais**, mediadas por diferentes linguagens, por meio das quais as pessoas **interagem** consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como **sujeitos sociais**. (BRASIL, 2018, p.63, grifos nossos).

#### **4.1.4 A BNCC e Oswald Ducrot**

Dando prosseguimento ao nosso estudo, trazemos agora um pressuposto teórico que percebe a enunciação fora do campo da interação, para tanto, passamos a abordar os estudos de Oswald Ducrot. Criador da Teoria da Argumentação na Língua, o autor (dentre outros aspectos) ultrapassa a concepção de argumentação, estudada sob o ponto de vista da retórica<sup>29</sup>, ao afirmar que “a argumentação está na língua, nas frases, que as próprias frases são argumentativas” (DUCROT, 1989, p. 16), conforme etapas de pesquisas já apresentadas neste trabalho.

##### **4.1.4.1. Enunciação: uma realização argumentativa**

Antes de iniciarmos nossa análise nesse capítulo, lembremo-nos de que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular contou com a colaboração de diversos profissionais de diferentes áreas, além de “ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018, p.20). Com isso, é normal que se observem várias abordagens teóricas, conforme estamos apresentando aqui. Ademais, mesmo uma determinada abordagem pode trazer reflexões de uma e/ou outra perspectiva.

No caso específico da **argumentação**, como dissemos, adotaremos a perspectiva enunciativo-argumentativa expressa nos estudos de Ducrot, pontualmente “a argumentação na língua”.

---

<sup>29</sup> Sobre a relação entre retórica e argumentação, ver seção 2.1.1 desta pesquisa.

Decidimos abrir essa seção com essa observação haja vista que a BNCC, ao tratar do termo **argumento**, traz também, e em grande medida, a característica de argumentação enquanto forma da persuasão. Desse modo, é possível observar que o documento mobiliza termos como argumentar, contra-argumentar, defender ponto de vista, assumir posição, refutar, reivindicar etc., dentro do mesmo domínio semântico. Exemplos disso são trechos como:

**E24** – (i) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando **argumentos** e **contra-argumentos** e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. [...] (ii) Analisar, em textos **argumentativos** e propositivos, os movimentos **argumentativos** de sustentação, refutação e negociação e os tipos de **argumentos**, avaliando a força/tipo dos **argumentos** utilizados. (iii) Analisar, em textos **argumentativos**, reivindicatórios e propositivos, os movimentos **argumentativos** utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos **argumentos** utilizados. (BRASIL, 2018, p.179-185, grifos nossos).

Por outro lado, nossa abordagem está no aspecto lexical da argumentação aliado à presença do sujeito. Dessarte, a noção de polifonia tem papel relevante para a abordagem de argumentação com a qual estamos lidando.

Uma vez feita essa ressalva, nossa primeira busca pela nomeação **argumentação** (além dos nomes argumentações, argumentar, argumentativo(a)(s), argumento(s), argumentam, argumentatividade), nos trouxe um total de sessenta e sete (67) ocorrências. Dentro desse número, procedemos uma filtragem (de acordo com os domínios de sentido aproximados aos que aqui adotamos), obtendo, então, o extrato de vinte e quatro (24) ocorrências.

#### **QUADRO 08** – *Corpus* para análise – Oswald Ducrot

| <b>Palavra-chave</b>               | <b>Quantidade de ocorrências</b> |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Argumentação(ões)                  | 4                                |
| Argumentar (e suas formas verbais) | 3                                |
| Argumentativo(a)(s)                | 11                               |
| Argumento(s)                       | 4                                |
| Argumentatividade                  | 2                                |

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Ducrot (*apud* MOURA, 1998, p.3) “a língua (mais precisamente, deveríamos falar em discurso) não pode ser reduzida à função informativa e as frases da língua comportam, semanticamente, elementos que não equivalem às condições

de verdade”. Para ele “há na própria estrutura semântica a marca da relação argumentativa [...], há na própria estrutura semântica algo que não tem caráter informativo” (GUIMARÃES, 2005, p.50).

Por seu turno, encontramos na BNCC trechos que revelam a importância de se

**E25** – Utilizar, na escrita/reescrita de textos **argumentativos**, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de **argumento** e à forma de composição de textos **argumentativos**, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (BRASIL, 2018, p.145).

Para a perspectiva manifestada na Base, bem como para Ducrot, a argumentação “é considerada como constitutiva dos enunciados e não derivada de seu uso” (GUIMARÃES, 2005, p.52). Isso nos parece marcado no comando que um dos objetivos traçados pelo documento, exposto na citação anterior, estabelece. Ou seja, ao propor que o estudante seja capaz de “utilizar na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentidos entre parágrafos e enunciados”, entendemos que haja, na língua, elementos potencialmente argumentativos, “operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição dos textos argumentativos”. E, ainda, que tais elementos devem ser assumidos pelos alunos como marcadores das relações argumentativas a serem construídas.

Uma vez tendo a Teoria da Argumentação sido reformulada, Ducrot (e Anscombe) propõem que “as relações argumentativas não dependem somente dos enunciados formados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los em relação” (DUCROT, 1976, p.21). Segundo Guimarães (2005, p.55)

Isto se dá no pensamento ducrotiano ligado à mudança de seu conceito de enunciação e do seu tratamento sobre o sujeito na enunciação. Ligado a isso, ele desenvolve o conceito de topos, buscando a Aristóteles, e o de forma tópica, capaz de tratar a questão dos topos de forma gradual e de fornecer condições para descrever frases capazes de explicar os sentidos de enunciados.

De modo semelhante, embora por um viés remodelado, a BNCC propõe que se analise a

**E26** – modalização realizada em textos noticiosos e **argumentativos**, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. (BRASIL, 2018, p.181).

Compreendemos que a Base, ao postular a necessidade de levar o estudante a “perceber a apreciação ideológica”, por meio do entendimento da “modalização realizada (...) em textos argumentativos”, encontra sustentação no pressuposto de que os efeitos de sentido são produzidos em “um lugar comum” do dizer, ou, nas palavras de Ducrot, em um *topos*.<sup>30</sup>

Nessa passagem, podemos notar, também, que a BNCC lida com a representação do sujeito como aquele que se manifesta por meio de “posições implícitas ou assumidas” em seu texto. Assim, constatamos, tanto na Base quanto no que preconiza Ducrot, que o sentido é polifônico, porque o sujeito é descentrado. Não se trata do desdobramento da personalidade, mas de um modo de descentramento do sujeito (GUIMARÃES, 2005).

Ducrot (1988) pontua que o enunciador é a origem dos pontos de vista que o locutor apresenta, e que os enunciadores não são pessoas, mas pontos de perspectiva abstratos. Para ele os enunciadores são argumentadores. Barbisan (2007, p.31), considerando os estudos de Ducrot (1988) nos lembra que “o primeiro elemento do sentido é [...] a apresentação dos pontos de vista dos enunciadores, o segundo é a indicação da posição que o locutor assume em sua relação com eles”.

Para a BNCC, as “manifestações de linguagem”, nas quais se incluem a argumentação,

**E7** – veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.82).

Nesse sentido, argumentar um conteúdo não é, para o documento, simplesmente reproduzi-lo, mas capturá-lo através de lentes e filtros, dentro dos quais o “enunciador é a origem dos pontos de vista que o locutor apresenta” e “os

---

<sup>30</sup> Vale ressaltar que a aproximação de sentido entre “ideologia” e “topos” merece refinamento, e que ela é realizada neste texto apenas para marcarmos, de forma genérica, a ideia de que falamos de um lugar socialmente compartilhado.

enunciadores não são pessoas, mas pontos de perspectiva abstratos” (DUCROT, 1988, p.20).

A ideia de polifonia, aliada à teoria ducrotiana da argumentação na língua, também pode ser notada no seguinte excerto extraído da Base:

**E27** – Utilizar, nos debates, **operadores argumentativos** que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. (BRASIL, 2018, p.181).

Aqui, notamos, inclusive, a presença da denominação “operadores argumentativos”, como recursos linguísticos importantes para a “defesa de uma ideia” e para o “diálogo com a tese do outro”. Não podemos afirmar em que medida a perspectiva de “operadores argumentativos” corresponde àquela desenvolvida por Ducrot, mas parece-nos possível afirmar que, a despeito do conceito que apresentem, esses recursos indicam que é na língua que a argumentação se sustenta e que, por meio deles, as vozes argumentativas se enredam na constituição dos pontos de vistas expressos pelo dizer.

Observamos na leitura da BNCC que a nomeação **argumentação** é utilizada em outra formação nominal, em nossa análise, bastante interessante. Vejamos:

**E28** – [...] a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e **movimentos argumentativos** [...]. (BRASIL, 2018, p.78).

O que seriam “movimentos argumentativos”? Quem realiza esses movimentos? Por meio de quais recursos linguísticos?

Após um aparecimento de sentido mais genérico, a formação nominal “movimentos argumentativos” é retomada em um quadro que descreve as práticas de linguagem, cujo título é “Análise linguística/semiótica”. Nesse quadro, encontramos, dentre outros, o seguinte objetivo a ser desenvolvido em relação ao conhecimento linguístico:

**E24** – analisar, em textos argumentativos e propositivos, **os movimentos argumentativos** de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. (BRASIL, 2018, p.184, grifos nossos).

Nosso questionamento é: tais movimentos estariam relacionados à ideia de persuasão, conforme defendido pela vertente argumentativa clássica? O mesmo documento que pode ser aproximado, no que diz respeito aos aspectos argumentativos que defende, à Teoria da Argumentação na Língua, também encontra interface teórica nos pressupostos de argumentação persuasiva? Parece-nos que sim. Para ilustrar o que afirmamos, vejamos os excertos que seguem:

**E29** – Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários [...], o uso de **recursos persuasivos** em textos **argumentativos** diversos [...] e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados [...]. (BRASIL, 2018, p.145).

**E30** – Identificar o uso de **recursos persuasivos** em textos **argumentativos** diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p.163).

Percebemos que “recursos persuasivos” podem ser, segundo a Base, percebidos, analisados e identificados em textos argumentativos. Nesse sentido, notamos que a materialidade linguística, constitutiva da argumentação, passa por várias denominações, no texto da BNCC, conforme analisamos aqui: recursos linguísticos (BRASIL, 2018, p.145); operadores argumentativos (BRASIL, 2018, p.181); recursos persuasivos (BRASIL, 2018, p.145, 163). Para nós, essa variação conceitual marca fortemente o que aqui chamamos de intersecção teórica nos fundamentos enunciativos assumidos pela Base.

