



Universidade Federal
de São João del-Rei



MARIA LUÍSA MOURA GOMES

**ENUNCIÇÃO E SENTIDO: UMA REFLEXÃO SOBRE A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

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

São João del-Rei/MG

2025

MARIA LUÍSA MOURA GOMES

**ENUNCIÇÃO E SENTIDO: UMA REFLEXÃO SOBRE A BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

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

2025

Maria Luísa Moura Gomes

Enunciação e Sentido: uma Reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Prática de Análise Linguística

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANI DALMASCHIO**
Data: 15/12/2025 20:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Luciani Dalmaschio – UFSJ
(Presidente/Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ELKE BEATRIZ FELIX PENA**
Data: 29/11/2025 08:15:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Elke Beatriz Felix Pena – IFMG
(Titular Externa)

Documento assinado digitalmente
 **LAURA SILVEIRA BOTELHO**
Data: 02/12/2025 20:07:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Laura Silveira Botelho – UFSJ/UFJF
(Titular Interna)

Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo
Vice-Coordenador do PPG em Letras

Novembro de 2025



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

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 16/12/2025

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 44/2025 - PROMEL (13.20)

(Nº do Protocolo: 23122.044276/2025-85)

(Assinado digitalmente em 16/12/2025 10:12)

CLAUDIO MARCIO DO CARMO

VICE-COORDENADOR

PROMEL (13.20)

Matrícula: ###441#4

Visualize o documento original em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: **44**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **16/12/2025** e o código de verificação: **1ec08aeb06**

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)

G633e Gomes, Maria Luísa Moura.
 ENUNCIÇÃO E SENTIDO : UMA REFLEXÃO SOBRE A BASE
 NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DE ANÁLISE
 LINGUÍSTICA / Maria Luísa Moura Gomes ; orientadora
 Luciani Dalmaschio. -- São João del-Rei, 2025.
 154 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
 Letras) -- Universidade Federal de São João del-Rei,
 2025.

 1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Semântica da
 Enunciação. 3. Perspectiva enunciativa. 4. Ensino de
 análise linguística. I. Dalmaschio, Luciani , orient.
 II. Título.

AGRADECIMENTOS

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos. E não estamos sozinhos.” (Eduardo Galeano)

Confesso o Mestrado ter sido um caminho que decidi percorrer na tentativa de encontrar a mudança que busco em mim e no mundo. Encontrei parte dela. Descobri tantas outras que ainda anseio viver. E, por concordar com Conceição Evaristo, que “a vida é um tecer de muitas mãos”, não poderia deixar de registrar aqui meus agradecimentos a todos e todas que estiveram por perto e fizeram, junto de mim, essa descoberta se alcançar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciani Dalmaschio, pela presença transformadora. Obrigada pela referência grandiosa, pela excelência na condução desse trabalho, por estar lado a lado, pela confiança depositada em mim, pelas risadas e acolhimentos, por tudo que me foi — e ainda é — ofertado. Obrigada por me mostrar, sobretudo, que a vida é bem melhor quando significada.

Aos/Às professores(as) do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, por me revelarem que o mundo é ainda maior do que eu imaginava.

Às queridas professoras Dra. Elke Pena e Dra. Laura Botelho, pelo interesse no meu trabalho, por compartilharem comigo seus conhecimentos, por contribuírem nas discussões e por me incentivarem nessa caminhada. Vocês são inspiradoras.

Aos/Às pesquisadores(as) dos grupos SEL - Semântica, Enunciação e Língua e ENUNCIAR, que tanto me ensinam e tornam mais leve a trajetória acadêmica. Que bonito poder fazer parte disso.

À UFSJ e a todos(as) que garantem seu funcionamento, pelo ensino gratuito e de muita qualidade. À CAPES pelo apoio financeiro entre os períodos de fevereiro de 2024 e julho de 2025.

À minha psicóloga, Anna Beatriz, pela escuta potente e sensível, por me mostrar que é no silêncio que a gente mais se faz ouvir.

Às minhas amigas, pelo sustento diário. Obrigada por compartilharem comigo as mazelas e delícias de viver.

Aos meus companheirinhos e às minhas companheirinhas de quatro patas, por me lembrarem, em meio à correria do dia a dia, a dar valor às coisas desimportantes.

À Juliana, minha amor, por me permitir aprender um idioma que só a gente sabe falar.

À minha mãe e ao meu pai, pelo que são. Obrigada por me ensinarem o significado das palavras mais bonitas que possuo em meu vocabulário e por me mostrarem que as relações, muito mais que perfeitas, são humanas. A eles, que vibram mais do que eu com minhas conquistas e que não medem esforços para me ver realizada, toda minha gratidão.

Tenho para mim que as palavras carregam mais do que seus significados. É preciso cavar e não apenas ouvir. Em sabedoria cabe dor, cabe ria. E do que mais precisa o sábio? Em minha arqueologia das palavras, busco, incessante, seus vestígios. Em momentos de graça, infrequentíssimos, poderei apanhá-los (...). A metámetrca de minha exploração não se submete às normas gramaticais ou a constrangimentos intelectuais, aceito o vexame como quiser. Tenho paixão. Como não amar as palavras que carregam na forma o bolo?

(Carla Madeira)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a Base Nacional Comum Curricular, ancorada em uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, considera a ‘enunciação’ como fundamento da sua abordagem no ensino de Língua Portuguesa (LP), em específico, no eixo de análise linguística/semiótica. Além disso, também busca compreender como essa perspectiva é assumida pelos livros didáticos, em conformidade com os limites teóricos estabelecidos pela BNCC, e adotada pelos(as) professores(as) de LP nas atividades pedagógicas que propõem para trabalhar o exercício crítico da linguagem com o corpo estudantil. Para tanto, esta pesquisa se ancora nos pressupostos teóricos estabelecidos pelas Teorias Enunciativas, dando maior destaque à Semântica da Enunciação, a fim de verificar se a BNCC e os livros didáticos estão alinhados, de maneira consistente, em uma das teorias que desenvolvem a linguagem sob a ótica enunciativa e perceber como isso reflete na prática docente. A metodologia utilizada na pesquisa é de caráter quali-quantitativo. Essa escolha se dá por concordarmos com Demo (2002) que uma análise qualitativa, para ser bem desenvolvida, precisa cercar-se de uma base empírica. As categorias utilizadas se resumem em ‘procedimento de sondagem’ (Guimarães, 2023) e ‘rede enunciativa’ (Dias, 2018). Os resultados apontam, de modo geral, para uma falta de alinhamento entre BNCC, materiais didáticos e práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa. Os resultados indicam um descompasso entre BNCC, livros didáticos e práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa. A ausência de fundamentação teórica consistente sobre a perspectiva enunciativa na BNCC favorece, nos materiais didáticos, a manutenção de práticas estruturalistas, ainda que sob uma nova terminologia. As práticas docentes, por fim, tendem a reproduzir uma dispersão conceitual, e a incorporação de abordagens enunciativas ocorre de forma autônoma e desigual, condicionada às possibilidades de formação e às condições de trabalho dos(as) professores(as). Esse cenário evidencia a necessidade de maior consolidação teórica e de coerência entre os diferentes níveis de mediação do ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Semântica da Enunciação. Perspectiva enunciativa. Ensino de análise linguística.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the National Common Curricular Base (BNCC), anchored in an enunciative-discursive perspective of language, considers ‘enunciation’ as the foundation of its approach to teaching Portuguese Language (LP), specifically in the area of linguistic/semiotic analysis. In addition, it also seeks to understand how this perspective is assumed by textbooks, in accordance with the theoretical limits established by the BNCC, and adopted by LP teachers in the pedagogical activities they propose to work on the critical exercise of language with the student body. To this end, this research is anchored in the theoretical assumptions established by Enunciative Theories, with greater emphasis on the Semantics of Enunciation, in order to verify whether the BNCC and textbooks are consistently aligned with one of the theories that develop language from an enunciative perspective and to understand how this is reflected in teaching practice. The methodology used in the research is qualitative-quantitative. This choice is based on our agreement with Demo (2002) that a qualitative analysis, to be well developed, needs to be surrounded by an empirical basis. The categories used can be summarized as ‘survey procedure’ (Guimarães, 2023) and ‘enunciative network’ (Dias, 2018). The results indicate a mismatch between the BNCC, textbooks, and teaching practices in Portuguese language education. The absence of consistent theoretical foundations regarding the enunciative perspective in the BNCC favors the maintenance of structuralist practices in teaching materials, albeit under new terminology. Finally, teaching practices tend to reproduce conceptual dispersion, and the incorporation of enunciative approaches occurs autonomously and unevenly, conditioned by the training opportunities and working conditions of teachers. This scenario highlights the need for greater theoretical consolidation and consistency between the different levels of mediation in Portuguese language teaching.

Keywords: National Common Curricular Base. Semantics of Enunciation. Enunciative perspective. Teaching of linguistic analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	‘Enunciado’ – Manual do Professor.....	56
QUADRO 2	Rede Enunciativa 1.....	58
QUADRO 3	‘Enunciativo/a’ – Manual do Professor.....	59
QUADRO 4	Rede Enunciativa 2.....	61
QUADRO 5	‘Enunciação’ – Manual do Professor.....	61
QUADRO 6	Rede Enunciativa 3.....	62
QUADRO 7	Rede Enunciativa 4.....	62
QUADRO 8	Rede Enunciativa 5.....	63
QUADRO 9	‘Enunciado’ – Livro do Estudante.....	63
QUADRO 10	Rede Enunciativa 6.....	65
QUADRO 11	Rede Enunciativa 7.....	66
QUADRO 12	‘Enunciado’ – Livro didático comentado: uso.....	66
QUADRO 13	Rede Enunciativa 8.....	67
QUADRO 14	‘Enunciado’ – Livro didático comentado: menção.....	68
QUADRO 15	Rede Enunciativa 9.....	69
QUADRO 16	‘Enunciação’ – Livro didático comentado.....	69
QUADRO 17	Rede Enunciativa 10.....	70
QUADRO 18	Rede Enunciativa 11.....	71
QUADRO 19	Rede Enunciativa 11a.....	72
QUADRO 20	Rede Enunciativa 11b.....	73
QUADRO 21	Rede Enunciativa 11c.....	75
QUADRO 22	Rede Enunciativa 12.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	14
1.1 Percurso histórico da BNCC.....	14
2 TEORIAS ENUNCIATIVAS.....	18
2.1 A enunciação em Benveniste.....	18
2.2 A enunciação em Bakhtin.....	21
2.3 A enunciação em Ducrot.....	25
2.4 A enunciação em Guimarães.....	29
3 METODOLOGIA.....	36
4 ANÁLISE.....	43
4.1 A perspectiva enunciativa na BNCC.....	44
4.1.1 Perspectivas em disputa: A BNCC e a concepção enunciativa de linguagens.....	44
4.1.2 Rastros da perspectiva enunciativo-discursiva na BNCC: uma leitura dos termos-chave.....	48
4.2 A perspectiva enunciativa nos livros didáticos.....	54
4.2.1 Livro didático “A Conquista”	56
4.2.1.1 Um olhar enunciativo para o ‘Manual do professor’	56
4.2.1.2 Um olhar enunciativo para o ‘Livro do estudante’	63
4.2.1.3 Um olhar enunciativo para o ‘Livro comentado’	66
4.3 A perspectiva enunciativa dos(as) docentes.....	77
4.3.1 Do roteiro de entrevistas às vozes docentes: a perspectiva enunciativa em foco	77
4.3.1.1 Sentidos em disputa: a circulação de ‘enunciação’, ‘enunciado’ e ‘enunciativo’ no ensino de LP.....	78
4.3.1.2 Sentidos em disputa: análise linguística x análise gramatical no ensino de Língua Portuguesa.....	87
4.3.2 Entre forma e sentido: o investimento enunciativo em atividades de análise linguística.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma forte inquietação iniciada há alguns anos quando ainda cursava o ensino superior. Ao escolher o curso de Letras – Português como formação, me deparei com o ensino e comecei a compreender as riquezas e potencialidades que ele possui quando construído para a liberdade do sujeito, quando pensado para possibilitar a formação crítica coletiva. Perceber isso fez com que eu desejasse ainda mais me situar nesse campo, na certeza de que é possível alcançar, a partir da educação, um melhoramento social. Desde então, me interessei em pesquisar as perspectivas educacionais que orientam as instituições de ensino e como elas são desenvolvidas de forma a contribuir com o olhar crítico-analítico dos(as) alunos(as).

O lugar do qual falo, entretanto, não é genérico, não abordo a educação e ensino de maneira global, me situo em uma área específica do processo de ensino-aprendizagem: o trabalho linguístico. A linguagem é um fenômeno que vai muito além da simples comunicação de informações, ela é um conjunto de práticas enunciativas responsáveis por estabelecer relações de sentido entre os homens, uns com os outros, e o mundo, isto é, a ferramenta que não somente significa a realidade em que estamos inseridos como também a constrói. Nas palavras de Benveniste (1989, p. 222), “antes de qualquer coisa, a linguagem significa”. Desse modo, me interessa pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir do viés do sentido, e para isso me filio à teoria da Semântica Histórica da Enunciação, uma vez que essa preconiza compreender como “as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam” (Guimarães, 2002, p. 5).

Uma vez localizada na pesquisa sobre o ensino, torna-se relevante avaliar os documentos normativos que orientam e regulamentam o funcionamento do sistema educacional, isso porque são eles os principais responsáveis por oferecerem a base sobre a qual o ensino será estruturado, bem como as práticas pedagógicas e diretrizes de ensino a serem seguidas.

Pensando essas questões, encontramos na Base Nacional Comum Curricular, documento que postula as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos(as) os(as) alunos(as) da educação básica no Brasil, um fértil terreno para discutir e analisar, de maneira embriada, todos os pontos anteriormente citados. Em outros termos, parece-nos legítimo avaliar, em um documento normativo parametrizador da educação brasileira, como o ensino de Língua Portuguesa é proposto sob a ótica enunciativa da linguagem, sendo esta não só a

perspectiva teórica em que nos situamos como também o próprio posicionamento da 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, 2018, p. 67).

Essa descoberta se deu, primeiramente, no meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual buscamos analisar como o ensino de gramática é apresentado e proposto pelo documento. As conclusões obtidas, entretanto, é de que ele permanece estacionado em uma concepção normativa e descritiva da linguagem. Perante a isso, sucedeu uma necessidade de ampliar essa discussão, o que me trouxe até o Mestrado. Nesse momento, portanto, nos interessa investigar duas questões distintas, porém interligadas. A primeira consiste em compreender em que medida a Base Nacional Comum Curricular, ancorada em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem apresenta, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a enunciação como fundamento da sua abordagem.

A segunda, por outro lado, ao considerarmos esse documento como orientador do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, diz respeito a avaliar como sua abordagem teórica, no campo da Língua Portuguesa, tem sido transposta didaticamente para a Educação Básica — tanto por meio dos livros didáticos quanto pelas práticas dos(as) próprios(as) docentes. Trata-se, portanto, de investigar qual direcionamento tem sido adotado na seleção e elaboração das atividades de análise linguística/semiótica a serem trabalhadas com os(as) alunos(as), tendo como base a abordagem enunciativa da linguagem.

Dessa forma, de maneira sucinta, nosso objeto de pesquisa consiste em uma reflexão sobre como a perspectiva enunciativo-discursiva é anunciada pela BNCC e transposta para os materiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, bem como para as práticas de análise linguística desenvolvidas por professores(as) da rede básica.

Com base nos dados levantados por meio do TCC e das indagações agora apontadas, consideramos como hipótese que a BNCC está sistematizada de forma difusa em torno das Teorias Enunciativas. De modo mais específico, suspeitamos que parece haver uma fragilidade estabelecida nos aspectos teóricos desenvolvidos no documento, o que pode interferir na orientação dos livros didáticos e no entendimento dos(as) docentes acerca da concepção a ser adotada no trabalho de análise linguística/semiótica em sala de aula.

Assim, este trabalho se justifica pela necessidade e importância de ampliar e tornar públicos os debates referentes aos documentos que regem a educação básica no Brasil, na tentativa de fazer apontamentos sobre a maneira que se realizam os trabalhos com a Língua

Portuguesa, especificamente aqueles que relacionam práticas linguísticas e produção de sentido. Desse modo, entendemos ser uma pesquisa de relevância social, posto que, ao nos debruçarmos sobre essa reflexão, estaremos no caminho de propor sistematizações sobre a concepção de ensino de Língua Portuguesa que circula na escola, e como essa concepção ancora o trabalho com as práticas de linguagem, que, para nós, organizam o cotidiano da sociedade.

Ao nosso ver, o exercício da linguagem precisa ser proposto de modo a estimular a reflexão crítica do sujeito. De outra forma, é preciso fazer ver a língua como aquela que produz relações de sentido entre os homens, uns com os outros, e com o mundo, isto é, como aquela que significa a realidade e, fazendo isso, também a constrói.

A partir dessas reflexões e questionamentos, estabelecemos, então, o objetivo geral da pesquisa que consiste em: analisar qual lugar a BNCC confere à enunciação no âmbito de ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, no eixo de análise linguística/semiótica, e como essa perspectiva é transposta didaticamente no âmbito da Educação Básica. Assim, com o intuito de explicitar o propósito geral deste trabalho, estabelecemos cinco (5) objetivos específicos:

- Analisar a concepção enunciativa assumida na BNCC;
- Explicitar o viés teórico que fundamenta essa concepção e a forma como ela é contemplada nas orientações curriculares;
- Investigar a perspectiva enunciativa assumida pelos livros didáticos à luz dos limites teóricos da BNCC;
- Examinar como a perspectiva enunciativa é assumida por docentes de Língua Portuguesa;
- Identificar como essa perspectiva se materializa nas propostas didáticas desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, para que os objetivos deste trabalho sejam alcançados e sua estrutura seja devidamente delimitada, esta dissertação será composta por quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado **(1) A Base Nacional Comum Curricular**, apresentamos um panorama da BNCC — **(1.1) O percurso histórico da BNCC** — percorrendo sobre sua trajetória de elaboração. O objetivo é fornecer uma base sólida para as análises desenvolvidas, considerando o escopo de elaboração do documento.

O segundo capítulo, **(2) Teorias Enunciativas**, é dedicado à abordagem dos conceitos de enunciação a partir de diferentes perspectivas teóricas e autores, assim, temos: **(2.1) A**

enunciação em Benveniste, (2.2) A enunciação em Bakhtin, (2.3) A enunciação em Ducrot e (2.4) A enunciação em Guimarães, nessa última também contamos com as contribuições de Luiz Francisco Dias (2007, 2015, 2018). Compreender essas diferentes perspectivas é fundamental para analisarmos o posicionamento teórico assumido pela Base.

O terceiro capítulo, **(3) Metodologia**, expõe os princípios metodológicos que norteiam a pesquisa, elemento indispensável à produção acadêmica. Descrevemos detalhadamente os procedimentos adotados em cada etapa da análise, bem como os principais instrumentos utilizados: a sondagem (Guimarães, 2023) e as redes enunciativas, conforme propostas por Dias (2018).

No quarto e último capítulo, **(4) Análise**, realizamos o exame do *corpus* com foco em três instâncias distintas: **(4.1) A perspectiva enunciativa na BNCC**, **(4.2) A perspectiva enunciativa nos livros didáticos** e **(4.3) A perspectiva enunciativa dos(das) docentes**. Cada uma dessas instâncias exigiu subdivisões próprias, de modo a contemplar suas especificidades analíticas. Assim, como desdobramento de 4.1, apresentamos **(4.1.1) Perspectivas em disputa: a BNCC e a concepção enunciativa de linguagem** e **(4.1.2) Rastros da perspectiva enunciativo-discursiva na BNCC: uma leitura dos termos-chave**, em que buscamos compreender a presença e o tratamento conferido aos conceitos de ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo(a)’ no documento.

Para 4.2, por outro lado, a análise concentrou-se no **(4.2.1) Livro didático “A Conquista”**, cujas investigações se desdobram em **(4.2.1.1) Um olhar enunciativo para o ‘Manual do professor’**, **(4.2.1.2) Um olhar enunciativo para o ‘Livro do estudante’** e **(4.2.1.3) Um olhar enunciativo para o ‘Livro comentado’**. Essas subdivisões mostraram-se necessárias em função da própria estrutura interna da coleção, permitindo uma leitura mais detalhada e articulada das diferentes camadas que compõem o material.

Relativamente à 4.3, por se tratar de uma análise que abrangeu tanto as entrevistas quanto as atividades elaboradas pelos(as) docentes, também foi necessário estabelecer novas subdivisões, expressas em **(4.3.1) Do roteiro de entrevistas às vozes docentes: a perspectiva enunciativa em foco**, que se ramifica em **(4.3.1.1) Sentidos em disputa: a circulação de ‘enunciação’, ‘enunciado’ e ‘enunciativo’ no ensino de LP** e **(4.3.1.2) Sentidos em disputa: análise linguística x análise gramatical no ensino de Língua Portuguesa**, além de **(4.3.2) Entre forma e sentido: o investimento enunciativo em atividades de análise linguística**, destinada à análise das atividades desenvolvidas pelos(as) participantes.

Por fim, nas considerações finais, articularemos os resultados obtidos às questões norteadoras da pesquisa, além de apresentar uma sistematização geral do trabalho.

1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que visa estabelecer as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos/às estudantes brasileiros(as) ao longo da trajetória da Educação Básica. Sua elaboração foi pensada a partir da necessidade de alcançar equidade e qualidade educacional no Brasil, visando diminuir as discrepâncias do ensino entre as cinco regiões territoriais da nação (Brasil, 2018).

Essa construção, entretanto, deu-se de maneira processual e lenta, perpassando, assim, por diferentes ciclos de governos e órgãos institucionais, como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), e diversificados atores sociais, tais quais as universidades, os sindicatos, os representativos da sociedade civil, os movimentos e as entidades do terceiro setor (Castro, 2020).

Desse modo, a configuração da BNCC é marcada por uma ampla participação de diferentes grupos sociais que, ao ocuparem o mesmo ‘espaço de enunciação’ (Guimarães, 2002), disputam pelos seus direitos ao dizer e ao modo de dizer, assim, disputam pelos sentidos a serem privilegiados no documento, o que pode ter impactado em sua elaboração, bem como em sua construção teórica. Na tentativa de melhor compreendermos como se deu essa trajetória e quais foram suas implicações, tentaremos aqui realizar um breve histórico do seu processo de idealização e criação.

1.1 Percurso histórico da BNCC

Na década de 90, a partir do aumento das escolas de educação básica e a chegada das tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, iniciou-se um debate global, reforçado na Conferência Mundial de Educação da Unesco¹, realizada em Jomtien, sobre a necessidade

¹ A Conferência Mundial de Educação da Unesco, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, foi um evento que reuniu 157 países para idealizar um plano de ação responsável por satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Dentre as diferentes pautas levantadas, destacou-se a primordialidade do combate ao analfabetismo e a garantia do acesso universal à educação em âmbito internacional. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

de uma reforma educacional com ênfase em mudanças curriculares para atender as novas demandas que chegavam ao século 21. Essas demandas, porém, muito se relacionavam com as novas necessidades do mercado de trabalho, tanto que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) teve uma forte atuação indicando os rumos que a inovação educacional deveria seguir, dentre eles a necessidade de que os novos currículos fossem referenciados em competências (Castro, 2020).

Aqui, vale fazer uma observação que a noção de competência, como pensada pelo viés econômico, vem ancorada em um sentido utilitarista. O que se defende, então, para o ensino é que ele seja também um espaço em que possa haver capacitação para o mercado de trabalho, isto significa que o conhecimento é deslocado para o campo da informação/instrução, mobilizado como algo pronto em vez de construído, compreendido como aquilo que se domina para desenvolver a capacidade (competência) de operar determinada atividade (Nogueira; Dias, 2018).

A partir disso, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), lançado em 1998, um método de avaliação que influencia nas reformas educacionais em todo o mundo, desenvolveu-se considerando essa nova concepção de ensino em que o enfoque fosse em um currículo por competências. Nesse momento, de acordo com Castro (2020) “os conteúdos disciplinares passam a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades, e promovem uma revolução na teoria e na prática pedagógica” (Castro, 2020, p. 100).

Esse panorama internacional também exerceu influência no Brasil, o que levou, inclusive, à criação da Constituição de 1988, concluída em 1996, que defendia inúmeras mudanças curriculares na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pautadas, principalmente, na Conferência de Jomtien. Essa nova LDB desloca, então, o eixo da educação escolar para a noção de competências. Dentre os objetivos a serem alcançados estava também a necessidade de “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). Nesse momento, começou-se a pensar, portanto, a relevância de ter um documento base para nortear os trabalhos educacionais no Brasil, ainda que a BNCC só viesse a ser desenvolvida de fato em 2014 (Castro, 2020).

Com essas novas necessidades e reformas curriculares, criou-se, em 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por contribuir na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas para a Educação Básica que orientam o

planejamento curricular nas escolas e nas instituições de ensino, no caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A partir dessas normas, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, buscando auxiliar as escolas em suas práticas pedagógicas para atenderem às DCNs, começou a desenvolver os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são documentos que orientam para a construção da grade curricular das instituições educativas, servindo como referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola (Castro, 2020).

Diante dessas mudanças, em 2007, o Brasil aprimorou seu sistema de avaliação educacional, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o intuito de identificar, ao longo do tempo, se as propostas de ensino estavam sendo atendidas nacionalmente, bem como quais dificuldades precisavam ser superadas, e, assim, encontrar caminhos para a construção de uma aprendizagem progressiva.

Entretanto, como os PCNs não eram de caráter obrigatório, eles não foram identificados como uma forma de construir uma base comum de ensino no país. Desse modo, a promoção das mudanças curriculares que haviam sido pensadas para o Brasil não estava sendo atendida. Além disso, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as escolas começaram a criar seus componentes curriculares com base na matriz que orientava para a elaboração das provas avaliativas e classificatórias, que acabaram se transformando em referência nos sistemas de ensino (Castro, 2020).

Foi somente em 2009, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se transformou em vestibular a partir do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e passou a definir, em certa medida, o currículo do Ensino Médio, que o sistema educacional se deparou com a urgência de atender à LDB e superar a fragmentação curricular, o que levou a uma consolidação da necessidade de construir a BNCC para orientar os currículos no Brasil.

Assim, no ano de 2014, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a elaboração da BNCC foi impulsionada e tornou-se bandeira do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sob a liderança do MEC. É importante ressaltar que o desenvolvimento da BNCC contou com diferentes setores organizados, incluindo a mídia, políticos e empresários, o que também intensificou as disputas ideológicas sobre o documento (Sousa; Iwasse, 2021).

Em suma, a proposta inicial era de que a Base fosse obrigatória e que desse conta de orientar “a organização pedagógica das escolas e definisse o que os alunos devem aprender, respeitando o regime de colaboração federativo do Brasil” (Castro, 2020, p. 105), oferecendo, contudo, autonomia para os estados e municípios desenvolverem seus próprios currículos.

Desse modo, a primeira versão, abrangendo ensino fundamental e médio, com 302 páginas, foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, sob o governo da ex-presidente Dilma Rousseff, e a partir dessa versão ocorreram consultas públicas para que pesquisadores, educadores e sociedade como um todo pudessem sugerir alterações e aprimoramentos, a fim de possibilitar a criação de uma segunda versão mais ampla. Esse processo contou com 12 milhões de contribuições vindas de diferentes esferas (Alves; Oliveira, 2022).

Em 3 de maio de 2016, a partir das contribuições recebidas e uma série de revisões, foi divulgada a segunda versão, agora com 652 páginas, ainda no governo Dilma, e continuou aberta para consulta no Portal da Base. É necessário frisar que, nesse ano, o Brasil estava passando por um processo turbulento politicamente em que o afastamento da presidente, seguido do *impeachment*, resultou na assunção de Michel Temer, que implementou diversas reformas e mudanças políticas, incluindo a troca do ministro da educação, trazendo novas diretrizes e prioridades para o ensino, impactando também o processo de construção da BNCC (Alves; Oliveira, 2022).