#### **4.1.5 A BNCC e a Semântica da Enunciação**

Conforme apresentamos na seção 2.2.6 de nossa pesquisa, temos um campo dentro da Linguística (mais especificamente no interior da Linguística da Enunciação) cujos princípios nos norteiam, a Semântica da Enunciação.

Mostramos, dentre os pesquisadores do campo da Semântica da Enunciação, a vinculação do empreendimento do trabalho do professor Eduardo Guimarães. Para ele, a ‘semântica’ se configura tanto como parte da gramática, quanto como uma área científica que se ocupa da significação, “uma disciplina que se ocupa do funcionamento da língua e da linguagem” (GUIMARÃES, 2018, p.15), a língua em

acontecimento. Com isso, o próprio autor cunha um termo que configura sua linha de pesquisa: Semântica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento.

Assim fundamentados, fizemos nossa busca na BNCC pela principal nomeação que caracteriza o viés enunciativo apresentado por Guimarães, qual seja: **acontecimento**. Para acontecimento foram encontradas quatro (4) ocorrências:

**QUADRO 09** – *Corpus* para análise – Eduardo Guimarães

| Palavra-chave | Quantidade de ocorrências |
|---------------|---------------------------|
| Acontecimento | 4                         |

Fonte: Elaborado pelo autor

Todavia, nenhuma delas se situa dentro da perspectiva da Semântica da Enunciação, tal como pode ser percebido nos excertos que seguem:

**E31** – Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se;

**E32** – Cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem;

**E 33** – Em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos;

**E34** – Levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão.

Como dito anteriormente, a Semântica do Acontecimento é uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve se localizar no estudo de enunciação, do acontecimento do dizer (GUIMARÃES, 2002), visto que “o acontecimento faz surgir o novo, traz dentro de si uma atualidade porque ele interfere no estado de mundo, com repercussões de maior ou menor magnitude” (DALMASCHIO, 2013, p.57). Por outro lado, **acontecimento** na BNCC é trazido como fato, tema, episódio, com efeito de sentido destoante, portanto, do que postula a Semântica da Enunciação.

Uma vez observada essa ausência de aproximação conceitual, e tendo em vista a proposta com a qual estamos atuando, apresentou-se insipiente cumprir esse procedimento de análise.

## 4.2 O que é texto e o que é enunciado na BNCC?

Conforme vimos apresentando até aqui, a Base Nacional Comum Curricular fundamenta-se em um trabalho que se ancora em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Com efeito, entendemos que, ao assumir tal posicionamento, a BNCC reveste-se da responsabilidade de apresentar o enunciado (e, em certa medida, o texto) como unidade de análise dos trabalhos a serem desenvolvidos nos estudos linguísticos.

Tendo isso em vista, nosso segundo objetivo específico se propõe a investigar como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pela Base Nacional. Trata-se, portanto, de um desdobramento de nosso primeiro objetivo. Expliquemos melhor. Se partimos do princípio de que o olhar para a Enunciação, proposto pela BNCC, contorna-se de interfaces teóricas no que tange às diversas vertentes dos estudos enunciativos, conforme acabamos de demonstrar na primeira sessão deste capítulo de análise, entendemos que a percepção sobre enunciado e texto, expressa na Base, também não se configura em uma única direção conceitual.

Na esteira do que é proposto pela Base Nacional, sobre essas formas linguísticas, problematizaremos em que medida essas definições contribuem para a organização sistematizada das ações pedagógicas, nos estudos de Língua, considerando que, conforme se apresenta um conceito, toda a prática *a posteriori* deveria estar correlacionada aos fundamentos que tal definição estabelece.

Iniciaremos nossa análise trazendo à luz o conceito de enunciado. Antes, porém, esclarecimentos devem ser feitos, visto que certos procedimentos fizeram diferença na obtenção dos recortes de pesquisa que serão aqui analisados. Primeiramente, salientamos (como foi apontado em capítulos anteriores) que nossa pesquisa tem como campo de análise, na Área do Conhecimento de Linguagens, a disciplina de Língua Portuguesa, na Etapa do Ensino Fundamental, anos finais – 6º ao 9º ano (páginas 57 a 87 e 136 a 191 da Base Nacional Comum Curricular).

A segunda observação é que as palavras com as quais lidamos – enunciado/texto, além de outras que fomos instados a incluir em nossa busca, tais como: frase, sentença, oração, período (além do plural de cada um desses nomes<sup>31</sup>)

---

<sup>31</sup> Na maior parte das vezes a busca por palavras inteiras diferenciava o singular do plural, ou seja, uma palavra como 'frase' não se encontrava contida na palavra 'frases'. A esse fato excetua-se a nomeação 'oração', uma vez que seu plural não é a simples adição do 'S' ao final da palavra. Na verdade, essa

– podem ser empregadas em domínios referenciais distintos. Com isso, procedemos uma busca por nomeações que estivessem estreitamente ligadas ao viés linguístico com o qual estamos trabalhando. Nesse sentido, não estamos trazendo as palavras isoladamente, mas os nomes associados a um acontecimento enunciativo específico, a saber: aquele que as apresenta como unidades de trabalho linguístico.

Por fim, ao fazermos uma sondagem minuciosa, observamos que, em alguns casos, além de alguns desses nomes não apresentarem relação semântica com a perspectiva com a qual estamos lidando (por exemplo, ‘períodos’ apresentava correspondência de sentido, muitas vezes, com ‘fases da vida’, e não com ‘reunião de uma ou mais sentenças’), havia citações repetidas (seja de forma literal ou parafraseada). Dessa maneira, tais ocorrências foram desconsideradas para efeitos de nossa análise. Uma vez feito esse ajuste, apresentamos numericamente as ocorrências dos nomes acima mencionados, em nosso recorte de pesquisa:

**QUADRO 10** – *Corpus* para análise – Base Nacional Comum Curricular

| <b>Palavra-chave</b> | <b>Quantidade de ocorrências</b> |
|----------------------|----------------------------------|
| Enunciado            | 1                                |
| Frase                | 0                                |
| Sentença             | 2                                |
| Oração               | 21                               |
| Período              | 9                                |
| Texto                | 349                              |

Fonte: Elaborado pelo autor

Passemos agora à discussão dos dados que coletamos. Para tanto, nossa análise será sistematizada em duas subseções. Na primeira, abordaremos como a ideia de enunciado é trazida pelo documento. Em seguida, discutiremos em qual perspectiva de texto se situam as discussões da BNCC.

#### **4.2.1 Enunciado x frase, oração, sentença e período**

Sabemos que as teorias, em grande medida, posicionam seus trabalhos em torno de uma unidade de análise. Em relação aos estudos enunciativos, embora de

---

diferença tem relevância na medida em que o sentido dentro de uma sentença é diferente em um ou outro caso. Para nós, no entanto, para efeito da nossa pesquisa, esse aspecto é irrelevante.

forma, às vezes, dispersa, o enunciado assume essa centralidade. Nessa direção, uma vez situada nessa perspectiva teórica (enunciativo-discursiva), partimos da hipótese de que a BNCC oferecesse ao enunciado o *status* de forma linguística a ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, a busca que realizamos, no recorte do documento que subsidia esta pesquisa, nos fez encontrar apenas uma (1) ocorrência para esse nome. Na única vez em que a BNCC utiliza a ideia de enunciado, em suas orientações, assim se manifesta:

**E25** – Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e **enunciados** do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (BRASIL, 2018, p.145, grifo nosso).

A citação se refere a uma das habilidades (EF69LP18) a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático, um dos cinco (5) campos que devem ser articulados com as práticas de linguagem situadas.

Podemos observar que, nesse fragmento, enunciado refere-se a uma estrutura que se diferencia do parágrafo e que está subordinada ao texto uma vez que é referido como “enunciado do texto”. Além disso, parece estar semanticamente relacionado a outros enunciados, uma vez que a orientação é de que recursos linguísticos devem ser empregados a fim de que se marque a relação de sentido entre tais formas.

Vale ressaltar que, ao propor essa necessidade de relação de sentido, a BNCC em nossa perspectiva se aproxima da concepção de enunciado com uma materialidade linguística que possui “independência relativa” e se integra ao texto. E quanto ao que Guimarães (2018) propõe como “consistência interna”? Em que medida uma estrutura de menor extensão material, como nos parece ser o caso do enunciado em comparação ao texto, deveria ser trabalhada no ensino de Língua Portuguesa, conforme a BNCC? Diante da necessidade de resposta a esse questionamento, e sem encontrarmos outras ocorrências dessa formação nominal no decorrer do documento, passamos a buscar por outros nomes que poderiam estar no mesmo campo semântico da palavra **enunciado**.

Nossa primeira busca se voltou ao nome **frase**. Para tanto, nos baseamos na proposta de Ducrot (1984) para quem a frase seria uma “sequência de palavras

dispostas segundo uma ordem bem definida e relacionadas de acordo com as regras da língua” (DUCROT, 1984, p.368). Tal sequência se enquadraria em um nível elementar e não realizado da língua e, em um processo de agregação a outras sequências iguais, comporia em um nível complexo, também não realizado, o que o autor chama de **texto**.

A pesquisa demonstrou, entretanto, a ausência de ocorrências do nome **frase**, na BNCC. Vale ressaltar, aqui, que esse conceito permeia os estudos linguísticos tradicionais que, normalmente, entendem **frase** como

Um **enunciado linguístico** que, independentemente de sua estrutura ou extensão, traduz um sentido completo em uma situação de comunicação. Caracteriza-se por apresentar um contorno de entonação que lhe delimita o início e o final. Constitui, assim, a unidade mínima no nível do discurso. (ABAURRE, PONTARA, FADEL, 2000, p.162, grifo nosso).

A frase, que estaria, portanto, ligada à ideia de enunciado, não é contemplada na BNCC como “unidade mínima no nível do discurso”. Diante desse fato, nossa pergunta inicial continua e pensamos ser necessário insistir na busca daquela que a BNCC considera, em um nível anterior ao texto, a unidade de análise dos estudos de Língua Portuguesa.