Apesar desse cenário, em 2017, a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada pelo MEC. A partir dessa homologação, iniciou-se o processo de adaptação dos currículos estaduais e municipais, uma vez que a implementação integral do documento nas escolas tornou-se obrigatória até o ano de 2020. Esse movimento marcou uma nova etapa nas políticas curriculares brasileiras, caracterizada por esforços de alinhamento entre diferentes sistemas de ensino e pela busca de uniformização das aprendizagens essenciais.

Feitas essas considerações, observamos que a trajetória de desenvolvimento da BNCC não é linear, uma vez que sua elaboração atravessou diferentes governos e, consequentemente, distintas orientações políticas e ideológicas. Essas disputas, somadas às mudanças no direcionamento das políticas públicas, impactaram diretamente nas diretrizes do documento, revelando descontinuidades e incongruências. Compreender tal percurso é fundamental para que, em nossas análises, seja possível apreender a natureza das inconsistências teóricas que postulamos existir.

2 TEORIAS ENUNCIATIVAS

Para tratarmos as Teorias Enunciativas é importante dizer que as discussões propostas variam de acordo com as abordagens de cada autor. Dessa forma, o sentido de ‘enunciação’ não é fixo, ele sofre alterações a depender do lugar do qual falamos, ou seja, a depender do autor que utilizamos como referência. Assim, consideramos relevante trazer algumas das perspectivas possíveis para tratar ‘enunciação’. Para isso, selecionamos 4 importantes autores, são eles: Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Eduardo Guimarães.

Essa escolha encontra justificativa na forma como os autores se interpenetram teoricamente na construção de um caminho para compreendermos os fundamentos dos pressupostos enunciativos (principalmente Benveniste, Ducrot e Guimarães) e na entrada que suas teorias apresentam nos documentos curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa (principalmente Bakhtin).

2.1 A enunciação em Benveniste

As teorias linguísticas desenvolvidas por Benveniste trazem novas perspectivas para os estudos do funcionamento da linguagem, diferenciando-se da abordagem estruturalista de Saussure, ainda que tenha nela se banhado para pensar um modelo de análise linguística voltado para a enunciação. De acordo com Flores e Teixeira (2012, p. 29), Benveniste “é considerado o linguista da enunciação e consequentemente o principal representante do que se convencionou chamar de *teoria da enunciação*.”

Em “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste se preocupa em trazer uma nova e importante discussão: diferenciar o emprego das formas de o emprego da língua. Até então, o funcionamento da língua era observado sob o viés morfológico e gramatical, em seu aspecto estrutural. O linguista, contudo, desenvolve um pensamento acerca da enunciação, que é por ele definida como a atividade de “colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82).

Diante desse conceito, o teórico discorre sobre esse processo enunciativo a partir do que ele denomina como quadro formal de realização da enunciação. Para compreender esse quadro, entretanto, ele acrescenta a necessidade de tratar, primeiramente, a noção de ato, em seguida, a situação de realização da enunciação e, por fim, os instrumentos utilizados nessa realização

(Benveniste, 1989). Assim, as discussões que aqui realizaremos para compreender ‘enunciação’ em Benveniste também seguirão este percurso.

A começar pelo ato, portanto, o autor identifica-o como sendo a utilização da língua de modo individual, logo, essa utilização, para que possa ser realizada, exige a ‘presença’ de um locutor, o que caracteriza a subjetividade como condição necessária da enunciação. Segundo o teórico:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação (Benveniste, 1989, p. 84).

Dessa forma, o linguista explica que a língua só se concretiza quando um locutor a utiliza em um ato de fala individual, o que caracteriza a enunciação, e transforma a língua em uma instância de discurso. Ele adverte ainda que esse processo também supõe diálogo, uma vez que o locutor, ao apropriar-se da língua, implanta um ‘outro’, isto é, um alocutário. Esse ‘outro’ participa, assim, de uma interlocução com o locutor, em uma dinâmica em que essas posições — locutor; alocutário — alternam entre si, dado que cada enunciado é uma provocação ao ‘outro’, o que caracteriza a intersubjetividade da linguagem.

Além disso, Benveniste acrescenta que a condição de apropriação da língua se dá pela necessidade do sujeito, no caso, o locutor, de referir pelo discurso, o sujeito se apropria da língua para expressar uma relação com o mundo. Essa referência, porém, não é objetiva, ou seja, não é simplesmente uma etiquetagem que aponta para um objeto no mundo, mas sim uma referência interna na própria enunciação. Assim, a linguagem deixa de ser percebida como um espelho do mundo, e passa a ser vista como um sistema em que a significação se constitui na própria prática discursiva, e que só é possibilitada pelo sujeito. Nas palavras do autor:

A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (Benveniste, 1989, p. 84).

Para mais, essa referência interna é que possibilita emergir na enunciação os índices de pessoa (relação eu-tu), de ostensão e de espaço, e de tempo, isto é, signos que só possuem existência na enunciação. Em suma, o índice de pessoa refere-se aos pronomes pessoais, de primeira e segunda pessoa do singular, que, além de conferirem uma dimensão dialógica para a linguagem, são elementos que só fazem sentido dentro de uma situação de fala específica. Isso porque o ‘eu’ diz respeito àquele que fala na enunciação, e o ‘tu’ àquele para quem se

dirige a fala. Esses índices não possuem referentes fixos no mundo, só é possível identificá-los a partir da referência interna do enunciado.

De modo semelhante, os índices de ostensão (pronomes demonstrativos) e de espaço (aqui, ali, lá) também exercem essa lógica, de tornarem-se ‘indivíduos linguísticos’ (Benveniste, 1989), uma vez que “eles nascem de uma enunciação, de que são produzidos por este acontecimento individual. (...) Eles são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (Benveniste, 1989, p. 85).

Em relação à temporalidade, Benveniste se demora um pouco mais, já que considera que a realidade temporal é, na verdade, produzida na e pela enunciação. De acordo com o linguista:

Da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque (...) o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torna-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo (Benveniste, 1989, p.85).

Assim, compreendemos que a experiência do presente e, por extensão, do tempo, só é realizada porque o sujeito a constrói e a situa no mundo a partir da sua fala, o que, novamente, marca a subjetividade na estrutura da língua, dado que é o sujeito que delimita, por referência interna, o que é ‘presente’ e o que não é.

Esse conjunto de circunstâncias, portanto, que inclui as coordenadas de pessoa, espaço e tempo, é que constituem a situação de realização da enunciação, é a própria instância do discurso. De outro modo, a situação é um evento de fala que envolve o ato de enunciação e, por consequência, um locutor e um alocutário que “referem e coreferem pelo discurso na construção de um sentido singular acerca do que falam” (Flores, 2018, p. 403). Dessa forma, é somente na situação de enunciação que os índices de pessoa, de ostensão e espaço, e de tempo poderão ser significados.

Por último, para compreendermos o quadro formal da enunciação, falta discutirmos os instrumentos de realização. Para tanto, retomemos a seguinte citação:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (Benveniste, 1989, p. 84).

Nessa citação, Flores (2018) faz uma importante observação que gostaríamos de aqui também explorar, Benveniste em todo seu texto utiliza o termo “aparelho formal da língua” e não “aparelho formal da enunciação”, isso porque é a partir da apropriação que o locutor faz do

aparelho da língua que se constrói o aparelho da enunciação. Desse modo, a cada vez que o locutor enuncia, ele constrói um novo aparelho formal da enunciação a partir do aparelho formal da língua, e essa construção só é possibilitada por meio dos índices específicos e dos procedimentos acessórios (Flores, 2018).

Os índices específicos, para o linguista, são os “caracteres necessários e permanentes” (Benveniste, 1989, p. 83), em seu texto, o autor considera como aparelho necessário da enunciação as categorias de pessoa, espaço e tempo, que discutimos nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, essas categorias são indispensáveis para constituir a enunciação, mesmo porque são elas que ancoram a enunciação de um sujeito (Benveniste, 1989).

Os procedimentos acessórios, por outro lado, são os demais mecanismos evocados em cada enunciação, mas que não são essenciais. A título de exemplo, Benveniste lista a intimação, a asserção, a interrogação, a entonação e as modalizações. São inúmeros os mecanismos que podem ser tomados como acessórios, porém, como Aresi (2011) pontua, mais importante que entender quais são esses mecanismos, é compreender o que são. No caso, podem ser definidos como “o processo de agenciamento das formas” (Aresi, 2011, p. 272).

Feitas essas discussões, compreendemos, então, que o quadro formal da enunciação é constituído pelo ato, em que se faz presente a relação locutor-alocutário e, logo, a (inter)subjetividade; pela instância do discurso que constitui a referência e é tida como a situação de realização da enunciação e, por fim, os instrumentos de realização, dividindo-se em específicos e acessórios.

Assim, a Teoria Enunciativa de Benveniste traz uma centralidade para o sujeito, até então relegada pelos estruturalistas, e a partir dessa centralidade busca explicar e evidenciar como a subjetividade está marcada na estrutura da língua a cada vez que se tem uma enunciação.

Feitas essas considerações, tratemos agora de outro grande nome nas Teorias Enunciativas, Mikhail Bakhtin.

2.2 A enunciação em Bakhtin

Mikhail Bakhtin foi um grande filósofo russo, conhecido por desenvolver importantes pesquisas na área das ciências humanas durante o século 20. Dentre os estudos produzidos pelo autor, destacam-se os voltados para as áreas de linguagem, literatura, história, filosofia, teoria cultural, entre outras (Flores; Teixeira, 2009). Nesse trabalho, contudo, nos interessa aprofundar

sobre as questões linguísticas por ele desenvolvidas, de modo mais específico, compreender o conceito de ‘enunciação’ apresentado pelo teórico, bem como a definição de gênero discursivo.

Discutir essas duas questões nos é caro uma vez que a BNCC está a todo momento a enfatizar a importância de desenvolver o trabalho de Língua Portuguesa em sala de aula a partir dos gêneros discursivos e, ainda, sob uma ótica enunciativa da linguagem (Brasil, 2018).

Antes de explorarmos esses conceitos, faz-se necessário destacar que os estudos de Bakhtin foram desenvolvidos, em grande parte, no ‘Círculo de Bakhtin’, um grupo de intelectuais, de diferentes áreas, que se reuniram regularmente durante os anos de 1919 a 1929, a fim de construir uma reflexão filosófica e de contribuir para a construção de uma teoria da criação ideológica. Em meio aos teóricos que compunham o grupo, Medviédev e Volochinov também integravam a área dos estudos linguísticos e desenvolviam trabalhos juntamente a Bakhtin (Paula, 2013). Nesse sentido, existem discussões, ainda hoje, em relação à autoria dos textos de Bakhtin, contudo, em função da polêmica estabelecida (ainda hoje) sobre a autoria dos textos, utilizaremos aqui somente o nome de Bakhtin.

Conhecido como um dos primeiros teóricos que contrapõe algumas noções de Saussure, o linguista propõe a concepção dialógica da linguagem como basilar dos seus estudos. Para tratar essa noção, contudo, é necessário antes falar sobre o conceito de enunciação que o autor desenvolve, pois é a partir dele que se torna possível verificar e compreender o funcionamento dialógico da linguagem.

De acordo com os estudos bakhtinianos, a enunciação é compreendida como um evento único de fala, situado em um tempo e espaço determinados, que insere o sujeito na interação dinâmica com as vozes sociais, trazendo, assim, sentido para os fenômenos linguísticos (Flores; Teixeira, 2009).

Tratar a enunciação sob essa ótica, portanto, é reconhecê-la enquanto um processo histórico não reiterável, em que as formas linguísticas se articulam para organizar um evento de fala que abrange muito mais que o sistema da língua e um sujeito falante isolado, abarca também as condições de produção do enunciado, os interlocutores presentes na interação, as vozes sociais que dali ecoam, bem como o próprio caráter social da linguagem. Assim, nas palavras do autor, temos que a enunciação pode ser vista como 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 linguística” (Bakhtin, 2006, p. 126, *apud* Mussio, 2015, p. 182).

Desse modo, a língua não é, para ele, um sistema abstrato de formas linguísticas separado da atividade de fala do sujeito, mas sim “um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância” (Bakhtin, 1929, p. 127 *apud* Pires, 2002, p. 37). Dessa forma, o interesse de Bakhtin centrava-se em entender a linguagem em seu uso, enquanto interação social, não um sistema, e a enunciação seria exatamente o uso da linguagem, que abrange as formas linguísticas, bem como os sujeitos, o tempo histórico e o espaço social de interação.

Com efeito, ao entender a enunciação como a atividade concreta e viva da produção discursiva, isto é, o uso real da linguagem, ela se torna, para o linguista, seu objeto de estudo, e é vista como um “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa em que aparece” (Pires, 2002, p. 39). Em vista disso, ao delimitar a enunciação como o caminho para o processo interacional entre sujeitos, Bakhtin concebe o princípio dialógico da linguagem.

A base desse princípio é a filosofia do diálogo postulada pelo filósofo Martin Burber, que considera o homem na sua relação com o outro, e não de forma individual, e é justamente essa relação que funda a interação. Nesse sentido, Burber estabelece uma relação entre o “eu” e o “tu”, em que o “tu” é condição de existência para o “eu”, de outro modo, a realidade humana se dá a partir da diferença entre um “eu” e um “tu” (Pires, 2002).

Bakhtin apreende essa ideia e a aplica nos estudos linguísticos, em que o fundamento da linguagem passa a ser o dialogismo, essa relação com o outro. De acordo com o teórico, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (Bakhtin, 1979, p. 319). Dito isso, o linguista postula que aquilo que nos diz respeito chega até nós, na verdade, a partir da palavra do outro. Desse modo, todo enunciado é um elo dentro de uma cadeia de incontáveis enunciados que se refletem uns nos outros (Bakhtin, 1997). Assim, tudo que um locutor diz é permeado por outros dizeres, o indivíduo não é a origem do próprio enunciado.

Por essa razão é que o linguista pensa o homem em relação aos e com outros homens, o que caracteriza sua natureza social e possibilita o fenômeno da interação, entendida como “a realidade fundamental da linguagem, realizando-se como uma troca de enunciados, na dimensão de um diálogo e através da enunciação” (Pires, 2002, p. 40). É importante destacar que a noção de diálogo em Bakhtin não se limita a ideia de comunicação ou troca de opiniões entre os sujeitos, mas sim como um princípio de toda a linguagem. Não se trata, pois, de uma ‘conversa’, de uma ‘troca de informações’ e, sim, de um elemento constitutivo do dizer.

Dessa maneira, podemos fazer uma divisão do dialogismo em duas formas, são elas: o diálogo entre interlocutores, que explicamos anteriormente, que se baseia na interação fundadora da linguagem, o princípio constituidor da vida e do social, e o diálogo entre os discursos, ao que nomeamos de polifonia, isto é, as vozes exteriores ao enunciado que produzimos, mas que ali ecoam. Segundo Di Fanti, a polifonia “pressupõe que todo o discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (Di Fanti, 2009, p. 80).

Essa concepção, portanto, abarca a relação de os discursos entre si, isto é, a maneira como um discurso se embrica em outros anteriormente produzidos, o que acaba por fundar a alteridade discursiva, isso porque os nossos enunciados estão permeados pelas palavras dos outros, eles são constituídos em uma relação com outros enunciados, reforçando-os, reproduzindo-os, contestando-os, mas sempre os atualizando.

Ademais, vale acrescentar que o enunciado é sempre dirigido a um interlocutor (real ou imaginário) e moldado por essa orientação, ou seja, a construção discursiva também leva em conta a representação do destinatário e, por isso, o outro torna-se uma presença inevitável e constitutiva no processo de construção dos sentidos. Para Bakhtin,

enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc., pois é isto que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (Bakhtin, 1997, p. 321).

Essa afirmação, por fim, não apenas nos atenta para a relevância do outro no processo de semantização da língua, como também nos abre para as discussões que o autor faz sobre os gêneros do discurso. Ao levar em conta um fundo aperceptivo no diálogo para engendrar a fala, o linguista reconhece que, ao alterar a circunstância da interação verbo-social, os modos de combinação dos enunciados também são alterados. Os gêneros discursivos são, portanto, as formas relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 1997), que se organizam a partir das diferentes necessidades comunicativas da vida social. Logo, quando as circunstâncias comunicativas são alteradas, bem como a posição social e o relacionamento dos interlocutores do discurso, os gêneros variam (Machado, 1996).

Em Flores (1998), encontramos uma importante explicação sobre essa concepção bakhtiniana de enunciado como possibilidade de utilização da língua em função de um gênero, a saber:

a ação humana está, diretamente, ligada à utilização da língua. Como essa ação emana de determinadas esferas da atividade humana, a utilização da língua, conseqüentemente, reflete as condições e finalidades de cada uma. Esse reflexo é perceptível no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional do enunciado. A fusão desses três elementos no enunciado em uma dada esfera determina tipos *relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, os *gêneros do discurso* (Flores, 1998, p. 17).

A partir dessa explicação, compreendemos que o uso da língua é sempre mediado por aspectos sociais, e a escolha de um gênero discursivo está diretamente relacionada às intenções do falante, às condições de produção e aos efeitos que se deseja alcançar na interação comunicativa. Além disso, para que um gênero seja formado, é preciso reconhecer no enunciado o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional desse gênero (Bakhtin, 1997), e esses três (3) elementos irão se apresentar de formas distintas de acordo com cada gênero.

Por último, vale enfatizar que Bakhtin, em todo seu trabalho, faz uso da noção de ‘enunciado’, para afirmar que é a partir dessa materialidade linguística que “as palavras adquirem expressividade, ou seja, o contato entre a significação e a realidade concreta” (Flores, 1998, p.19). Para o linguista, o enunciado “é uma unidade da comunicação verbal que somente tem existência em um determinado momento histórico” (Flores, 1998, p. 19). Portanto, é possível dizer que, na proposta de Bakhtin, os investimentos de análises linguísticas, devem considerar fundamentalmente o enunciado, pois nele está implicado o eixo do dialogismo, da subjetividade e da enunciação.

Discorridas as considerações sobre enunciação como interação dialógica e polifônica, tentemos entendê-la, agora, pelo campo da argumentação, proposto por Oswald Ducrot.

2.3 A enunciação em Ducrot

Oswald Ducrot, renomado linguista francês, mundialmente conhecido pelas suas obras no campo da enunciação, partiu, assim como Benveniste, de conceitos saussurianos em seus estudos, mas os ampliou e ressignificou, resultando em uma abordagem própria, nomeada como “Teoria da Argumentação na Língua”. Essa teoria exprime grande relevância para os estudos linguísticos, principalmente para os estudos enunciativos, uma vez que Ducrot buscou explicitar como os sentidos dos enunciados se dá pela/na língua.

Antes de qualquer coisa, é necessário compreender a orientação que a palavra ‘argumentação’ assume em seus estudos para, então, discutirmos sua teoria de forma mais precisa. Em seu artigo “Argumentação retórica e argumentação linguística”, o linguista observa

que sua abordagem frequentemente gera mal-entendidos, pois muitos leitores interpretam ‘argumentação’ a partir de um sentido habitual — associado à ‘argumentação retórica’ —, o que diverge da perspectiva adotada em sua pesquisa. Dessa forma, o teórico estabelece uma distinção entre a argumentação retórica e a argumentação linguística (Ducrot, 2009).

Em relação à argumentação retórica, pode-se compreendê-la como o uso da linguagem com a intenção de fazer um determinado interlocutor crer em algo; para tanto, ela parte da persuasão como estratégia para atingir esse objetivo. Além disso, esse tipo de argumentação exige outros recursos, como o “logos”, “razão” ou apelo à lógica e argumentos racionais; o “páthos”, “emoções” ou apelo aos sentimentos e valores do público; e o “ethos”, “credibilidade” ou apelo à autoridade e confiança do orador (Ducrot, 2009). O linguista, contudo, acredita que existem formas mais simples de levar alguém a fazer algo, sem precisar recorrer aos meios emocionais, por exemplo, e, assim, propõe a argumentação linguística.

Essa argumentação, por outro lado, está intrinsecamente ligada ao funcionamento da linguagem e às relações semânticas e pragmáticas entre os enunciados. Em outras palavras, a língua em si já possui mecanismos que, quando encadeados, orientam a interpretação e a construção de sentidos de forma argumentativa, sem a necessidade de estratégias persuasivas externas (como ocorre na argumentação retórica). Esse conceito é central para Ducrot, já que ele acredita que, ao compreendermos a argumentação como uma propriedade da língua, podemos analisar o modo como as palavras e suas combinações criam sentidos e influenciam o entendimento dos interlocutores (Ducrot, 2009).

Os mecanismos de encadeamento — orientadores de a construção de os sentidos — são divididos, pelo linguista, em normativos e transgressivos. Os encadeamentos normativos ocorrem quando um segmento de discurso A (argumento) conduz naturalmente a um entendimento C (conclusão), sem que seja necessário enunciar explicitamente o tipo de relação que está estabelecida. Isso significa que ‘A’ não precisa ser usado como justificativa para ‘C’, pois já carrega em si a indicação de que deve ser completado por essa conclusão (Ducrot, 2009).

Para ilustrar, tomemos as orações “Tu diriges depressa demais, tu corres risco de sofrer acidente” (Ducrot, 2009, p. 22). Ao ouvir essa afirmação, inferimos automaticamente que a relação entre os dois enunciados é de consequência, isso porque, nesse encadeamento, dizer “depressa demais” já estabelece relação com ‘perigo’, qualifica para conclusões desfavoráveis. Assim, ‘C’ é, na verdade, uma ilustração do conseqüente que já contém em ‘A’, e não uma forma de justificar ou tornar verossímil o conteúdo de ‘A’. Esse tipo de encadeamento está

associado ao conector ‘portanto’, que pode aparecer de modo explícito ou implícito (Ducrot, 2009).

Ducrot (2009) adverte, contudo, que a significação de um termo não obriga necessariamente à continuidade em ‘portanto’, permitindo, assim, outros tipos de encadeamento, como os transgressivos, que se desenvolvem com conectores como ‘no entanto’. Esse tipo de encadeamento ocorre quando um segmento ‘A’ conduz a uma conclusão ‘C’ de maneira contraintuitiva, rompendo com a previsibilidade do encadeamento normativo.

Para ilustrar, o autor apresenta uma situação em que X e Y precisam decidir como irão a determinado lugar. Y poderia dizer: “É longe.”, o que nos levaria a inferir que, por ser distante, a escolha mais lógica seria um meio de transporte motorizado. No entanto, se ele completa o enunciado da seguinte forma: “É longe, mas nós iremos a pé.”, há uma quebra na expectativa criada pelo primeiro segmento, caracterizando um encadeamento transgressivo (Ducrot, 2009).

Segundo o linguista, esses dois tipos de encadeamento já estão previstos na língua e se aplicam a diversas combinações, não apenas entre duas proposições sintáticas, mas em toda a estrutura da língua. Nesse sentido, a teoria postula que as unidades da língua determinam quais encadeamentos são possíveis e quais são impedidos. Além disso, é a partir dessas possibilidades que se constrói a significação das palavras e expressões (Gomes, 2016).

Assim, os enunciados representam a concretização dessas possibilidades por meio da atividade discursiva do sujeito falante, sendo concebidos como realizações únicas situadas em um determinado momento do tempo e do espaço. O teórico reitera, entretanto, que, embora existam encadeamentos previstos na língua, como visto anteriormente, há também aqueles cuja relação com o signo depende do uso efetivo da língua, ou seja, do discurso. Dessa forma, embora as palavras possuam significado, é nos encadeamentos dos enunciados, na língua em uso, que se produz o sentido.

Isso posto, ao se preocupar em descrever a realização linguística, ou seja, o uso, Ducrot (1984) considera necessário distinguir elementos da língua, algo até então não realizado nos estudos linguísticos. Assim, o teórico diferencia, por um lado, o material linguístico, “uma espécie de entidade abstracta, idêntica através dos seus empregos” (Ducrot, 1984, p. 368), e, por outro, a “entidade concreta” (Ducrot, 1984, p. 368), compreendida como as múltiplas manifestações ou realizações a que a entidade abstracta dá lugar.

Em relação às “entidades abstractas”, temos a frase e o texto, que estão ligados ao sistema da língua, ou seja, a uma pluralidade de signos e possibilidades de combinações conforme as regras linguísticas. A frase, portanto, representa o material linguístico disponível

para o locutor utilizar e possui significado, enquanto o texto designa o conjunto de frases. Por outro lado, nas “entidades concretas”, temos o enunciado e o discurso. O enunciado corresponde à frase em realização por um locutor, sendo dotado de sentido e remetendo à língua como atividade. O mesmo ocorre com o discurso, que se constitui pelo conjunto de enunciados interligados e está associado ao uso da língua (Ducrot, 1984).

A partir dessas diferenciações, o autor postula que o material linguístico pode ser repetido incontáveis vezes e permanecerá idêntico em cada emprego. No entanto, sua realização — os enunciados — é sempre única, pois remete ao uso da língua e, portanto, ocupa um lugar específico no tempo e no espaço (Ducrot, 1984). Por essa concepção teórica, “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).

Ademais, é necessário dizer que os enunciados só existem em função da enunciação, é por meio dela que uma frase se realiza concretamente, se transforma em enunciado. Segundo o autor, “o acontecimento linguístico é a enunciação, compreendida, segundo a definição atrás apresentada, como o aparecimento do enunciado ou do discurso, como a sua erupção num lugar determinado da história” (Ducrot, 1984, p. 379).

De acordo com essa citação, compreendemos, pois, que a enunciação não é um ato individual de atividade linguística, mas sim uma realização linguística que conjectura o aparecimento de um enunciado de forma situada em determinado momento do tempo e espaço. Isso significa dizer que o sentido de um enunciado não reside apenas em seu conteúdo proposicional, ou seja, na informação factual que ele transmite. Em vez disso, o sentido de um enunciado inclui uma representação da própria enunciação — o ato de proferir o enunciado — e as circunstâncias em que ele é produzido. Desse modo, para compreender e analisar um enunciado, devemos considerar suas condições de produção, incluindo fatores como locutor, interlocutor, processo histórico e situacional de realização do enunciado.

Por fim, é importante destacar que, ao considerar a enunciação como constitutiva dos sentidos dos enunciados, Ducrot (1987) vê a necessidade de descrevê-la, e essa descrição “contém, ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam a sua origem” (Ducrot, 1987, p. 181-182). Essa concepção culmina no desenvolvimento da “Teoria Argumentativa da Polifonia”.

Em suma, essa teoria acrescenta à “Teoria da Argumentação na Língua” a ideia de que um enunciado nunca expressa uma única voz, mas sim múltiplas perspectivas que podem estar explícitas ou implícitas na fala. Nesse sentido, o locutor é um organizador de vozes que podem

expressar diferentes pontos de vista ou, ainda, ângulos de vista. Assim, para ele, as vozes presentes no discurso podem ser assumidas pelo próprio locutor ou atribuídas a terceiros (Carel; Ducrot, 2010).

Dessa maneira, Ducrot institui e distingue duas instâncias fundamentais no discurso: o locutor, que é a entidade física que emite a fala, e os enunciadore, que são as diferentes posições discursivas presentes no enunciado. Esse desdobramento permite compreender como um mesmo enunciado pode carregar múltiplas perspectivas simultaneamente. Em vista disso, essa teoria reforça a ideia de que tudo na língua é uma argumentação, pois a polifonia funciona como um mecanismo que possibilita ao locutor construir discursos que reforçam ou contestam determinados pontos de vista sem precisar explicitá-los diretamente. De outro modo, ao introduzir diferentes enunciadore, o locutor orienta o interlocutor a uma determinada conclusão, utilizando como estratégia a argumentação linguística (Carel; Ducrot, 2010).

Realizadas essas discussões, partiremos agora para a última abordagem enunciativa que será descrita nesta pesquisa, a Semântica Histórica da Enunciação, teoria em que estamos inseridas e que exerce aproximações com as teorias ducrotianas.