O caminho que norteou nossa busca nesse ponto da pesquisa foi o título das seções que trazem o conceito de frase em compêndios gramaticais. De forma recorrente, esse conceito é apresentado nas seções destinadas aos estudos sintáticos e vem escrito da seguinte forma: “frase, oração e período” (ABAURRE, PONTARA, FADEL, 2000, p.162). Sendo assim, direcionamos nossas buscas aos nomes **oração** e **período**.

Para o nome **oração** (e suas variação no plural, **orações**) encontramos vinte e uma (21) ocorrências. Pensemos, pois, em duas definições trazidas para essa unidade linguística, por dois manuais utilizados no ensino de Língua Portuguesa.

Oração é um **enunciado linguístico** que apresenta uma estrutura caracterizada sintaticamente pela presença obrigatória de um predicado, função preenchida por um elemento da classe morfológica dos verbos. Apresenta, na maioria dos casos, um sujeito e vários outros termos (essenciais, integrantes ou acessórios). (ABAURRE, PONTARA, FADEL, 2000, p.162, grifo nosso).

Oração é a frase ou membro de frase que se organiza a partir de um verbo ou uma locução verbal. (INFANTE, 1999, p.349).

Se considerarmos a descrição realizada por Abaurre, Pontara e Fadel (2000), seremos instados a dizer que, assim como a frase, a oração assume o caráter de enunciado, sendo, portanto, também, “a unidade mínima no nível do discurso”. Isso é reforçado na fala de Infante (1999), ao afirmar que “oração é a frase ou membro de frase”. O que parece diferenciar esses dois tipos de enunciados é a presença do verbo na oração e a ausência dele na frase.

Fato interessante é que a BNCC, ao optar pelo uso do conceito de oração e não de frase, em suas postulações, orienta o ensino dessa unidade de análise para o aspecto estritamente formal que a constitui, como pode ser notado nos excertos que seguem:

**E35** – Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em **orações** (concordância). (BRASIL, 2018, p. 83, grifo nosso).

**E36** – (EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das **orações**. (BRASIL, 2018, p. 171, grifo nosso).

**E37** – (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da **oração**: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). (BRASIL, 2018, p. 171, grifo nosso).

**E38** – (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da **oração** e do período. (BRASIL, 2018, p. 187, grifo nosso).

A explicação que encontramos para o fato de a Base organizar suas postulações em torno da ideia de oração e não de frase, como termos encapsuladores da perspectiva de enunciado, encontra ancoragem em um olhar notadamente descritivo dessa unidade, em detrimento daquele que se volta à constituição dos efeitos de sentido que ela produz. Ou seja, é explícito o aspecto formal das gramáticas normativas presente nas orientações de uso que a BNCC realiza com a ideia de oração, sempre direcionando-a ao trabalho de análises linguísticas e levando em conta aspectos morfológicos e/ou sintáticos.

Em apenas uma (1) das vinte e uma (21) ocorrências encontradas a **oração** é tratada a partir de um olhar que se volta a um trabalho pautado em aspectos semântico-enunciativos, conforme pode ser percebido no excerto que segue:

**E39** – (EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de **orações** adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. (BRASIL, 2018, p. 191, grifo nosso).

Nesse momento, há uma tentativa do documento em orientar para a análise de “efeitos de sentido” produzidos por um ou outro tipo de oração.

Vale dizer que a BNCC, em dois (2) momentos traz o nome **sentença**, nas discussões que propõe. Para nós, esse nome está diretamente relacionado ao que foi apresentado aqui como **oração**, a saber: uma unidade de análise, menor que o texto, que deve ser observada a partir de sua constituição puramente morfossintática. Isso pode ser observado quando a Base afirma como habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes de Língua Portuguesa os seguintes pontos:

**E40** – Conhecer e analisar a organização sintática canônica das **sentenças** do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). (BRASIL, 2018, p.83, grifo nosso).

**E41** – Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das **sentenças** do português do Brasil. (BRASIL, 2018, p.83, grifo nosso).

É importante dizer que essas duas habilidades constam como itens do campo de estudos da sintaxe, na BNCC.

Sobre o nome **período**, é interessante voltarmos para o conceito que as gramáticas a ele oferecem. Observemos:

Frase é toda unidade linguística (com ou sem verbo) por meio da qual o falante transmite suas ideias; oração é a frase ou parte de frase constituída em torno de um verbo (ou locução verbal); **período** é a frase constituída por oração ou orações. (FERREIRA, 2007, p.330, grifo nosso).

*Período* é um conjunto frasal que pode abarcar uma ou mais orações, e que apresenta um sentido geral autônomo com relação aos enunciados que o precedem e seguem. (ABAURRE, PONTARA, FADEL, 2000, p.163, grifos das autoras).

Se entendemos que o “período é a frase constituída por oração ou orações” e se, tanto a frase quanto a oração, são “enunciados linguísticos” (ABAURRE, PONTARA, FADEL, 2000), o período também poderia ser considerado um enunciado, que se relaciona com “enunciados que o precedem e seguem”, por meio de “um sentido geral autônomo.” Esse também parece ser o posicionamento assumido pela BNCC, quando orienta que o estudante deve ser capaz de

**E42** – (EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e **períodos** como conjunto de orações conectadas. (BRASIL, 2018, p.173, grifo nosso).

**E43** – (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em **períodos**, diferenciando coordenação de subordinação. (BRASIL, 2018, p.173, grifo nosso).

Parece-nos possível afirmar que o período corresponderia a um enunciado macro, constituído por outros enunciados em um nível micro, que se organizariam em torno de frases e orações. A seguir apresentamos mais um fragmento da BNCC que nos possibilita tal análise:

**E42** – Identificar, em textos, **períodos** compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como **períodos** compostos por coordenação. Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e **períodos** como conjunto de orações conectadas. Classificar, em texto ou sequência textual, os **períodos** simples compostos. Identificar, em textos lidos ou de produção própria, **períodos** compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”). (BRASIL, 2018, p.173, grifos nossos).

Com efeito, para nós, há uma diluição da ideia de **enunciado** trazida pela base que funciona como termo encapsulado por outros nomes, tal como tentamos sistematizar no quadro que segue:

**QUADRO 11** – Formas de manifestação do nome *enunciado* na BNCC

| <b>Termos encapsuladores</b> | <b>Termo-base</b>  |
|------------------------------|--|
| Oração – 21 ocorrências      | Enunciado<br>1 ocorrência (forma básica)<br>32 ocorrências (formas encapsuladoras) |
| Sentença – 02 ocorrências    |  |
| Período – 09 ocorrências     |  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale destacar, conforme apresentamos, que a BNCC, embora se posicione em uma perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho, mantém-se ancorada em uma herança normativa e descritiva da linguagem, no que se refere à unidade mínima de análise a ser utilizada no campo dos estudos linguísticos. Dessa forma, embora anuncie uma sustentação teórica voltada à dinâmica enunciativa da língua, não

mantém esse posicionamento quando orienta sobre a materialidade linguística mínima que deve sustentar os trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos.

Contrariamente ao que trouxemos nesta seção, em relação ao conceito de **enunciado**, a nomeação **texto** destaca-se ao apresentar-se em trezentas e quarenta e nove (349) ocorrências, ao longo do recorte da BNCC que estamos analisando. Passemos agora a discutir os motivos da produtividade dessa formação nominal no documento, bem como em que medida esse conceito é abordado, tendo em vista os aspectos enunciativos da linguagem.

#### **4.2.2 Texto no texto da BNCC**

Conforme apresentamos na seção anterior, a formação nominal **texto** destaca-se na BNCC ao apresentar-se em trezentas e quarenta e nove (349) ocorrências, ao longo do recorte que estamos analisando. Entendemos que essa recorrência encontra justificativa, dentre outros motivos, principalmente pelo fato de que a Base assim se posiciona em relação ao objeto de estudo do componente curricular Língua Portuguesa:

**E44** – Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. (BRASIL, 2018, p. 67).

E continua dizendo que

**E45** – 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. (BRASIL, 2018, p.67).

Dessa maneira, o documento empenha-se na orientação de um trabalho linguístico, que se volte ao desenvolvimento de habilidades textuais, em relação aos estudantes.

O questionamento por nós realizado caminha no sentido de compreender qual concepção de texto a BNCC assume, uma vez que afirma utilizar

**E46** – perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem (BRASIL, 2018, p.67)

desse componente linguístico.

A partir de agora, tentaremos trazer à luz de nossa discussão a tese de que há uma certa indistinção sobre a noção de texto, proposta pela Base. Para tanto, perpassaremos, assim como fizemos na seção anterior, à análise de alguns excertos do documento.

Ao lermos, na BNCC, a afirmação de que é preciso

**E47** – Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2018, p.73),

sobrevém-nos uma primeira compreensão sobre o que seria formalmente um texto: um todo constituído por partes. Isso, entretanto, nos traz algumas dúvidas: o que seriam essas *partes do texto*? Seriam os parágrafos, os períodos, as orações, os enunciados? A combinação de todos esses? Como a Base entende ‘parte de texto’?

O que nos traz todas essas questões é que concordamos com Guimarães quando afirma que

Sabemos que os estudos do texto no interior das ciências da linguagem têm se dedicado fundamentalmente ao estudo do que faz algo ser texto. Muito pouco se tem feito neste domínio sobre o modo de analisar um texto, de interpretá-lo. E ainda há que se distinguem dois procedimentos, ligados a posições distintas. De um lado o estudo do que faz algo ser texto (apresentar característica da textualidade), e de outro o estudo de como o texto faz sentido. (GUIMARÃES, 2017, p.18).