2.4 A enunciação em Guimarães

Eduardo Guimarães é um importante e renomado linguista brasileiro, conhecido, principalmente, por desenvolver a teoria da Semântica do Acontecimento, também nomeada como Semântica Histórica da Enunciação (doravante SE), teoria essa que nos será fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Embora Guimarães seja o principal propulsor da SE, advertimos que as discussões aqui realizadas serão enriquecidas pelas contribuições de Luiz Francisco Dias, outro pesquisador de grande relevância na área. Dessa forma, os conceitos a serem abordados serão explorados a partir de duas perspectivas que, em grande medida, se complementam.

Em primeiro lugar, é necessário postular que tratar a enunciação sob a ótica da SE significa reconhecê-la como um “acontecimento de linguagem que se faz pelo funcionamento da língua” (Guimarães, 2002, p. 11). Isso implica compreendê-la como um construto histórico-social que se materializa nas formas linguísticas. O acontecimento, portanto, é um processo contínuo de elaboração e reelaboração do dizer, sustentado por discursividades historicamente regularizadas, que não apenas possibilitam a produção de sentido, mas também viabilizam o surgimento de novas discursividades (Dalmaschio, 2010).

Assim, nessa perspectiva, os signos linguísticos estabelecem relações entre si e com o repertório de enunciações em que já se tornaram regulares. Dias (2007), ao reconhecer a complexidade do ‘acontecimento’ — entendido como essa associação entre formas linguísticas e historicidade — propõe uma distinção fundamental entre suas dimensões constitutivas: material e simbólica.

A dimensão material, a que também nomeamos como plano da organicidade, corresponde ao plano das formas. Essa dimensão é marcada pela relação entre as unidades da materialidade linguística, que acabam por formar uma sequência linear identificável formalmente. No entanto, essa materialidade “não tem uma base primária de identidade física” (Dias, 2007, p. 193), razão pela qual não é autônoma. Isso significa que, embora seja na dimensão material que os elementos formais atuam na constituição de uma unidade sentencial, essa dimensão, isoladamente, não representa a orientação dos domínios de sentidos produzidos e/ou pretendidos, tornando-se necessário o plano da enunciação (Dias, 2007).

Para Guimarães (2018), o enunciado faz parte desse plano material e é compreendido como “a unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa” (Guimarães, 2018, p. 15). Isso significa que o enunciado possui uma organização própria e sistêmica entre os elementos linguísticos, que o torna inteligível e significativo, mas, ao mesmo tempo, mantém relação com outros enunciados, estando, portanto, demarcado sócio historicamente. Assim, o enunciado é “um elemento linguístico em um acontecimento” (Guimarães, 2018, p. 16) e, por isso, tomado como unidade de análise.

Dias (2015), por outro lado, desenvolve ainda mais essa perspectiva ao tomar a formação nominal (doravante FN) como unidade de análise, uma vez que esta participa da constituição dos enunciados. Segundo o autor, por serem os nomes unidades de designação que encapsulam os referenciais históricos e a memória das significações, as FNs tornam-se promissoras unidades de análise justamente por sua capacidade de “condensar as enunciações em um domínio de mobilização” (Dias, 2018, p. 130). Logo, as FNs, assim como os enunciados, sustentam uma “articulação enunciativa que se vale das relações internas e externas do linguístico” (Miranda, 2024, p. 32), promovendo unidades na língua.

Por outro lado, a dimensão simbólica pode ser resumida, segundo Dalmaschio (2008, p.40), como aquela que “se faz pelo funcionamento da língua.” Em outras palavras, o plano da enunciação, por meio de um sistema de signos linguísticos, reflete uma prática discursiva histórico-social que marca a realidade. Assim, a dimensão simbólica “diz respeito às instâncias

nas quais o dizer ganha pertinência. Essas instâncias correspondem a diferentes extratos no campo da memória, vale dizer, diferentes domínios de discurso” (Dias, 2007, p. 194).

Esse funcionamento da língua é permeado por diferentes aspectos enunciativos, entre eles: temporalidade, espaço de enunciação, o político e cena enunciativa. Discorreremos, pois, brevemente sobre cada um, com o objetivo de, ao final, melhor delimitarmos os elementos que permeiam o acontecimento enunciativo e compreender a enunciação para a SE.

Como já mencionado, o acontecimento nos estudos enunciativos é visto como um construto histórico, não linear, o que traz uma noção própria de temporalidade. Nas palavras de Guimarães:

O acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. O acontecimento instala a sua própria temporalidade (Guimarães, 2002, p. 11-12).

Nessa perspectiva, passado, presente e futuro operam de maneira interdependente. O passado é essencial para a produção de significação nos tempos presente e futuro, pois se constitui como a rememoração de enunciações anteriores. Isso significa que o passado não é apenas um tempo transcorrido, mas um resgate das enunciações já produzidas, que possibilita a construção de sentido no presente e abre espaço para novas significações no futuro. Dessa forma, o presente se configura como uma articulação entre as enunciações já realizadas sobre determinada unidade significativa e a atualização desses sentidos no ato enunciativo. O futuro, por sua vez, corresponde às projeções de sentido que continuarão a se desdobrar em novos enunciados (Guimarães, 2002).

Diante disso, Guimarães (2018, p. 41) nomeia esse “recorte do passado, produzido pelo acontecimento” como ‘memorável’, “e esta projeção de enunciações futuras” como ‘futuridade’. Já Dias (2018) denomina esse memorável de ‘referencial histórico’ e o presente de ‘pertinência enunciativa’, conceitos que exploraremos a seguir.

O referencial histórico, de acordo com Dias (2018), remete aos domínios de significações que um enunciado compreende e possibilita a construção de diferentes relações de sentido. Dessa forma, os efeitos de sentido dos enunciados são ancorados em um conjunto de dizeres previamente enunciados e regularizados na língua, os quais constituem diferentes e variados polos referenciais. De acordo com Dias (2018, p. 190), “o referencial se constitui nesse campo de emergência de objetos passíveis de serem enunciados e que efetivamente são evocados para constituir pertinência na instância da atualidade de um dizer que está orientado para um leitor.”

Portanto, o referencial histórico não é estático, ele possibilita os deslocamentos dos sentidos, que, por sua vez, irão instituir e regularizar referências distintas e variadas. A partir dessa definição, acresceremos, nesse trabalho, duas categorias referenciais que serão necessárias para as análises, são elas: referencial temático e, como desdobramento desse, perspectivas referenciais. Assim, o referencial temático pode ser compreendido como

[...]divisões histórico-sociais da significação em grandes domínios de sentido no âmbito dos estudos da linguagem. Em outros termos, o referencial temático investe-se de uma amplitude referencial ancorada em manifestações sociais do cotidiano que, ao se relacionar com expressões linguísticas regularizadas discursivamente e materializadas nos enunciados, apresenta-se em perspectivas (Martins, 2021, p. 58).

E as perspectivas referenciais, por seu turno,

[...]são acionadas pelos diferentes olhares e interpretações do referencial temático. Assim, para que esse movimento de perspectivação aconteça, é necessário um olhar para o referencial temático em enunciação, mobilizado em um enunciado, uma vez que as perspectivas referenciais são constituídas pelas diversas experiências de percepção. Trata-se, portanto, de pontos de vistas que se assentam e se articulam linguisticamente, como um gesto de construção social (Martins, 2021, p. 58).

Isso exposto, partimos do princípio de que um mesmo assunto presente no corpo social tem a capacidade de ser abordado por distintas perspectivas, interpretações variadas, visto que se trata de um escopo que agencia e comporta diferentes discursos que foram construídos e regularizados socio historicamente. Posto isso, é apropriado dizer que o referencial histórico engloba o referencial temático e as perspectivas referenciais, sem deixar de fora os aspectos sociais e materiais da linguagem que, unidos, irão propiciar a produção dos inúmeros efeitos de sentido.

A pertinência, por sua vez, segundo o autor, é "relativo à agregação de um enunciado no espaço de enunciação, submetido a um referencial" (Dias, 2015, p. 243), está associada à ideia de adesão, diz respeito às demandas do presente a que somos indagados a responder, é a inserção de um enunciado no acontecimento que se relaciona com os dizeres já significados e se reorganiza no presente da enunciação. Assim, tudo "o que dizemos mantém relação com um conjunto de outros dizeres com os quais estamos em contato" (Dias, 2018, p. 103). Logo, no acontecimento enunciativo "há uma relação tensa entre o que 'já fez sentido' em referenciais históricos e um 'a fazer sentido', tendo em vista as pertinências que o enunciado contrai no presente do enunciar" (Dias, 2018, p. 254).

Feitas essas considerações sobre a temporalidade do acontecimento, é necessário acrescentar que a enunciação é, ainda, "o acontecimento de funcionamento da língua no espaço de enunciação" (Guimarães, 2018, p. 23). Esse espaço é uma disputa entre línguas e falantes,

em que língua é um sistema de regularidades composto por diversos elementos linguísticos que, ao se combinarem na enunciação, produzem sentido, e falante, sujeito de linguagem cuja constituição se dá em interação com as línguas. Segundo Guimarães (2002, p. 18), “falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação”.

Isso posto, observa-se que línguas e falantes se constituem mutuamente, relacionando-se em um espaço de influência recíproca. Ademais, esse espaço é ordenado de disputa pela palavra, pela língua, pelo direito de dizer. Nas palavras de Guimarães (2017):

os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado dessa deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais (Guimarães, 2002, p. 18-19).

Sendo assim, esses espaços são políticos, uma vez que resultam de disputas que determinam a maneira como as línguas se estruturam e interagem e diferencia hierarquicamente o modo de acesso dos diferentes falantes à palavra. É um espaço de poder marcado pela divisão da língua que identifica quem está autorizado a “poder dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares de locutor e não de outros, a ter certos interlocutores e não outros” (Guimarães, 2002, p. 21).

Dizer que esses espaços são políticos, portanto, não é compreender a política simplesmente como a gestão de interesses ou o exercício do poder por meio de instituições, mas enquanto uma disputa sobre os direitos de dizer, sobre quem pode dizer e de que modo. Guimarães (2002) elabora essa concepção de ‘político’ a partir dos estudos de Rancière, em que política para ele está associada à ‘partilha do sensível’, o que se refere à forma desigual como a realidade é organizada e dividida, e o conflito instaurado pela luta por uma redivisão dessa realidade.

Nos estudos enunciativos, a ‘partilha do sensível’ é apresentada por Guimarães (2002) como a ‘divisão do real’, e essa é instaurada pela divisão da língua. Para o linguista, a distribuição das línguas ocorre de maneira desigual para seus falantes e, portanto, é justamente no funcionamento da linguagem que o político instala as desigualdades. Segundo o autor, o político é caracterizado

pela oposição entre a afirmação da igualdade em conflito com uma divisão desigual do real produzida **enunciativamente** pelas instituições que o organizam: organizam o (*sic*) lugares sociais e suas relações, identificando-os (ou seja, atribuindo-lhes

sentido), e recortam o mundo das coisas, significando-as (Guimarães, 2018, p. 50, grifos nossos).

Diante disso, compreendemos que o político é o campo de conflito entre a demanda por igualdade e a existência de uma divisão desigual do real. E o real, por sua vez, na medida em que é dividido conforme as regras normativas que definem os participantes, é igualmente dividido pela linguagem, que desafia os limites impostos sobre quem pode ocupar determinados espaços de enunciação. A contradição se dá, portanto, no fato de que “a mesma normatividade que estabelece a divisão do real também possibilita um espaço no qual a palavra pode ser questionada e subvertida” (Ursine, 2021, p. 38). Nesse sentido, a linguagem é a maneira que o falante tem de estabelecer a divisão, a distribuição de parcelas, como também de lutar pelo direito de pertencimento, de fazer parte do todo.

Por último, essa distribuição desigual dos lugares de enunciação, bem como sua reconfiguração, é estabelecida pela cena enunciativa. Segundo o teórico, a cena enunciativa “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Guimarães, 2002, p. 23). Além disso, ela organiza a divisão dos lugares de enunciação no acontecimento enunciativo, estabelecendo as posições de “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”, entendidas não como presenças físicas, mas como configurações do agenciamento enunciativo. Esse caráter dinâmico e relacional da cena enunciativa evidencia sua politopia.

Afirmar isso é reconhecer que a cena abriga uma multiplicidade de posições discursivas que coexistem em um ato enunciativo. Essas posições – ou seja, os papéis assumidos pelas figuras de enunciação no agenciamento discursivo – se desdobram em: lugar que diz (locutor), lugar social do dizer (alocutor) e lugar de dizer (enunciador, que pode ser individual, coletivo, genérico ou universal). Assim, esses desdobramentos demonstram que os enunciados nunca são unívocos, e sim atravessados por múltiplas vozes e posições discursivas, ancoradas na relação entre o referencial histórico e a pertinência enunciativa materializadas no dizer (Guimarães, 2002).

Após a exposição desses conceitos e suas interrelações, compreendemos que o acontecimento enunciativo, marcado por sua temporalidade, ao se concretizar em um espaço de enunciação moldado pelo político, origina cenas enunciativas nas quais os lugares de enunciação são divididos e (re)configurados (Silveira, 2019).

Para mais, temos que na SE, o fato linguístico é constituído por meio da relação entre a dimensão material e a dimensão simbólica, e tais dimensões atuam de maneira codependente, posto que “temos, de um lado, formações simbólicas não projetadas nas unidades e nas formas

articuladas; de outro, formas articuladas que projetam formações simbólicas dispersas” (Dias, 2007, p. 193)

Realizadas, até aqui, as discussões sobre as principais abordagens possíveis para discutir uma perspectiva enunciativa da linguagem, almejamos ter esclarecido os princípios fundamentais de cada uma delas, bem como evidenciado suas diferenças, ainda que mantenham pontos de contato. Seguimos agora, então, para os nossos princípios metodológicos.

3 METODOLOGIA

O caminho metodológico adotado neste trabalho combina métodos quantitativos e qualitativos para coletar, analisar e interpretar dados, ainda que o segundo se sobressaia em relação ao primeiro. Optamos por essa combinação por entendermos, em consonância com Demo (2002), que uma análise qualitativa bem fundamentada deve apoiar-se em uma base empírica sólida. Assim, acreditamos que essas duas abordagens não são excludentes ou concorrentes, mas complementares.

Além disso, por acreditarmos que as categorias de análise devem manter relação tanto com o objeto quanto com o campo teórico em que o trabalho está situado, recorreremos a procedimentos metodológicos alinhados à principal teoria que fundamenta essa pesquisa, a Semântica Histórica da Enunciação. Desse modo, empregamos o procedimento metodológico de “sondagem” (Guimarães, 2023), bem como os instrumentos descritivos de “articulação” e “reescrituração” (Guimarães, 2023) e as “redes enunciativas”, propostas por Dias (2018). Esses procedimentos serão detalhados ao longo desta seção.

Inicialmente, é importante destacar que, como nosso objetivo geral se organiza em torno de duas questões centrais — o lugar que a BNCC confere à enunciação e a forma como essa perspectiva é transposta didaticamente no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica — optamos, em razão de questões organizacionais, por dividir a análise em três partes distintas: a primeira voltada à análise do contorno teórico assumido pela BNCC no que se refere ao ensino de LP; a segunda, à investigação de como essa perspectiva é transposta para os livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à Educação Básica; e, por fim, à análise da perspectiva teórica assumida pelos(as) docentes e sua aplicação em sala de aula nos trabalhos de análise linguística/semiótica.

É necessário dizer que, por envolver a colaboração de seres humanos, esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e devidamente aprovada. Para fins de conferência, informamos o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 82009524.2.0000.515, bem como o número do parecer consubstanciado: 7.036.174.

Realizadas essas considerações, expliquemos agora cada uma das etapas a ser desenvolvida de forma mais detalhada.

Em um primeiro momento, buscamos investigar quais são os pressupostos enunciativos desenvolvidos pela BNCC e, a partir dessa análise, compreender como o documento aborda a noção de ‘enunciação’, com o objetivo de delimitarmos em qual/quais viés/vieses

enunciativo/enunciativos essa abordagem se ancora. Para tanto, lançamos mão do procedimento de “sondagem” (Guimarães, 2023), que consiste em realizar uma espécie de mapeamento exploratório no qual o/a pesquisador(a) recorta, de um conjunto de textos, enunciados relevantes para os objetivos da pesquisa, tomados como “fragmento do acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2023, p. 119).

Esse procedimento metodológico possibilita, portanto, investigar as marcas enunciativas, as recorrências, regularidades ou singularidades que emergem dos enunciados e, assim, analisar o modo de funcionamento do sentido em determinado acontecimento enunciativo. Tal abordagem favorece uma análise sensível à materialidade linguística e à historicidade dos enunciados, princípios fundamentais para a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

Para realizar esse recorte, utilizamos o mecanismo de pesquisa disponibilizado pelo programa *Adobe Acrobat DC*, aplicado à versão em PDF da BNCC, a fim de localizar palavras-chave como: ‘enunciado’, ‘enunciativo(a)’, ‘enunciação’ e ‘perspectiva enunciativa’. Por meio dessa busca, foi possível não apenas tabular as ocorrências desses termos, mas também observar os acontecimentos enunciativos nos quais estão inseridos, o que nos permitiu compreender de maneira mais precisa o posicionamento da Base. A parte da BNCC pesquisada corresponde ao Ensino Fundamental II, Anos finais – sexto (6º) ao nono (9º) ano – da Educação Básica. Ainda, de forma mais específica, concentramo-nos na Área do Conhecimento de Linguagens, especificamente a disciplina de Língua Portuguesa.

É importante acrescentar também que se fez necessário recorrer aos instrumentos descritivos propostos por Guimarães (2023), especificamente a “articulação” e a “reescrituração”, uma vez que esses instrumentos possibilitam analisar duas características reconhecidas no enunciado: sua consistência interna e independência relativa. A “articulação” consiste, fundamentalmente, em relacionar os recortes de enunciados selecionados e examinar de que modo eles se conectam entre si, atentando-se para os lugares de enunciação que os agenciam no interior do acontecimento enunciativo analisado. Conforme explica Guimarães (2023, p. 127):

A articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação. Ou seja, ela é um modo de relação enunciativa que dá sentido às contiguidades linguísticas, é, então, uma relação local entre elementos linguísticos que significam pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento (Guimarães, 2023 p. 127).

Desse modo, esse instrumento permite compreender como os elementos linguísticos articulados no *corpus* contribuem para a produção de sentido, considerando sempre sua inserção no processo enunciativo e as posições discursivas implicadas.

Complementarmente, o procedimento de “reescrituração”, conforme Guimarães (2023), consiste na relação entre elementos do texto que retomam ou redizem algo que já foi enunciado anteriormente. Esse processo ocorre quando “um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por exemplo) retoma um outro elemento X do texto” (Guimarães, 2023, p. 128), reconfigurando-o ou esclarecendo-o. Esse movimento é crucial para entender como as ideias se mantêm, se desenvolvem ou se atualizam ao longo do texto. Ao identificar esses movimentos de “reescrituração”, buscamos observar como a perspectiva enunciativa se organiza e se articula dentro da Base, revelando as relações discursivas que sustentam a construção dos sentidos atribuídos a essa perspectiva.

Ademais, nesta primeira parte da análise, contamos também com os dados de outros trabalhos que se dedicaram a analisar como o pressuposto teórico assumido pela BNCC é sustentado ao longo do documento, como é o caso da dissertação de Santos (2022).

Após descrevermos as etapas percorridas na primeira parte da análise, passamos agora a explicitar como investigamos a transposição didática da perspectiva teórica assumida pela BNCC para os livros didáticos de Língua Portuguesa (LP) voltados à Educação Básica, mais especificamente ao Ensino Fundamental II.

O primeiro passo consistiu na seleção dos livros a serem analisados. Para tanto, tomamos como referência os materiais adotados pelas escolas nas quais atuam os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa. A escolha desses livros levou em conta, portanto, os acervos efetivamente utilizados no contexto escolar em que esses(as) docentes estão inseridos(as), possibilitando uma análise mais situada das propostas didáticas presentes nos materiais e de suas relações com as práticas de ensino desenvolvidas.

Atualmente, nove escolas participam do programa, e, embora haja variação nos livros didáticos selecionados por elas, observamos repetições que resultaram em quatro coleções distintas, as quais compõem essa etapa da análise: “A Conquista”, de Eliana Beltrão e Tereza Gordilho; “Araribá Conecta”, de Andressa Paiva; “Linguagens”, de William Cereja e Carolina Viana; e “Teláris Essencial”, de Ana Trinocni, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

Com base nessas coleções, selecionamos um volume correspondente a cada ano do Ensino Fundamental II. Essa seleção foi feita por exclusão, conforme a disponibilidade dos

materiais em formato PDF no *Google*. Dessa forma, utilizamos: “A Conquista” para o 6º ano, “Araribá Conecta” para o 7º, “Linguagens” para o 8º e “Teláris Essencial” para o 9º.

A partir dessa escolha, concentramos nossa análise em investigar de que modo os nomes ‘enunciado’, ‘enunciativo/a’ e ‘enunciação’ aparecem nos materiais, procedimento semelhante ao adotado na análise da BNCC. Essa abordagem se justifica pela necessidade de comparar a perspectiva teórica assumida pelo documento oficial com a que é desenvolvida nos livros didáticos, a fim de verificar se há consonância entre ambas ou se operam com fundamentos distintos.

Para realizarmos essas buscas, utilizamos o mesmo procedimento descrito na primeira parte da análise — enunciação na BNCC —, a “sondagem” (Guimarães, 2023). Isso significa que procuramos nos livros didáticos pelas palavras ‘enunciado’, ‘enunciativo/a’ e ‘enunciação’ e observemos suas ocorrências ao longo do material. Diante disso, recorreremos à sondagem para selecionar os enunciados relevantes para compor nosso *corpus* e realizar as análises que propomos.

Ademais, também lançamos mão do procedimento metodológico de “redes enunciativas” proposto por Dias (2018) para compreender, nos recortes de enunciados — ou seja, nos “fragmentos de acontecimento da enunciação” (Guimarães, 2023, p. 119) — como a significação dos termos anteriormente citados (enunciado, enunciativo/a, enunciação) é construída nos materiais didáticos. A associação desse procedimento metodológico nos é valiosa, pois a rede “envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudo e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, permitindo a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta” (Dias, 2018, p. 35). Ou ainda, dito de outra forma, trabalhar com “redes” nos permite agrupar enunciados com o intuito de perceber os domínios de mobilização de sentido das formas linguísticas, que se realizam em função da relação articulatória estabelecida nas unidades da língua. As “redes enunciativas” (Dias, 2018), portanto, possibilitam mapear as relações entre as diferentes partes de um texto e analisar como essas relações se organizam para a produção de sentido.

Percorrido esse caminho de análise acerca da abordagem dessas palavras no livro, tanto nas conceituações que apresentam quanto em seus usos indiscriminado, passamos, então, à última etapa da nossa análise. Esta consiste em verificar de que modo os(as) docentes propõem o trabalho de análise linguística em sala de aula, a partir de uma perspectiva enunciativa da linguagem.

Para contatar professores(as) da Educação Básica interessados(as) em participar da pesquisa, recorreremos a um programa de formação profissional docente que mantém interlocução com uma instituição de ensino superior. Essa escolha se deve ao fato de o referido programa reunir professores(as) que demonstram interesse por discussões que extrapolam o espaço escolar e que se mostram dispostos(as) a contribuir com investigações acadêmicas, além de estabelecerem um vínculo formativo com o meio universitário. Assim, solicitamos à coordenação do programa autorização para apresentar a proposta da pesquisa aos(às) docentes integrantes e convidá-los(as) a participar do estudo.

A partir desse convite, todos(as) os(as) docentes vinculados(as) ao programa manifestaram interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa, totalizando seis participantes. Ressaltamos que foram devidamente esclarecidos(as) sobre os objetivos e procedimentos do estudo, sendo lembrados(as) de que sua participação é voluntária e que poderiam se retirar a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Para formalizar essa condição, assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, no qual constam as informações sobre a pesquisa, a participação e os direitos assegurados aos(às) envolvidos(as).

Ademais, por se tratar de uma pesquisa que assegura a confidencialidade e a privacidade dos(as) participantes, eles(as) não serão identificados(as) no trabalho. Para tanto, utilizaremos as siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para nos referirmos aos(às) diferentes docentes no momento da análise.

A participação dos(as) professores(as) ocorreu em duas etapas: a primeira consistiu em uma entrevista individual com cada um(a), e a segunda na seleção ou elaboração de uma atividade de análise linguística/semiótica. No que se refere à entrevista, o objetivo foi formular perguntas objetivas que evidenciassem a percepção teórica assumida acerca de uma perspectiva enunciativa, bem como o modo como realizam o trabalho de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Para tanto, solicitamos definições de ‘enunciado’, ‘aspectos enunciativos’ e ‘enunciação’, a fim de compará-las também com os resultados apresentados pela BNCC e pelos livros didáticos. Além disso, indagamos sobre as diferenças entre análise linguística e análise gramatical, entre ensino de língua e ensino de gramática, bem como sobre as possibilidades de articulação entre morfologia, sintaxe e semântica no trabalho com análise linguística, com o intuito de delinear como concebem e aplicam esse ensino.

Por outro lado, em relação às atividades, os(as) docentes foram convidados(as) a selecionar ou elaborar exercícios no eixo de análise linguística/semiótica. Para garantir maior liberdade nesse processo e estimular a participação, não delimitamos um aspecto específico,

apenas solicitamos o envio de uma atividade que considerassem produtiva e coerente com a forma como entendem que esse ensino deve ser proposto. Essa solicitação teve como objetivo identificar de que modo abordam o referido eixo sob uma perspectiva enunciativa, conforme orienta a BNCC, e verificar possíveis diferenças em relação às propostas dos materiais didáticos, bem como às percepções expressas nas entrevistas.

As análises das atividades foram realizadas a partir do método qualitativo-interpretativista (Paiva, 2019), voltado à investigação dos processos envolvidos na compreensão e produção linguística. A adoção desse método justifica-se pelo interesse em compreender como os(as) docentes concebem e desenvolvem práticas de análise linguística ancoradas na perspectiva enunciativa, bem como em identificar possíveis divergências em relação às propostas presentes nos materiais didáticos e na BNCC. Nosso objetivo foi apreender não apenas as atividades elaboradas, mas também as percepções que sustentam as perspectivas teóricas assumidas pelos(as) professores(as). Ademais, utilizamos o procedimento de “redes enunciativas” (Dias, 2018), já detalhado na segunda parte das análises.

Percorrer esse extenso caminho mostra-se necessário para verificar se o que a BNCC postula corresponde à abordagem proposta pelos livros didáticos para o trabalho em sala de aula, e se os(as) docentes compreendem e aplicam essa proposta no trabalho desenvolvido com seus(suas) alunos(as).

Em resumo, os procedimentos metodológicos adotados são os seguintes:

- **Investigação dos pressupostos enunciativos da BNCC:** Iniciamos com a análise dos pressupostos enunciativos presentes na BNCC, utilizando a ferramenta de pesquisa do *Adobe Acrobat DC*, além dos procedimentos de sondagem desdobrados em “articulação” e “reescrituração” (Guimarães, 2023).
- **Verificação da transposição didática:** Em seguida, analisamos como a perspectiva enunciativa presente na BNCC é transposta para os livros didáticos de Língua Portuguesa voltados à Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental II. Para tanto, selecionamos quatro coleções e examinamos as ocorrências das palavras ‘enunciado’, ‘enunciativo/a’ e ‘enunciação’, investigando seus usos e significados em “redes enunciativas” (Dias, 2018).
- **Investigação das propostas docentes:** Na terceira etapa, realizamos entrevistas com os(as) docentes, a fim de compreender suas percepções sobre os estudos enunciativos. Junto a isso, investigamos de que modo esses(as) professores(as) propõem atividades de análise linguística/semiótica, com o intuito de perceber se

são pautadas em uma perspectiva enunciativa da linguagem. As análises foram conduzidas com base no método qualitativo-interpretativista (Paiva, 2019).

- **Conclusão da análise:** Por fim, reunimos os resultados obtidos nas três etapas anteriores, comparando os dados referentes à BNCC, aos livros didáticos e às propostas docentes. Nosso objetivo consistiu em verificar a coerência e possíveis divergências entre os documentos oficiais e as práticas pedagógicas, bem como refletir sobre as implicações dessas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Com as etapas previamente explicitadas, passamos agora para o nosso capítulo de análise.