Nessa direção, entendemos que, quando a BNCC propõe como habilidade linguística ser capaz de

**E48** – Estabelecer relações entre as partes do **texto**, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. (BRASIL, 2018, p.73, grifo nosso),

ela oferece destaque às abordagens que têm privilegiado as relações chamadas de coesão e coerência, próprias dos estudos da linguística textual, de algumas vertentes do funcionalismo e, até mesmo, de desdobramentos das posições cognitivistas (GUIMARÃES, 2017, p.48). Com efeito,

Para estas posições, o que interessa na organização do texto é, de um lado, o efeito da totalidade, e de outro, o como um elemento é o mesmo que um outro, do ponto de vista semântico, na medida em que a concepção de sentido é referencial. A relação de coesão é vista como uma relação entre, por exemplo, *João* e *ele* em “João fez o que podia. Ele agora desistiu de insistir”. Nesta relação o que interessa, por este conceito, é tomar o *ele* como

significando o mesmo que *João*, ou seja, sabemos a que *ele* se refere porque sabemos a quem *João* se refere. (GUIMARÃES, 2017, p.48),

essa característica de ver o texto como um todo constituído por partes que, associadas, oferecem um sentido global àquela produção e cuja concepção de sentido situa-se em um aspecto referencial, é a tônica do documento, como pode ser notado nos excertos que seguem:

**E49** – (EF67LP36) Utilizar, ao produzir **texto**, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2018, p.175, grifo nosso).

**E50** – (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do **texto**, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. (BRASIL, 2018, p.175, grifo nosso).

**E51** – (EF09LP04) Escrever **textos** corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BRASIL, 2018, p.18, grifo nosso).

**E52** – (EF08LP11) Identificar, em **textos** lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (BRASIL, 2018, p.189, grifo nosso).

Essa postura, em nosso olhar, parece se apoiar em estudos que se orientam mais por teorias embasadas em pressupostos da linguística textual, do que naquelas de caráter enunciativo. Retomemos aqui, conforme apresentamos na sessão 2.2.6. desta pesquisa, como se posiciona Guimarães (2017), e conseqüentemente a Semântica da Enunciação, sobre a noção de texto:

Como minha concepção do funcionamento da linguagem considera que as relações de sentidos não são segmentais, mas são normalmente transversais, sobrepostas, etc., posso considerar esta relação de sentido, a integração, de um modo novo e assim caracterizar o **texto não como composto por segmentos, mas como integrado por elementos linguísticos de diferentes níveis e que significam em virtude de integrarem esta unidade**. O sentido dos enunciados é esta relação de integração. (GUIMARÃES, 2017, p.30, grifo nosso).

Por essa via, não se trata, apenas, de oferecer ao estudante a possibilidade de

**E52** – (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores **textuais** [do texto]. (BRASIL, 2018, p.189, grifo nosso),

mas de perceber que

...a interpretação do sentido não é o percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade, trata-se da consideração de

atribuição de sentido que sofre (sic) os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento de enunciação. (GUIMARÃES, 2017, p.43),

Explicaremos mais detalhadamente o que estamos afirmando. Para tanto, observemos o exemplo que segue, retirado de uma questão de prova do Vestibular da UNEMAT, 2ª semestre de 2011:

(11) Os acidentados foram socorridos num pronto-socorro do INSS, mas saíram de lá sãos e salvos.<sup>32</sup>

Na perspectiva proposta pela BNCC, o efeito de sentido, se produzido exclusivamente pela observação do uso do recurso coesivo **mas**, poderia ser considerado próximo da não pertinência enunciativa, uma vez que a função de um pronto-socorro é trabalhar no sentido de salvar vidas. Por que, então, um enunciado como o expresso em (11), oferece-se pertinente à saturação de demanda de sentido da atualidade? Uma resposta de caráter enunciativo a essa pergunta reveste-se da perspectiva de que

(12) No Brasil, os pronto-atendimentos custeados pelo Sistema Único de Saúde, encontram-se, em grande medida, sucateados e não oferecem, na maior parte das vezes, estrutura física e humana, suficientes para salvar vidas. Dessa forma, causa surpresa na população o fato de que *os acidentados foram socorridos num pronto-socorro do INSS, mas saíram de lá sãos e salvos*.

Não estamos afirmando com isso que o uso do recurso de coesão sequencial **mas** deva ser desconsiderado para essa análise. Ele é, na nossa perspectiva, uma das marcas estruturais dessa constatação. Afinal,

Temos que levar em conta que um enunciado significa na sua relação com o texto e os demais enunciados do texto. Ele tem uma independência relativa. Assim é preciso tratar de mostrar aos alunos todas as questões relativas a estas conexões próprias da textualidade, que nada mais são do que marcas da integração dos enunciados no texto. Ou seja, há elementos do texto que mostram como se dá a articulação dos enunciados com o texto. E isto é decisivo para se poder interpretar e compreender o que diz um texto. (GUIMARÃES, 2017, p.171).

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://concursos.unemat.br/20112/>. Acesso em 08 fev. 2022.

O que estamos propondo, na verdade, é que um olhar enunciativo para os estudos do texto deve se ocupar não apenas do “percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade”, mas também e, principalmente, “da consideração de atribuição de sentido que sofre (sic) os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p.43). Assim, é na relação com os sentidos em acontecimentos anteriores e posteriores ao dizer atual, que os sujeitos, por meio da materialidade linguística constroem o sentido dos enunciados e, por consequência dos textos aos quais tais enunciados se integram.

Essas reflexões tentam mostrar como ainda falta clareza nas definições que a Base traz ao tomar para si uma proposta que aborde aspectos enunciativos, sem, contudo, balizar, de forma muito precisa, como seria feita essa tomada de posição. Em nosso entendimento, há um entrecruzamento teórico na BNCC, que, em grande medida, coloca em destaque pressupostos distintos daqueles nos quais anuncia se ancorar.

Outro aspecto que chama a atenção no texto da BNCC se refere ao que o documento postula sobre as “vozes do texto”. Vejamos algumas orientações que encontramos no recorte analisado:

**E53** – Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou **vozes** presentes nos **textos** e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. (BRASIL, 2018, p.73, grifos nossos).

**E54** – Relacionarem **textos**, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da **polifonia** resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes **vozes** nos **textos**. A relação entre textos e **vozes** se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de **textos**, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2018, p.139, grifos nossos).

Oswald Ducrot (1987), como vimos, sustenta a necessidade de se contestar o pressuposto da unicidade do sujeito enunciativo, nas palavras do autor, “um enunciado, um sujeito” (DUCROT, 1987, p.178). Então, apresenta um esboço de sua teoria da polifonia, dentro da qual o sujeito não é um produtor de fala, mas uma representação no sentido do enunciado. Com isso, na enunciação, podemos ter a representação de mais de um sujeito. Desse modo, Ducrot (1987) postula a figura do

locutor, que não é um autor empírico (falante), mas uma ficção discursiva, responsável pela produção do enunciado (enunciação). O locutor está, então, tanto na origem do enunciado (falante) quanto no nível do dizer (locutor). Essa figura participa da teoria polifônica ducrotiana.

De forma parecida, Guimarães (2018) constitui dentro de seus estudos a teoria politópica da enunciação. Segundo o autor, “o falante não é uma pessoa, enquanto tal, um ser físico, biológico, psíquico. O falante é um “ser” de linguagem, constituído por uma relação de línguas.” (GUIMARÃES, 2018, p.25). Com isso, o autor caracteriza o falante em três figuras distintas: i) locutor, lugar que diz; ii) alocutor; lugar (social) do dizer (agenciado politicamente); e iii) enunciador, lugar de dizer (modo do EU dizer, situa-se no acontecimento). Esse processo é nomeado pelo autor de Cena Enunciativa, que ocorre dentro de um Espaço de Enunciação.

Além disso, a ideia de polifonia também permeia os pressupostos enunciativos de Bakhtin, para quem a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico (BAKHTIN, 2006). Conforme dissemos anteriormente, no quadro do dialogismo bakhtiniano o sentido é trabalhado como um produto da interação entre os sujeitos falantes.

Ao afirmar que é necessário levar o estudante a

**E53** – Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou **vozes** presentes nos **textos**. (BRASIL, 2018, p.73, grifos nossos),

bem como a

**E54** – relacionarem **textos**, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da **polifonia** resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes **vozes** nos **textos**. (BRASIL, 2018, p.139, grifos nossos),

é possível percebermos uma aproximação tanto com os aspectos da teoria polifônica, proposta por Ducrot (1987), quanto com os da teoria politópica, assumida por Guimarães (2018) e com aqueles de caráter dialógico, estabelecidos por Bakhtin (2006), o que oferece à BNCC uma manifestação enunciativa sobre esse fundamento textual. Todavia, quando há referência ao nome ‘vozes’, associado

**E55** – ao uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. (BRASIL, 2018, p.73, grifos nossos),

mais uma vez faz-se uma remissão a perspectivas teóricas distintas das de base enunciativa, principalmente àquelas que balizam os estudos de base tradicional. Não consideramos esse tratamento dado à polifonia/politopia equivocado, apenas o entendemos como insuficiente para o trabalho com os efeitos de sentido na constituição do texto.

Sabemos que outros aspectos podem ser analisados em relação à perspectiva de enunciação/enunciado/texto trazida pela BNCC. Entretanto, para efeito de nossos objetivos, entendemos que o que trouxemos até agora, de certa forma, mostra como ainda há um descompasso entre o que é preceituado teoricamente como fundamento da BNCC, como são entendidos conceitos, como são apresentados e como devem ser transpostas didaticamente tais concepções por quem tem acesso ao documento e precisa colocá-lo em prática junto aos estudantes.

Dessa maneira, nossa próxima sessão tentará demonstrar, tomando por base um dos pressupostos enunciativos aqui apresentados, a Semântica da Enunciação, um exemplo de trabalho com uma das práticas de linguagem propostas pela BNCC: a análise linguística.

### **4.3 Análise linguística pelo viés semântico-enunciativo: uma proposta de transposição didática**

Discutimos ao longo do nosso trabalho em relação à proposta da Base Nacional Comum Curricular. Na primeira seção procuramos retomar historicamente como o ensino se desenvolveu no cenário escolar brasileiro, a ponto de alcançarmos o que temos nos dias atuais como parâmetros educacionais. Desse modo, pudemos observar os documentos que deram origem ao que hoje temos como documento normativo nacional. Nas seções seguintes, tentamos explorar os principais expoentes da Linguística da Enunciação. Também trouxemos conceitos e terminologias com as quais esse campo da linguística trabalha.

Nas duas primeiras seções de análise deste capítulo, buscamos verificar se o posicionamento assumido pela BNCC de fato sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Para tanto, além dos princípios fundantes das teorias da enunciação, colocamos em cena a análise dos conceitos de enunciado e texto apresentados ao longo do recorte do documento que selecionamos para análise. Ou

seja, partimos de um nível *lato* e atingimos o aspecto *stricto* de uma proposta enunciativa, a saber: sua unidade de análise.