4 ANÁLISE

Este capítulo é dedicado à análise da forma como os sentidos atribuídos às noções de ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo/a’ vêm sendo trabalhados em alguns instrumentos educacionais que orientam e constituem o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, com foco no Ensino Fundamental II. Para isso, selecionamos três esferas distintas: a Base Nacional Comum Curricular, os livros didáticos e as práticas docentes desenvolvidas nas Escolas Estaduais do município de São João del-Rei, conforme descrito na seção de metodologia. Compreender como esses conceitos são mobilizados nesses espaços será fundamental para identificar o(s) viés(es) enunciativo(s) que sustentam as propostas de análise linguística, ou mesmo para verificar se há, de fato, um alinhamento com os estudos enunciativos nessas práticas adotadas.

Isso exposto, pontuamos que, para fins de sistematização, este capítulo será dividido em três seções, com suas respectivas subseções, de modo a apresentar as análises e contemplar os objetivos específicos do trabalho. A primeira seção será dedicada a uma retomada dos resultados encontrados na pesquisa de Santos (2022), que discute a perspectiva enunciativo-discursiva na BNCC (4.1), bem como à análise das ocorrências dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’ no mesmo documento, buscando compreender os campos de significação que essas formas linguísticas ocupam. Em seguida, investigaremos como essas mesmas palavras são abordadas nos livros didáticos, verificando se os conceitos e discussões estabelecem aproximações com o que é proposto pela BNCC (4.2). Por fim, na última seção, observaremos como esses conceitos são mobilizados pelos professores, a partir da compreensão que apresentam, conforme expostos às formulações previstas tanto na BNCC, quanto nos livros didáticos (4.3).

É importante ressaltar que, uma vez adotadas as redes enunciativas como procedimento metodológico para a análise, será necessário construir, em algumas seções e subseções, redes separadas, para que, ao final, possamos compará-las entre si e elaborar uma rede maior e mais sistêmica a respeito de nossos resultados.

Diante do exposto, avançamos, então, para a nossa primeira seção: A perspectiva enunciativa na BNCC.

4.1 A perspectiva enunciativa na BNCC

Esta seção tem como objetivo examinar o olhar enunciativo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) declara adotar no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com foco específico no Ensino Fundamental II. Para isso, nos apoiaremos nos resultados da pesquisa de Santos (2022), que investigou se há a predominância de uma concepção entre as diversas teorias enunciativas no documento — ou se ocorre uma confluência entre elas — e em que medida tal(is) perspectiva(s) é(são) efetivamente contemplada(s) nas orientações curriculares. Além disso, ampliaremos a discussão ao tomar como foco principal os usos e ocorrências dos termos ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’, compreendendo que a escolha e o tratamento desses conceitos são indicativos importantes da presença (ou ausência) de um posicionamento coerente com a abordagem teórica assumida — enunciativo-discursiva — para os estudos da linguagem propostos.

Portanto, por motivos organizacionais, dividiremos essa seção em duas subseções distintas, mas complementares, uma em que retomaremos as discussões realizadas por Santos (2022), evidenciando os resultados obtidos em sua pesquisa, bem como relacionando suas discussões com o desenvolvimento de nossa pesquisa, e outra em que partiremos de discussões próprias, analisando as ocorrências dos termos ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo/a’ e como isso impacta na abordagem teórica assumida, e possivelmente nos desdobramentos desses conceitos para a prática de ensino de Língua Portuguesa.

4.1.1 *Perspectivas em disputa: A BNCC e a concepção enunciativa de linguagem*

Inicialmente, é importante destacar que a pesquisa de Santos (2022) também teve como objetivo central investigar os pressupostos enunciativos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na área de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A principal diferença em relação ao nosso trabalho, portanto, está no recorte e nos desdobramentos assumidos: enquanto Santos (2022) concentra sua análise na presença e no tratamento das teorias enunciativas no documento oficial, nossa pesquisa se propõe a examinar mais detidamente como esses pressupostos se refletem — ou não — na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa. Em outras palavras, partimos das contribuições de Santos (2022) para avançar na observação das implicações dos resultados por ele encontrados, analisando tanto a forma como tais pressupostos são transpostos em materiais didáticos quanto a maneira

como comparecem (ou não) no cotidiano da prática docente, especificamente no que consta o ensino de análise linguística/semiótica.

Nesse sentido, é relevante acrescentar que Santos (2022) direcionou suas análises para os modos pelos quais a BNCC dialoga, de maneira direta ou indireta, com as principais teorias enunciativas, elegendo como interlocutores teóricos Charles Bally, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Eduardo Guimarães. Embora, no presente trabalho, Charles Bally não figure entre os autores mobilizados nas discussões estabelecidas no referencial teórico, consideramos pertinente mantê-lo nesta seção, uma vez que Santos (2022) estabelece interlocução entre sua perspectiva e a dos demais autores citados, cujas contribuições são centrais para as reflexões aqui desenvolvidas. Assim, a menção a Bally se justifica por seu papel na rede de diálogos teóricos acionada por Santos (2022), a qual contribui para a compreensão dos fundamentos enunciativos que atravessam a BNCC.

O percurso analítico do autor envolveu a verificação da presença e do tratamento de conceitos como estilo, subjetividade, interação, argumentação e acontecimento — categorias fundamentais nas abordagens dos autores com os quais estabeleceu interlocução — para, a partir desse mapeamento, examinar, de forma criteriosa, em que medida a BNCC sustenta uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, considerando tanto os termos mobilizados quanto as perspectivas teóricas subjacentes ao seu uso.

Para isso, adotou uma metodologia de caráter quali-quantitativo, voltada à análise documental da BNCC. O foco recaiu sobre a identificação de termos-chave associados às categorias conceituais trabalhadas pelos autores da enunciação anteriormente mencionados. Esses termos foram mapeados e quantificados, com o intuito de verificar sua frequência ao longo do documento e, posteriormente, foram interpretados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

Explicitadas essas questões, nos interessa, então, retomar os resultados obtidos na pesquisa de Santos (2022) e as conclusões por ele realizadas nas análises.

No caso de Charles Bally, teórico que enfatizou o papel da expressividade na linguagem, Santos (2022) observou que o termo ‘estilo’ aparece 21 vezes na BNCC. No entanto, essas ocorrências estão, em sua maioria, vinculadas a classificações de gêneros textuais, como "estilo jornalístico", "estilo literário" ou "estilo publicitário", o que revela um distanciamento da concepção de estilo, proposta por Bally, como traço subjetivo do sujeito na enunciação. Apesar disso, outros termos encontradas ao longo do texto, como ‘expressão’, ‘sentimento’ e ‘identidade’ (com 11, 3 e 4 ocorrências, respectivamente), indicam certa aproximação com a

noção de linguagem como veículo de emoção e subjetividade, conforme defendida pelo teórico. Desse modo, Santos (2022) conclui que, ainda que não haja uma explicitação teórica direta, é possível perceber, nas competências e habilidades que envolvem a construção de uma autoria e a valorização das marcas identitárias na produção de textos, ecos da perspectiva ballyniana de expressividade associada à enunciação.

No que se refere a Émile Benveniste, pensador fundamental para a consolidação da noção de subjetividade na linguagem, a análise identificou 10 ocorrências do termo ‘apropriação’ em referência à relação sujeito x língua. Essa palavra aparece frequentemente em enunciações que sugerem a constituição do sujeito por meio do uso da linguagem, como na seguinte passagem:

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 *apud* Santos, 2022, p. 112).

De acordo com Santos (2022), esse trecho parece se aproximar da visão benvenistiana segundo a qual a apropriação representa o “uso da língua enquanto prática humana” (Benveniste, 1989, p. 102 *apud* Santos, 2022, p. 112) e assim sendo instaura o “eu” e o “tu”, o que estabelece a subjetividade como efeito de linguagem. A BNCC, ao enfatizar o sujeito como agente que se apropria da linguagem em situações sociais de comunicação, alinha-se, ainda que de maneira superficial, à teoria de Benveniste, ao reconhecer que a língua é também um instrumento de constituição do sujeito. No entanto, a Base não estabelece, de forma explícita, a articulação entre apropriação e subjetividade tal como pensada por Benveniste, o que limita o aprofundamento da perspectiva teórica.

A análise dos trechos relacionados à concepção de linguagem como interação permitiu constatar um diálogo mais evidente com a teoria de Mikhail Bakhtin. É válido dizer que, para realizar esse diálogo, Santos (2022) considerou necessário delimitar um recorte em relação aos usos desse termo (interação) em função de sua amplitude de significação. Assim, o autor tratou-o 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 *apud* Santos, 2022, p. 114). Isso significa que os trechos recortados da Base para análise exercem relação de sentido com “a perspectiva de que a enunciação é produto da interação verbal, por sua vez dialógica e eminentemente um fato social” (Santos, 2022, p. 115).

Assim, a partir desse recorte, cabe dizer que o termo ‘interação’ aparece 25 vezes ao longo do documento, sendo destacado como elemento central para o ensino de Língua Portuguesa. Um exemplo significativo que Santos (2022) aborda é a afirmação de que

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 *apud* Santos, 2022, p. 118).

Tal proposição está em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem como prática social, orientada pela relação entre os sujeitos e pelos valores historicamente situados nos enunciados. No entanto, ainda que esses pressupostos bakhtinianos apareçam na BNCC para tratar a necessidade de interação por meio da linguagem para a organização social, ela o faz de forma mais generalista, sem adentrar a complexidade da dialogia proposta por Bakhtin, que envolve aspectos como a polifonia, a alteridade constitutiva e a responsividade entre discursos. A ausência desses elementos mais específicos aponta para uma simplificação teórica da enunciação como processo dialógico.

No caso de Oswald Ducrot, cuja contribuição se destaca na formulação da “Teoria da Argumentação na Língua”, a análise revelou uma presença significativa do termo ‘argumentação’ e seus derivados (argumentativo, argumentar etc), com 67 ocorrências. Dessas 67, Santos (2022) realizou uma seleção de acordo com os domínios de sentido que se aproximavam das discussões realizadas em seu trabalho, das quais obteve, então, 24 ocorrências.

Diante das ocorrências registradas e analisadas, o pesquisador observa a presença de uma concepção próxima àquela defendida por Ducrot, como nos momentos em que a BNCC faz referência aos ‘operadores argumentativos’ e às estratégias linguísticas de orientação do sentido, e ainda que não possa afirmar que esses termos façam referência direta à teoria desenvolvida por Ducrot, ele conclui que esses recursos indicam, de algum modo, que a argumentação se dá na língua e que é por meio deles também que “as vozes argumentativas se enredam na constituição dos pontos de vistas expressos pelo dizer” (Santos, 2022, p. 123).

No entanto, ele também observa que outras ocorrências estão mais alinhadas à retórica tradicional, centrada na persuasão e na eficácia comunicativa do discurso, o que se distancia da proposta ducrotiana, que entende a argumentação como imanente à estrutura da própria linguagem. Assim, os sentidos atribuídos à ‘argumentação’ no documento revelam uma certa

intersecção teórica, na qual diferentes concepções se sobrepõem nos fundamentos enunciativos assumidos pela Base.

Em relação à Semântica da Enunciação, proposta por Eduardo Guimarães, a análise concentrou-se na ocorrência do termo ‘acontecimento’, fundamental nessa abordagem por estar relacionado à produção singular do sentido como efeito da relação histórica entre sujeito e língua. O autor identificou a presença do termo em apenas quatro passagens da BNCC, e, em nenhuma delas, o conceito é mobilizado conforme a perspectiva da SE. Na prática, a palavra aparece associada à ideia de ‘fato’ ou ‘episódio’, o que evidencia um sentido bastante destoante daquele que propõe a SE.

Diante desses resultados, Santos (2022) conclui, então, que há, de fato, a presença de múltiplas vertentes enunciativas coexistindo no interior do documento. Tais achados corroboram sua hipótese de que a proposta pedagógica da Base se estrutura a partir de uma confluência teórica que, por um lado, a torna receptiva a diferentes abordagens investigativas e, por outro, impõe desafios adicionais à sua transposição didática. Em nossa leitura, a ausência de uma fundamentação teórica mais sólida e coesa compromete a clareza do documento no tratamento conferido à abordagem enunciativo-discursiva.

Acrescentamos, ainda, que essa heterogeneidade teórica implica diretamente na prática pedagógica, sobretudo no que tange à transposição didática de uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. A falta de uniformidade quanto aos fundamentos linguísticos que sustentam as orientações da BNCC dificulta o trabalho docente, uma vez que o(a) professor(a) necessita de uma base teórica bem consolidada e esclarecida para aplicá-la de forma produtiva. Como bem postula Santos (2022), não estamos aqui defendendo a adoção exclusiva de um único referencial das teorias enunciativas na prática docente, mas sim a necessidade de reconhecer a articulação entre os diferentes referenciais existentes e perceber sua relação com o todo, a fim de fazê-los significar.

Apresentados os resultados e retomadas as discussões desenvolvidas na pesquisa de Santos (2022), vamos agora observar o lugar que a BNCC reserva ao tratamento dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’.

4.1.2 Rastros da perspectiva enunciativo-discursiva na BNCC: uma leitura dos termos-chave

Como já mencionado, nesta parte da pesquisa nos dedicamos a analisar as ocorrências dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’ no documento da

BNCC. Considerando que o foco da investigação é o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, é importante enfatizar que o recorte da pesquisa se limita às discussões desenvolvidas no campo de Linguagens, especificamente na disciplina de LP, cuja extensão corresponde a aproximadamente 83 páginas. Nesse conjunto, estão incluídas tanto as discussões introdutórias — que apresentam uma espécie de abordagem teórica sobre o ensino da disciplina e as competências a serem desenvolvidas — quanto os “quadros didáticos”, nos quais são descritas as práticas de linguagem a serem trabalhadas, os objetos de conhecimento envolvidos e as habilidades correspondentes.

Dito isso, comecemos, então, pelas ocorrências da palavra ‘enunciado’. No recorte realizado, esse nome aparece uma única vez no material e encontra-se dentro de um dos “quadros didáticos” no campo de “habilidades”, conforme apresentamos a seguir

Figura 1- Habilidade BNCC (LP18)

(EF69LP18) 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.).