Entretanto, no decorrer da delimitação de nossa pesquisa, reflexões nos fizeram chegar à conclusão de que se torna imperativo não somente analisar o material com o qual trabalhamos, apontando possíveis cruzamentos de sentidos em suas ponderações teóricas. Entendemos ser importante propor ações didáticas que contemplem atividades de análise linguística efetivamente pautadas em um referencial enunciativo de trabalho. Para tanto, selecionamos o que estabelece uma das perspectivas apresentadas em nossos pressupostos teóricos: a Semântica da Enunciação. Nossa ancoragem se efetiva, dentre outras, nas concepções de Dias ao afirmar que

na medida em que fazemos esses exercícios de possibilidades de enunciação com os alunos, estamos, na nossa perspectiva, buscando cumprir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, quando ela preconiza o uso da linguagem voltada para finalidades específicas, tendo em vista que ela (a linguagem) se realiza nas práticas sociais. (DIAS, no prelo)

Procuramos, portanto, trazer nesta seção exemplos de trabalhos de ordem semântico-enunciativa a fim de ilustrarmos atividades significativas neste campo. Salientamos que, com esses exercícios, tentamos demonstrar em que medida o lugar teórico em que nos situamos possibilita ensinar “os nossos alunos [...] a refletir sobre as práticas sociais no nosso país” (DIAS, no prelo).

Uma vez que a BNCC propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, a fim de relacionar os textos a seus contextos de produção (BRASIL, 2018), o que então se entende por perspectiva enunciativo-discursiva em um processo de transposição didática? Essa é a pergunta que temos a pretensão, a partir de agora, de responder.

#### **4.3.1 A enunciação em sala de aula**

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental busca articular-se com as experiências já vivenciadas pelos alunos nas etapas anteriores (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) de modo a manter uma progressão nas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Dentro dessa perspectiva, novas formas de

relação com o mundo vivenciadas pelos alunos são adotadas em cada uma dessas etapas.

São ampliadas também

as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BRASIL, 2018, p.58).

Essa progressão visa a um aluno que possa estar adequado ao Ensino Médio, visto que desafios de maior complexidade se colocarão à frente dele, “sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.” (BRASIL, 2018, p.60).

Tendo isso em vista, a BNCC reconhece a importância de “estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.” (BRASIL, 2018, p.61).

Seguindo por essa via, tomaremos o nosso *corpus* (Área de Linguagens, Língua Portuguesa, Anos Finais – 6º ao 9º) levando em consideração esse posicionamento da Base, uma vez que o documento entende que a dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo.

Para nós, mais uma vez, isso corrobora Dias (no prelo), ao afirmar que “atuando dessa maneira estaremos ensinando os nossos alunos, falantes da língua brasileira, a refletir sobre a própria língua e, ao mesmo tempo, refletir sobre as práticas sociais do nosso País.”.

Uma vez estabelecido esse posicionamento, a Base salienta que o texto será a unidade de trabalho e serão adotadas

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).

Com isso, a BNCC trabalha com os eixos de integração já consagrados nos documentos curriculares da Área, quais sejam: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica); e (iv) análise linguística/semiótica.

É importante destacar que a BNCC, apesar de apresentar os eixos de forma separada, esclarece que essa separação se dá apenas para fins de organização curricular, visto que há uma interpenetração dessas práticas. Ou seja, ao se considerar uma prática, habilidades de outras práticas podem estar simbioticamente incluídas nela.

Conforme fora exposto na introdução desta pesquisa, um dos nossos objetivos específicos será apresentar uma proposta de transposição didática de **atividades de análise linguística** que esteja orientada por pressupostos semânticos-enunciativos, portanto diretamente ligadas ao eixo de integração (iv), supracitado.

#### Segundo a Base

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das **materialidades dos textos**, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p.80, grifo nosso).

Conforme já discutimos anteriormente e é reforçado no trecho acima, a Base entende que há um vínculo direto entre o eixo da análise linguística/semiótica e o texto. Ademais, o documento propõe que as materialidades dos textos estejam no cerne da análise, levando em conta o uso situado, ou seja, que situações reais de uso sejam tomadas nessa análise. Enquanto os outros eixos (oralidade; leitura/escuta, produção) concentram-se mormente em produção, o eixo de análise linguística concentra-se no texto em uso sob observação. Em consequência, reflexões devem ser feitas acerca “dos efeitos de sentido” (BRASIL 2018, p.83) que as formas materializam nos textos.

Dentro do eixo de análise linguística/semiótica, a BNCC apresenta os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Num caráter mais *stricto*, nosso recorte será dentro dos conhecimentos gramaticais, aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.

Observamos, inicialmente, que a nomenclatura trazida pela Base no quadro em que enumera os tipos de conhecimentos linguísticos estabelece uma separação, entre os aspectos sintáticos e semânticos, e associa aspectos morfológicos e sintáticos (morfofossintaxe). Fato interessante, entretanto, é perceber que, no âmbito dos conhecimentos de morfofossintaxe, postula que seja realizada uma análise das funções sintático-semânticas. Ao mesmo tempo, ao se referir a conhecimentos especificamente de ordem semântica, volta-se para um trabalho reducionista do que compreendemos ser o escopo da semântica, situando tal conhecimento apenas na observação de “fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais” (BRASIL 2018, p.83), como podemos perceber na Figura 8.

**Figura 10 – Conhecimentos gramaticais**

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <p><b>Morfossintaxe</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e <b>analisar suas funções sintático-semânticas</b> nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul> |
| <p><b>Sintaxe</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> <li>• Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</li> <li>• Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.</li> </ul>   |
| <p><b>Semântica</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</li> </ul>  |

Fonte: BRASIL, 2018, p.83

Parece haver uma tentativa de dissociação, ao mesmo tempo em que se apresentam propostas indissociáveis. Novamente, concordamos com Dias (no prelo) que “uma visão metalinguística da língua nos mostra como a língua se estrutura em categorias (número, gênero, classes de palavras etc.) e funções (sujeito, objeto etc.)”, enquanto “uma visão epilinguística<sup>33</sup> da língua mostra como ela funciona”. Do nosso lugar de pesquisa, o ato de dissociar morfologia, sintaxe e semântica caminha na contramão de trabalhos que abordem aspectos enunciativo-discursivos da linguagem. Conforme apresentamos em nossa fundamentação teórica, as palavras têm relações com as outras no interior da enunciação, e é nessa relação que as formas linguísticas (morfologia) em articulação entre si (sintaxe) produzem distintos efeitos de sentido (semântica). Conquanto, nossa análise será pautada no entrecruzamento desses aspectos de maneira a percebê-los em interface.

Após fazermos essa breve abordagem da organização de trabalho da BNCC quanto aos conhecimentos linguísticos, iniciaremos nossa proposta de transposição didática, tendo como pano de fundo a Semântica da Enunciação.

#### ***4.3.1.1 Um olhar enunciativo para a formação nominal “nome-núcleo + de(a/o) convergente”***

Para a transposição didática realizamos um recorte de trabalho que, em nossa perspectiva, pode ser situado no que está proposto pelo eixo de análise linguística da BNCC, especificamente o que diz respeito ao conhecimento de morfossintaxe, a saber:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (BRASIL 2018, p.83).

Com efeito, nossa proposta é analisar em que medida a organização articulatória da classe dos substantivos e dos adjetivos (nesse caso das locuções adjetivas) oferece-se como ancoragem para distintos efeitos de sentido. Dessa forma,

---

<sup>33</sup> De acordo com Dias (no prelo), o conceito de **epilinguismo** concebe novas maneiras de abordar a língua. De forma geral, são levadas em conta as atividades de linguagem, isto é, os esquemas que os falantes possuem para operar a linguagem. Essa seria a base do conceito de epilinguístico. Dessa maneira, uma visão epilinguística da língua mostra como ela funciona.

colocaremos em cena aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos em concomitância.

Para tanto, utilizaremos o conceito de formação nominal, já apresentado nesta pesquisa, por se tratar de uma noção que baliza de maneira mais consistente os estudos da Semântica da Enunciação.

As FNs por nós selecionadas são constituídas por nome-núcleo + de(a/o) convergente. Começemos, então, a partir da observação do exemplo (13):

(13)

**Figura 11** – Homens do lixo



Fonte: *Site de pesquisas Google*<sup>34</sup>.

Uma proposta enunciativo-discursiva de trabalho linguístico deve, encaminhar a atenção dos alunos para a identificação e análise da formação nominal que tornou o texto da Figura 11 uma forma de crítica social: **homens do lixo/homens da limpeza**. Dias (no prelo) nos lembra que o professor deve buscar a melhor maneira de cumprir esse objetivo com os seus alunos sem neles “despejar” todo esse palavreado ainda desconhecido, como por exemplo **formação nominal**. Não é que eles não tenham condição de compreender. O que queremos dizer é que as novas perspectivas sejam diluídas de forma leve e fluida. Entretanto é necessário fazê-los notar que os efeitos de sentido encontram sustentação material na língua e que as FNs

(13a) homens do lixo

(13b) homens da limpeza

<sup>34</sup> Disponível em: <https://mobile.twitter.com/dnsemello>. Acesso em: 25 fev. 2022.

são determinantes na construção desses efeitos. Expliquemos melhor.

O enunciado (13a) pode ser parafraseado por

(13c) homens que trabalham na coleta de lixo.

Assim como (13b), corresponderia a

(13d) homens que trabalham no serviço de limpeza.

Todavia ao corrigir o filho, o pai estabelece uma nova relação de sentido entre o nome-núcleo (homens) e seu convergente (do lixo). Agora, a paráfrase de (13a) é

(13e) homens que produzem lixo.

Uma vez que aquelas pessoas presentes na imagem não são as responsáveis pela produção do material que recolhem, a referência do nome-núcleo (homens) é alterada de **trabalhadores da limpeza urbana** para **cidadãos que produzem lixo**.

Notamos que não se trata, portanto, de um olhar estritamente sintagmático, abordado por um conhecimento morfossintático descritivo e composicional (1+1) e, sim, por um viés que se alicerça em referenciais que não se encontram, apenas, na linearidade do enunciado, mas, também, nos referenciais sócio-históricos que o constituem.

Dentre as possibilidades de trabalho em sala de aula, o professor poderia, por exemplo, solicitar que alunos identifiquem a diferença de sentido entre um grupo de palavras que foi constituído por adição (sintagma nominal) e um efeito que foi manifestado pela determinação que essas palavras exercem umas sobre as outras em um processo de designação. Ou seja, saímos daquela proposta de que um palavra se soma a outra simplesmente. Lembrando que

um texto não é um conjunto de enunciados, nem é uma unidade composta de enunciados. A integração se faz por uma relação transversal entre elementos diversos e a unidade à qual se reportam. A relação entre os elementos não é de contiguidade, não se marca pela direção da segmentalidade. (GUIMARÃES, 2010, p.22).

A ideia é de que os estudantes percebam e sejam capazes de explicitar respostas como: **homens do lixo**, na primeira ocorrência se referia àqueles que têm a função de coletar o lixo dos cidadãos; já na segunda ocorrência se refere àqueles que não têm educação, que poluem, sujam, depreciam etc; a mudança para **homens da limpeza** em detrimento de **homens do lixo** demonstra que há aqueles que sujam, enquanto há aqueles que desfazem essa sujeira. Além disso, a mesma FN que no primeiro momento se referia a **homens da coleta do lixo**, em seguida passa a ter o sentido de **homens que produzem o lixo, que sujam, poluem, degradam**.

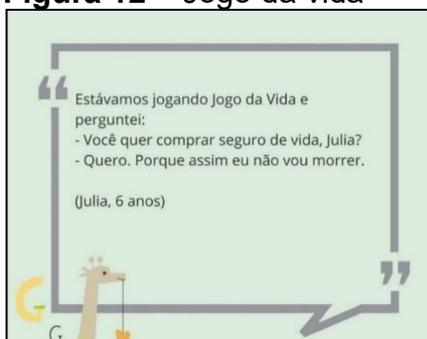
O que queremos evidenciar é que a convergência da locução adjetiva **do lixo** é pertinente tanto na fala do filho quanto na do pai. O que se altera não é puramente de ordem gramatical, é também de ordem enunciativa.

Desse modo, uma nova regularização de sentido é perspectivada em relação à forma como os catadores de lixo são vistos e nomeados, e ao papel social dos cidadãos no que se refere a posturas mais urbanas de educação e limpeza. Ou seja, uma nova realidade é posta em causa pelo dizer. Com isso, estaremos “buscando cumprir as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, quando ela preconiza o uso da linguagem voltada para finalidades específicas, tendo em vista que ela (a linguagem) se realiza nas práticas sociais” (DIAS, no prelo). Outrossim, o olhar enunciativo para os estudos do texto deve se ocupar não apenas do “percurso que se faz na estrutura sintática de seus componentes até a sua totalidade, mas da consideração de atribuição de sentido que sofre (sic) os enunciados considerados na relação com o sujeito pelo acontecimento de enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p.43).

Vamos dar continuidade com outro exemplo:

(14)

**Figura 12** – Jogo da vida



Fonte: Postagem retirada do *Instagram*.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Pensamos que um bom material a ser utilizado em sala de aula são postagens como essa, descrita no exemplo (14). Uma vez que corresponde a um gênero de texto presente no cotidiano digital dos estudantes. Memes, transcrições de falas, trechos de diálogos, materiais encontrados em perfis de redes sociais como *Facebook* e *Instagram* fazem parte da realidade dos alunos, o que contribui para despertar motivação e empenho de análise.

O exemplo (14) pode trazer à tona questionamentos como: i) Por que Julia disse que não morreria se comprasse seguro de vida? ii) Em qual perspectiva o outro jogador estava situado quando perguntou da compra? iii) O que ocasionou o intercâmbio entre os efeitos de sentido produzidos pelos dois enunciadores?

O desconforto com a ideia de composicionalidade, que descrevemos em (13) permanece em (14). Entretanto, é preciso notar que outra quebra é estabelecida agora: a de que o convergente determina o nome-núcleo. Em nossa análise, o que ocorre na fala de Júlia em (14) é exatamente o contrário. Ou seja, agora o nome-núcleo (seguro) é que oferece ao convergente (de vida) um efeito de determinação. Assim, poderíamos parafrasear Júlia da seguinte forma:

(14a) Minha vida está segura porque comprei um seguro.

Trata-se, portanto, mais de

(14b) uma vida segura

do que especificamente de um

(14c) seguro de vida

Nessa direção, a produção de efeito de sentido estabilizado socialmente – que define seguro de vida como um serviço contratado para que, caso algo ocorra a uma pessoa ao longo da vida, levando-a ao óbito, sejam resguardados àquela pessoa designada no contrato direitos de receber uma determinada quantia em dinheiro, nas condições acordadas – não é pertinente para Júlia. Isso porque Julia entende que seguro de vida seria uma ferramenta com a qual alguém estaria protegido da morte, haja vista ela

dizer que com o seguro de vida ela não morreria. A relação da palavra seguro está para a menina muito mais no domínio semântico da segurança do que de uma apólice contratual.

Como continuação dessa análise, o professor poderia pedir aos alunos que realizem uma pesquisa por formações nominais parecidas com as da Figura 12, para que sejam discutidos aspectos de efeito de sentido nessas outras formações. Caso os alunos tenham dificuldade e não consigam encontrar as ocorrências, o professor faria a complementação, utilizando exemplos como:

(15)

**Figura 13** – Risco de vida X risco de morte



Fonte: Site de pesquisas Google<sup>36</sup>.

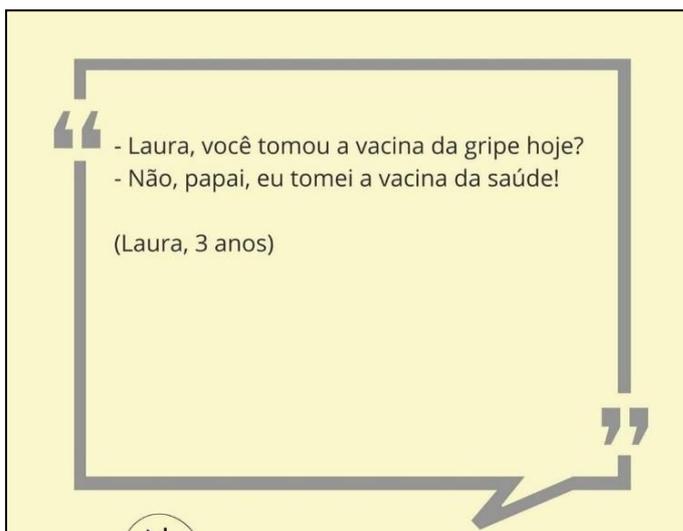
Perguntas como: i) qual diferença de sentido pode ser estabelecida entre **risco de vida** e **risco de morte**? ii) Existe erro na utilização de alguma dessas expressões? iii) Se sim, justifique. Se não, você considera alguma delas mais pertinente? iv) Qual é usada com maior regularidade?

Aqui a proposta é estabelecer um olhar semântico-articulatório para essas FNs e notar que as pertinências devem ser observadas em função dos espaços de enunciação e das regularidades de uso.

Seguindo a mesma linha da atividade anterior:

<sup>36</sup> Disponível em: <https://itafortnet.com.br/produtos/placa-perigo-alta-tens-o-risco-de-vida/> e <https://www.encartale.com.br/metal-galvanizado/placa-metal-15x20-20x15/placa-de-metal-perigo-risco-de-morte>. Acesso em: 25 fev. 2022.

(16)

**Figura 14** – Vacina da gripe

Fonte: *Site de pesquisas Google*<sup>37</sup>.

A proposta de sala de aula poderia se pautar em problematizações como: i) Por que Laura respondeu que tomou a vacina da saúde? ii) Em qual referencial ela se apoiou para responder? iii) Como Laura percebe uma FN como a supracitada (vacina da gripe)? iv) Na linearidade do sintagma nominal composto por **vacina + da gripe**?

Todos esses e outros questionamentos levam a discussões e despertam atenção nos alunos, de maneira a extrapolar o nível da metalinguagem e se ancorar em movimentos epilinguísticos. A abordagem de FN que o professor apresenta nessas atividades (conforme vimos trazendo nessa pesquisa) não se ancora nas classificações de estudos tradicionais (combinação de morfemas, lexemas, derivação, composição etc). Para tanto, é importante que o professor apresente essa nova perspectiva que se desvincula de uma linha de trabalho estritamente morfossintática, sem, contudo, prescindir da materialidade que sustenta o sentido. Estamos de acordo com Silveira (2019, p.62) para quem se trata, “antes, da reflexão acerca de um processo articulatório que se realiza entre um nome-núcleo e seus determinantes<sup>38</sup>”.

Cabe salientar que o professor não precisa apresentar o conceito de FN expositivamente. Ele pode fazer uso desses conceitos por meio de análise linguísticas

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

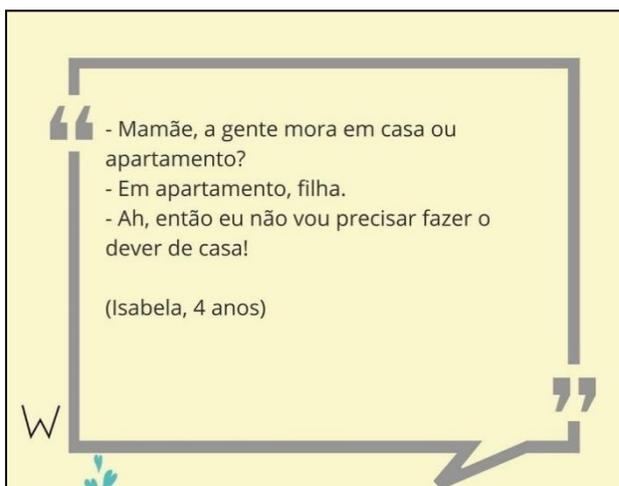
<sup>38</sup> Determinantes, nas palavras de Silveira (2018), estão sendo tomados neste trabalho sob o nome de convergentes.

em textos com situações reais de uso, onde as articulações léxico-sintáticas ocorrem e produzem efeitos de sentidos autorizados socio-historicamente.

Para encerrar, trazemos mais um exemplo que julgamos interessante, em relação ao recorte de transposição didática que escolhemos apresentar.

(17)

**Figura 15** – Dever de casa



Fonte: *Site de pesquisas Google*<sup>39</sup>.

Em (17), Isabela utiliza-se da relação de convergência estabelecida pela locução adjetiva **de casa** para tentar driblar a mãe e não fazer as tarefas. Interessante é notar que, embora de forma silenciada, a menina suscita a participação de uma nova FN em seu dizer. Ou seja, não basta que seja enunciada uma reação a

(17a) dever de casa

quando se mora em apartamento. É preciso que também faça parte da cena enunciativa em ato, ainda que de forma não visível materialmente, a FN

(17b) dever de apartamento

uma vez que essa parece ser a reivindicação da enunciativa como condição para que a atividade escolar seja feita.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Aos estudantes os questionamentos poderiam ser: i) Essa exigência feita por Isabela apresenta fundamento? ii) Os nomes **casa** e **apartamento** apresentam aproximação semântica? iii) Um pode ser tomado pelo outro? iv) Se sim, os sentidos dessas duas palavras podem ser sempre intercambiáveis?

Outras ocorrências podem ser acrescentadas para aprofundamento da discussão, tais como:

(18)

**Figura 16 – Sentido de apartamento**



Fonte: Retirado do *YouTube*<sup>40</sup>.

(19)

**Figura 17 – Sentido de casa**



Fonte: Retirado do *YouTube*<sup>41</sup>.

(20)

**Figura 18 – Casa ou apartamento?**



Fonte: Retirado do *Google*<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snCUPCufqo4>. Acesso em: 25 fev. 2022.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C6c9QK8dVZc>. Acesso em: 25 fev. 2022.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://pindorama.org.br/casas-ecologicas/dica-pratica-como-construir-com-pau-a-pique/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

(21)

**Figura 19 – Sentido de *casa* e *apartamento***

Fonte: Retirado do *YouTube*<sup>43</sup>.

Os exemplos (18) a (21) oferecem possibilidade para que possa ser posta em causa a ideia de que as palavras na língua assumem efeitos de sentido a partir da relação que estabelecem com outras palavras. Conforme dissemos, a significação é produzida enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2002). Dessa maneira, uma perspectiva de trabalho que se quer enunciativa deve considerar que a relação de sentido assumida entre **casa** e **apartamento** é pertinente em (17) e (21) e não é facilmente aceita em (18) e (19), não por dizer respeito ao retrato de uma realidade, mas por ser uma construção de linguagem.

É preciso observar, no entanto, que embora não se considere de antemão nenhuma realidade a que as palavras reportam, há um real que a palavra significa. E as palavras têm sua história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado. (GUIMARÃES, 2007, p.81).

E o que dizer de (20) em que não há nem a explicitação do nome **casa**, tampouco de **apartamento**? Nossos alunos não teriam problema, em nossa perspectiva, para ocupar o lugar de objeto da forma verbal **construir** com o primeiro nome (**casa**). Pela história das enunciações desse nome e pela relação que estabelecerá com outras palavras do enunciado, em especial, com **pau a pique**, os estudantes dificilmente significariam (20), tendo como sustentação referencial o nome **apartamento**.

O que tentamos demonstrar nesse breve exercício de transposição didática é a possibilidade efetiva de um trabalho enunciativo de análise linguística, pelo qual as

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pK2bKMdZQxU>. Acesso em 25 fev. 2022.

dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas se entrelaçam, se interpretam, e não aceitam, portanto, dissociação.

## CONCLUSÃO

Como caminho a ser trilhado nesta conclusão, decidimos escolher aquele que se baliza pelos objetivos que estabelecemos para este trabalho. Trataremos, aqui, portanto, dos passos seguidos e dos resultados que tal percurso nos possibilitou alcançar tendo em vista o desdobramento de nossa proposta maior: verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

Nossos interesses de pesquisas se centraram, desde os momentos iniciais de constituição do projeto que originou esta dissertação, em um olhar para o ensino de Língua Portuguesa. Para que isso se concretizasse, foi necessário realizar um recorte do nosso *corpus*. E assim fizemos. A BNCC, que se apresenta nos dias de hoje como um documento parametrizador da educação brasileira cuja aplicabilidade ainda é tímida nas instituições de ensino de todo o país, nos pareceu favorável a ocupar o lugar de recorte de nosso trabalho. Uma vez constituído esse recorte, procedemos uma passagem de caráter histórico para compreender como se desenvolveu a Base Nacional Comum Curricular, bem como sua organização e seus postulados. Em seguida, desenvolvemos uma apresentação da perspectiva teórica que ancorou nossos procedimentos de análise: os estudos enunciativos.

Após apresentarmos as nuances enunciativas presentes em diversos pressupostos desse campo de estudo, de modo a conferir sustentação de análise ao processo analítico que desenvolveríamos, passamos a **verificar em que medida o posicionamento teórico assumido pela BNCC, *corpus* principal de nossa análise, sustenta uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.**

No decorrer da análise que pôs em cena fundamentos da BNCC, por meio da apresentação de excertos extraídos do documento, foi possível observar que há um entrecruzamento de diferentes perspectivas enunciativas no documento. Ao trazermos a perspectiva de Charles Bally, e a ideia de estilo podemos afirmar que a proposta enunciativa do autor tem um contato estreito com os postulados da BNCC, pois ambos traçam uma linha de correspondência entre Enunciação e expressividade. Igualmente ocorre com Émile Benveniste cujo posicionamento enunciativo está marcado na Base, especificamente, no que tange à compreensão de que é pela apropriação do sistema linguístico que o falante se subjetiva e estabelece relações em sociedade. Com efeito, também foi possível notar uma forte contribuição dos

estudos bakhtinianos nos fundamentos enunciativos assumidos pela BNCC, que entende a linguagem como um dos instrumentos mediadores da interação social. Finalmente, ao propor que a argumentação está na língua, Oswald Ducrot também tem seus pressupostos contemplados na BNCC, uma vez que podemos constatar, em ambos, a ideia de que as vozes argumentativas se enredam na constituição dos pontos de vistas, a partir de recursos mobilizados linguisticamente. Já em relação à Semântica da Enunciação, não conseguimos localizar correspondência direta entre a BNCC e seu postulado principal: a língua como acontecimento.

Tais resultados confirmam nossa hipótese de que há uma intersecção teórica na proposta de trabalho pedagógico estabelecida pelo documento que o torna positivamente aberto a caminhos de pesquisa distintos e, ao mesmo tempo, oferece complexidade ao processo de transposição didática que o trabalho pedagógico exige.

Não estamos propondo que precise haver uma dissociação de um todo (Enunciação) em partes, de modo a que se eleja uma delas, de forma exclusiva, como fundamento de trabalho, mas que haja um entendimento das partes em função do todo, a fim de fazê-lo significar.

Ao traçarmos nosso segundo objetivo específico, uma continuidade do primeiro, na medida em que retoma aspectos tratados anteriormente, buscamos **investigar como os conceitos de enunciado/texto são apresentados pela Base Nacional**, já que a BNCC assume “a centralidade do texto como unidade de trabalho”. (BRASIL, 2018, p.67).

Aqui, também, partimos do princípio de que o olhar para o enunciado e o texto, proposto pela BNCC, contorna-se de diferentes interfaces teóricas no que tange às diversas vertentes dos estudos enunciativos.

Para confirmar nossa hipótese, iniciamos nossa busca pelo nome ‘enunciado’, e encontramos apenas uma (1) ocorrência em nosso recorte de análise. Ainda assim, o domínio referencial ao qual esse nome pertence é diferente daquele que representa o nosso escopo de trabalho. Com isso, passamos a buscar por outros nomes que habitam o mesmo campo semântico da palavra enunciado: frase, oração e período. Tais nomes, com exceção do nome ‘frase’, apresentaram-se de forma mais produtiva no documento.

Isso mostrou que há uma diluição da ideia de enunciado trazida pela Base que corresponde, em nossa análise, a um nome encapsulado por outros. Com isso, entendemos que a BNCC, embora se posicione em uma perspectiva enunciativo-

discursiva de trabalho, mantém-se ancorada em uma herança normativa e descritiva da linguagem, no que se refere à unidade mínima de análise a ser utilizada no campo dos estudos linguísticos. Dessa forma, embora anuncie uma sustentação teórica voltada à dinâmica enunciativa da língua, não mantém esse posicionamento quando orienta sobre a materialidade linguística mínima que deve sustentar os trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos.

Por seu turno, dando continuidade à análise, percebemos uma certa indistinção no que diz respeito à noção de 'texto' proposta pela Base. Conquanto, assim como fizemos com 'enunciado', procuramos pelas ocorrências do nome 'texto'. Diferentemente do que ocorreu com a análise anterior, notamos uma grande ocorrência do termo, o que demonstra coerência com o postulado sobre a centralidade do texto explicitada pelo documento. Entretanto, compreendemos que a postura de descrever o texto como um todo constituído por partes que, associadas, lhe oferecem um sentido global se apoia em estudos cujo embasamento teórico está muito mais próximo dos pressupostos da linguística textual, do que daqueles de ordem enunciativa.

Em conclusão à nossa pesquisa, apresentamos como nosso terceiro objetivo específico **uma proposta de transposição didática de atividades de análise linguística orientada por pressupostos semântico-enunciativos**. Para tanto, selecionamos textos na mídia digital que sejam adequados ao trabalho pedagógico com alunos dentro da faixa etária do recorte por nós proposto, e desenvolvemos exemplos de trabalhos de ordem semântico-enunciativa com atividades que julgamos significativas.

À medida em que trouxemos as atividades, realizamos questionamentos que os estudantes possivelmente trariam, além de respostas a tais questionamentos. Sendo o grande objetivo da BNCC a educação não como fim, mas como meio de o cidadão atingir autonomia (não só o aluno, como também o professor), trouxemos exemplos que contemplem trabalhos de ordem semântico-enunciativa, a partir dos quais os docentes possam situar-se sócio-historicamente no exercício da linguagem. Afinal, a BNCC reconhece a importância de “estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.” (BRASIL, 2018, p.61).

O que trouxemos nessa seção não foi uma proposta metodológica, não propusemos sequências didáticas, tampouco receitas de ensino. Intentamos demonstrar um olhar diferente para um trabalho que se anuncia semântico-enunciativo.

Esta pesquisa se encerra aqui não com um ponto final. Ela projeta futuro e sinaliza novos caminhos de análise. A BNCC é um documento que merece muita atenção, uma vez que realiza apontamentos importantes para o ensino do nosso país. Muitas pesquisas ainda podem (e devem ser realizadas) seja na área de Linguagem, seja em qualquer outra daquelas que compõem o documento.

Para nós, uma das grandes constatações que fazemos, após este trabalho, é o fato de que, ao anunciar a ancoragem em uma perspectiva teórica, qualquer texto deve realizar um refinamento nas postulações que apresenta, caso contrário corre o risco de se tornar assistemático em suas bases. Conceitos ‘comuns’, em grande medida, devem ser reavivados, repensados e (por que, não?) (re)estruturados.

Nesta pesquisa identificamos que a BNCC deixa a desejar ao se distanciar da perspectiva de análise linguística sob o viés enunciativo. Essa fundamentação arraigada na visão tradicional de norma não é algo que ocorra de forma desproposita. A atual conjuntura do país encontra-se num momento delicado. As ações governamentais visam cada vez mais sujeitos essencialmente funcionais. Um documento que traz propostas de abordagem enunciativo-discursivas, com a visão de pensadores críticos, é visto como potencialidade de intimidação, ameaça, perigo para quem está na posição de comando do país. A estratégia de produção de um documento que de alguma forma sustenta a manutenção de silenciamentos travestidos em propostas distantes dessa potencialidade, mostra como o trabalho linguístico feito com propósito de uso situado tem muito mais a oferecer ao sujeito no aspecto de formar, ao invés de simplesmente informar. Logo, tudo que puder ser feito para o desenfoque, será de grande proveito. Chama ainda mais a atenção o fato de termos chegado a essas observações fazendo uma pesquisa acerca dos aspectos enunciativos somente. Cabe lembrar que há ainda os discursivos, que desvelariam ainda mais as ideologias por trás dos discursos da Base.

Aquilo que vem sob o título de ‘inovação’ pode não se desapegar da transparência de um sentido cristalizado que, para ser reformulado, necessita entrar no jogo de tensão próprio do linguístico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A BNCC do Ensino Médio:** Linguagens e suas Tecnologias. Módulo 1: A BNCC da Educação Básica. Vídeo apresentado por Ghislene Trigo e Guiomar Namó de Mello. BRASIL: MEC, 6 nov. 2018, 1 vídeo (6m 18 seg). Publicado pelo canal AVAMEC. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=141&v=CE4Soac8Gks&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=141&v=CE4Soac8Gks&feature=emb_logo)> Acesso em: 25 jul. 2020.

ABAUURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português Linguagens: Língua e Literatura.** São Paulo: Moderna, 2000.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AUGUSTINI, C. *et al.* **Émile Benveniste:** uma letra que encarna a linguagem. Entremeios: revista de estudos do discurso. v.10, jan.-jun./2015. Disponível em: em <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BALLY, C. **Traité de stylistique française.** v.1. 3. ed. Genève: Librairie Georg & Cie.; Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951.

BALLY, C. **El lenguaje y la vida.** 5. ed. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1962.

BALLY, C. **Linguistique générale et linguistique française.** 2. ed. Berne, Suisse: Éditions Francke Berne, 1965.

BARBISAN, L. B. **O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot.** Revista do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UFMS. n.33. PUCRS, Porto Alegre – Brasil. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11921>. Acesso em: 10 set. 2021.

BEHE, L.; CAREL, M.; DENUC, C.; MACHADO, J. C. [Orgs]. **Curso de semântica argumentativa.** Pedro e João Editores. São Carlos, SP, 2021.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In: Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1976, p.274-315.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. *In: Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.81-90.

BENVENISTE, E. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. *In: Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.93-104.

BENVENISTE, E. A forma e o sentido da linguagem. *In: Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.220-242.

BICUDO, J. C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)** São Paulo: AIFES, 1942, p. 137-140

BIONDO, F. M. **Base Nacional Comum Curricular**: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*. v.8. n.17, jan./abr. 2019.

BRAIT, B. Enunciação e intersubjetividade. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – UFSM**. n. 33. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11922>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União, Brasília*, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2020.

CAMARA JR, J. M. **Problema de linguística descritiva**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. 183 p.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORREIA, K. C. A. **Na prática a teoria é outra!** Uma análise discursiva sobre a responsabilidade social do professor de Português da Educação Básica. 2017. 369 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2017.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direto à diferença**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

DALMASCHIO, L. **Predicação dirigida x predicação centrada: a (não) ocupação do lugar sintático de objeto na perspectiva da semântica da enunciação**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DALMASCHIO, L. Uma semântica de base enunciativa x a construção histórico-político-social do sentido. *In: As letras da política*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015, p. 241-255.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas: Pontes, 2018.

DIAS, L. F. Fundamentos: produção de sentido. *In: O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*, 2022 (no prelo).

DIAS, L. F. Fundamentos: formação de enunciados. *In: O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino*, 2022 (no prelo).

DUCROT, O. ANSCOMBRE, J. C. L'argumentation dans la langue. *In: Langages*, 10<sup>e</sup> année, n. 42, 1976. Argumentation et discours scientifique. p. 5-27.

DUCROT, O. **Estruturalismo e enunciação**. *In: Princípios de Semântica Linguística (Dizer e não dizer)*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977, p. 291-317.

DUCROT, O. Enunciação. *In: Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. Enciclopédia Einaudi. vol. 2, p. 368-393.

DUCROT, O. **Polifonia y argumentacion**: conferencia del seminário Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2007.

FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Linguística da Enunciação**: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: set. 2021.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FREGE, G. On sense and reference. *In*: HARNISH, R. M. **Basics topics in the philosophy of language**. New Jersey: Prentice Hall. 1892, p.517-535.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Trad. de Leticia M. Rezende. **Alfa**, São Paulo, 29:111-129, 1985.

GALINARI, M. M. Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda. **Alfa**. v. 58, n.2, São Paulo: jun./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1405-1>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GOMES, L. Estilo e enunciação na linguagem: interseções e distanciamentos entre a estilística de Charles Bally e a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin. **Nonada: Letras em Revista**. 2017, 1(28), 120-134. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262009>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GUIMARÃES, E. R. J. (org) **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, E. R. J. Texto e Enunciação. *In*: **Organon**. v.9, n.23, 1995. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29360>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. R. J. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. R. J. Quando o eu se diz ele – análise enunciativa de um texto de publicidade. **Revista da Anpoll**. v.1, n. 29, 2010.

GUIMARÃES, E. R. J. **Análise de texto**: procedimentos, análises, ensino. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

GUIMARÃES, E. R. J. Aquele que diz o que não diz: uma bibliografia de Oswald Ducrot. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v.11, jul.-dez./2015. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br>>. Acesso em 20 jan. 2021.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

GUIRAUD, P. **A estilística**. Trad. de Miguel Mailler. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ILARI, R. BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed., Contexto: 2006.

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1999.

KLEIN, L. F. **Trajectoria da educação jesuítica no Brasil**. RJE, 2016. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026>> Acesso em 20 ago. 2020.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, P. B. G. **Bases sintáticas da enunciação em português**: uma proposta sobre o adjunto adverbial. 2013. 142 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

LEBLER, C. D. A teoria da argumentação na língua e sua relação com Platão, Saussure e Benveniste: breve discussão epistemológica. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 331-364, jul./dez. 2014.

LIMA, D. T. Saussure, Bréal e a questão do sentido. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 62, jan./jun. 2019, p. 255-275.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

LUZ-FREITAS, M. S. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular**. (PUCSP e FEFI-MG). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04.pdf>> 2004. Acesso em: 05 ago. 2020.

MACK, D. R. **A influência de Saussure nos trabalhos de Ducrot**: aproximações e distanciamentos. Anais do SITED, PUCRS, Porto Alegre, set. 2010.

MARRA, D.; MILANI, S. E. Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. **Linha d'Água**, n. 25 (2), 2012, p. 67-90.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: reinventando o Ensinar e o Aprender**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: eudalidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*. Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>> Acesso em 06 ago. 2020.

MOURA, H. M. M. Semântica e argumentação: diálogo com Oswald Ducrot. **DELTA**, v.14, n.1, São Paulo, fev. 1998.

NEVES, M. H. M. A teoria linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, 25:57-67, 1981.

NISKIER, A. **A nova Escola**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

OLIMPIO, H. O. O percurso teórico de Oswald Ducrot na defesa de uma argumentação linguística. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. UFES. v.4 n.4. 2010.

OUDESTE, C. S. T.; VALÉRIO, P. S. Pensando o sentido em Benveniste e Authier-Revuz: uma leitura enunciativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 10, n.1, p. 104-125, jan./jun. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2018, p. 38 – 48. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PECHÊUX, M. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. *In: Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas, n. 2, 1998, p. 7-32.

PERFEITO, A. M. **Concepções de Linguagem e ensino gramatical**. UEL, p. 824 – 836. Disponível em: <[http://files.obeduc.webnode.com/200000056-0693508863/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://files.obeduc.webnode.com/200000056-0693508863/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf)> Acesso em 30 jul. 2020.

PINHO, M. J. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – Aonde vamos chegar? *In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2009. p. 1-222.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento: política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 442p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270144>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2005.

ROMAN, A. R. **O conceito de polifonia em Bakhtin**: o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, Curitiba, n. 41-42, p. 207-220, 1993. Editora da UFPR.

SANTOS, M. B. Sociolinguística, teoria social e padronização linguística. **Revista de estudos de linguagem – UNEB**. v. 26, n. 2, p. 687-718, 201. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12356/0>. Acesso em: mai. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224 p.

SILVA, R. O.; ALMEIDA, M. F. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**. v.2., n.1., Jun. 2013, p. 117-127.

SILVA, J. J. **Os memes e os efeitos de sentido**: Um olhar histórico-social para a significação. 2019, 176 f Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2019.

SILVEIRA, E. C. **A nomeação de programas sociais**: um olhar semântico enunciativo. 2019, 155 f Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2019.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: Língua Portuguesa*: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. (org.). Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-160.

SOARES, S. S. **Políticas de formação docente no Brasil**: Em tempos de reformas. *In: LIMA, F. R. Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 475p.