Fonte: (Brasil, 2018, p. 145, grifos nossos).

Considerando que o uso desse nome consta dentro de uma habilidade que parece orientar para os aspectos organizacionais/estruturais de um texto, dado que fala sobre a necessidade dos recursos linguísticos para garantir a coesão e progressão temática, por exemplo, nos parece apropriado dizer que o sentido de ‘enunciado’ nesse fragmento está sendo empregado como uma unidade textual pequena — menor que um parágrafo — como uma sentença, por exemplo.

Já em relação à palavra ‘enunciação’, há também apenas uma única ocorrência e se encontra igualmente localizada dentro de um dos “quadros didáticos” no que diz respeito às “habilidades” a serem desenvolvidas, vejamos

Figura 2 – Habilidade BNCC (LP47)

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de **enunciação** e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 159, grifos nossos)

O que se observa nesse excerto é que o termo ‘enunciação’ está sendo utilizado, na verdade, para nomear uma subclasse de verbos — os chamados verbos de enunciação ou verbos dicendi —, e não como um conceito teórico com sentido central no uso. Nesse caso, vale lembrar que, segundo os estudos linguísticos tradicionais, os verbos de enunciação são aqueles que indicam atos de fala, introduzindo ou fazendo referência ao pensamento, à fala ou ao ponto de vista de um sujeito ou personagem. Essa concepção nos parece coerente com o excerto analisado, sobretudo por se tratar de uma discussão sobre gêneros literários do tipo narrativo, os quais, por envolverem enredo e personagens, recorrem com frequência a esses verbos para marcar as falas no texto, em referência a um discurso direto.

Ainda que o nome ‘enunciação’ não seja apresentado aqui como elemento central, nos parece possível afirmar que o seu sentido está sendo associado aos momentos de produção do dizer, como se a ‘enunciação’ fosse o próprio acontecimento de fala e os ‘verbos de enunciação’ fossem aqueles responsáveis por marcar/sinalizar esses momentos.

Por fim, no que diz respeito ao convergente ‘enunciativo/a’, contabilizamos três (3) ocorrências, todas localizadas na parte que denominamos ‘discussões introdutórias’. Isso indica que, supostamente, tais ocorrências estão associadas a uma discussão de natureza teórica. Para melhor realizarmos as discussões, vejamos cada uma delas de forma separada. Em relação a primeira ocorrência do termo, nós temos

Excerto 1: 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 *apud* Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos).

É importante destacar que esse excerto aparece logo no início das discussões no campo da Língua Portuguesa e marca o primeiro momento em que se sinaliza que o ensino da disciplina deve ser orientado por uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. No entanto, como se pode observar, não há um desenvolvimento mais aprofundado sobre o que caracteriza essa perspectiva — apenas se menciona que ela já estava presente nos PCNs e que, segundo essa abordagem, a linguagem é compreendida como uma ação entre sujeitos, com finalidades específicas, situada social e historicamente.

Essa definição, porém, além de bastante simplificada, nos parece genérica. A afirmação de que, nessa perspectiva, a linguagem possui um caráter social não evidencia um traço conceitual suficientemente distinto em relação a outras abordagens linguísticas, o que dificulta a demarcação de sua singularidade e o esclarecimento de suas implicações teóricas e metodológicas no ensino de LP. Por se tratar da primeira ocorrência da palavra, contudo, consideramos que essa perspectiva fosse ser melhor desenvolvida ao longo do texto, mas não é o que se verifica. Na verdade, nos parece que, por já ter sido brevemente apresentada no excerto 1, as demais aparições do convergente ‘enunciativo/a’ ao longo do documento ocorrem de forma pontual, sem qualquer tentativa ou preocupação de conceituar o termo. Vejamos, a seguir, o segundo excerto para melhor exemplificar

Excerto 2: **Tal proposta assume** a centralidade do texto como unidade de trabalho e **as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem**, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifos nossos).

Conforme mencionado, o que se observa aqui é apenas o uso da palavra, sem qualquer definição ou explicitação conceitual, o que sugere que seu sentido já estaria estabilizado e consensuado, dispensando, portanto, um desenvolvimento teórico mais aprofundado. Ademais, a partir do excerto em que esse convergente aparece, é possível notar que a perspectiva enunciativo-discursiva está relacionada a abordagens que consideram as situações de produção textual nos processos de análise e compreensão linguísticas.

Por último, na terceira ocorrência, a palavra ‘enunciativo’ não vem como convergente de ‘perspectiva’, mas sim de ‘projetos’, formando a FN “projetos enunciativos”, tal como observamos a seguir

Excerto 3: O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e **projetos enunciativos** como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade (...) (Brasil, 2018, p. 76, grifos nossos).

No trecho em questão, notamos que a FN “projetos enunciativos” aparece na discussão sobre o eixo de produção textual. Nesse sentido, acreditamos ser possível afirmar que sua utilização indica uma aproximação com a ideia de linguagem como prática situada e intencional, uma vez que tais projetos remetem a finalidades comunicativas específicas e a contextos de produção reais, nos quais os sujeitos se posicionam e constroem sentidos. No entanto, a menção à palavra não vem acompanhada de uma explicitação teórica sobre o que se entende por ‘enunciativo’, o que limita a compreensão mais aprofundada da concepção assumida. Ainda assim, consideramos que ‘enunciativo’, nesse caso, está relacionado a comunicativo, pois se trata de produzir projetos que desenvolvam as diferentes habilidades linguísticas de acordo com os diferentes propósitos e usos.

De modo geral, ao examinar as ocorrências dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’ no documento da BNCC, concluímos que o tratamento conceitual dado a essas palavras é bastante superficial, além de quase não aparecer. Nas poucas aparições encontradas, pudemos perceber que não são acompanhadas de definições ou aprofundamentos teóricos que sustentem ou explicitem a perspectiva enunciativa que o texto alega adotar. Essa ausência de elaboração, por sua vez, fragiliza a compreensão do lugar que tal perspectiva ocupa no ensino de Língua Portuguesa proposto pela Base, dificultando a devida apropriação dos fundamentos que deveriam orientar o trabalho docente.

Além disso, a análise evidencia uma lacuna entre a intenção declarada — adotar uma abordagem enunciativo-discursiva — e a maneira como essa diretriz se concretiza no corpo do documento. O uso das palavras analisadas revela uma escassez teórica, o que acreditamos impactar diretamente nas práticas pedagógicas que se pretendem para o ensino de LP fundamentadas nessa concepção de linguagem. Diante disso, entendemos ser necessário observar mais de perto como essa orientação se materializa no eixo central de nossa pesquisa: o de análise linguística/semiótica.

Nesse ponto, torna-se ainda mais evidente o descompasso entre a perspectiva anunciada e as propostas efetivamente apresentadas. A BNCC postula os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) como alguns dos mecanismos para dar condições aos/às discentes de realizar análise linguística. Nos espanta, porém, o fato de propor o trabalho com esses conhecimentos de maneira dissociada, distribuindo-os de forma a isolar os aspectos semânticos dos demais (morfológicos e sintáticos), que são agrupados na categoria apresentada pela Base como “conhecimentos morfossintáticos”. A seguir, vejamos o quadro que ilustra essa discussão:

Figura 3 – Conhecimentos gramaticais

Morfossintaxe	• 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). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • 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). • 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.
Semântica	• 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.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 83)

Dentro das habilidades propostas no campo da morfossintaxe, é possível perceber que a Base cita a necessidade de analisar as funções sintático-semânticas das palavras nas orações (Brasil, 2018), entretanto essa menção acontece de maneira muito discreta, o que dificulta precisar a importância de estabelecer relação entre a semântica e os aspectos estruturais da língua.

Por conseguinte, no campo da sintaxe, a semântica não chega sequer a ser abordada dentro das habilidades pretendidas e fica instituída a exigência de domínio dos aspectos puramente estruturais da língua, como “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).

Por fim, no que se refere à semântica, além de haver uma topicalização isolada sobre as habilidades a serem desenvolvidas, o detalhamento do trabalho a ser realizado nessa área é reduzido à 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).

Nesse sentido, nos parece que a Base explicita uma dissociação desses três campos anteriormente discutidos, ainda que, de acordo com a vertente enunciativo-discursiva, eles

sejam indissociáveis, posto que “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)” (Santos, 2022, p. 144). Essa forma de organização da Base, ao ignorar a visão epilinguística para o tratamento da língua, levanta questões sobre seus possíveis impactos nas práticas de ensino.

Tendo em vista esse cenário, passemos agora a examinar de que modo as limitações observadas na formulação da BNCC repercutem — ou não — na transposição didática do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere aos materiais destinados para orientação do trabalho em sala de aula: os livros didáticos.

4.2 A perspectiva enunciativa nos livros didáticos

Esta seção, como já anunciado, dedica-se à investigação da perspectiva enunciativa assumida pelos livros didáticos, em conformidade com os limites teóricos estabelecidos pela BNCC. Para tanto, esquadrimos as ocorrências dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’, e do convergente ‘enunciativo/a’. É necessário destacar que essa sondagem foi realizada em quatro livros didáticos distintos, cada um correspondente a uma etapa do Ensino Fundamental II. Entretanto, nos valeremos de um (1) deles como elemento de descrição mais detalhada e os outros três (3) serão considerados no processo de análise como integrantes das redes de enunciação que criaremos, a fim de validarem, por aproximação ou por distanciamento, as discussões que estamos tentando estabelecer.

O livro escolhido para sustentar de maneira mais efetiva a análise foi um exemplar da coleção “A Conquista” (L1), destinada ao ensino de Língua Portuguesa para turmas do 6º ano. Optamos por analisar de maneira mais aprofundada o livro didático do 6º ano, por ser essa a etapa em que o olhar analítico para a língua começa a ser introduzido junto aos(as) estudantes. Interessa-nos, assim, observar de que modo a perspectiva enunciativa é apresentada a eles(as), se há uma definição de alguns nomes que compõem essa teoria, como ‘enunciado’, ‘enunciação’ e o convergente ‘enunciativo’.

Entendemos que, nesse primeiro momento (6º ano), o foco está na compreensão do funcionamento da língua e de sua estrutura sob uma ótica enunciativa, de modo a constituir uma base que, nos anos subsequentes, permita aplicar e aprofundar esse olhar no movimento analítico. De outro modo, compreendemos que a maneira como o termo ‘enunciado’ é

introduzido e trabalhado com os(as) alunos no 6º ano, por exemplo, demarca a forma como eles(as) irão associá-lo em seus usos posteriores.

Os outros três livros utilizados como apoio complementar às análises são os seguintes: “Araribá Conecta” (L2), uma coleção cujas obras são desenvolvidas coletivamente pela Editora Moderna, sob a responsabilidade principal de Andressa Munique Paiva; a coleção “Linguagens” (L3), de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna; e, por fim, a coleção “Teláris Essencial” (L4), elaborada pelas autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

No caso do L2, foi selecionada a obra destinada às turmas do 7º ano; para o L3, a do 8º ano; e, para o L4, a do 9º ano. Cabe destacar que todas as coleções escolhidas integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024–2027, foram financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e estão vinculadas, portanto, ao Ministério da Educação (MEC).

Antes de nos debruçarmos sobre as análises, é importante apontar que esses livros seguem uma estrutura semelhante, sendo organizados em duas partes principais. A primeira consiste em uma espécie de ‘Manual do professor’, cuja função é orientar o ensino com base nas competências e habilidades previstas pela BNCC, indicando quais conteúdos devem ser trabalhados e como aplicá-los em sala de aula, além de oferecer um aparato teórico no qual os(as) docentes devem se apoiar. A segunda parte corresponde ao livro didático propriamente dito, também subdividido em duas seções: uma voltada para o(a) aluno(a) e outra para o(a) docente. Na seção do(a) aluno(a), encontram-se os conteúdos relacionados ao estudo da linguagem a serem desenvolvidos ao longo do ano, bem como as atividades propostas para exercitar esses conhecimentos. Já na seção destinada ao(a) professor(a), além das respostas das atividades, há também orientações metodológicas para a aplicação das propostas presentes no material.

Nesse sentido, as análises serão organizadas em três partes: ‘Manual do professor’, ‘Livro do estudante’ e ‘Livro comentado’, cada uma dedicada a uma dessas subdivisões. Ao final, buscaremos avaliar se há um diálogo efetivo entre elas — isto é, se a perspectiva enunciativa anunciada no ‘Manual do professor’ se mantém ao longo do livro e se é mobilizada de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem destinado ao(a) aluno(a).

4.2.1 Livro didático “A Conquista”

Elaborada por Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, a coleção “A Conquista – Língua Portuguesa” integra o PNLD 2024-2027 e visa atender, portanto, às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para verificar esse alinhamento — entre a BNCC e o livro didático —, analisamos as ocorrências dos nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo/a’ ao longo da obra. É importante destacar que, nos casos em que as ocorrências apresentavam o mesmo efeito de sentido — como, por exemplo, o uso da palavra ‘enunciado’ para se referir a um trecho (“No enunciado abaixo [...]”) —, optamos por condensar em um único exemplo, priorizando, assim, as diferenças nos efeitos de sentido apresentados.

É preciso esclarecer também que optamos por dividir essas ocorrências em dois grupos distintos que se ofereceram aos nossos propósitos sob os conceitos tradicionais de ‘uso’ e ‘menção’. Torna-se importante explicarmos que essa divisão é meramente teórica e não se enquadra no domínio da proposta referencialista, principalmente no que diz respeito à separação entre ‘semântica’ e ‘pragmática’. O que queremos apresentar sob a perspectiva de ‘uso’ diz respeito às ocorrências dessas palavras em enunciados cujos investimento de sentidos não se voltam para a conceituação dessas formas. Já a ideia de ‘menção’ está sendo trazida nesta pesquisa em uma perspectiva metalinguística, pela qual os exemplares linguísticos escolhidos para análise são definidos e assumem, portanto, o caráter de conceitos. Dessa maneira, os quadros que elaboramos com os excertos a serem analisados já constam com a sinalização de ‘uso’ ou ‘menção’.

Começamos as análises, então, pela primeira parte do livro: o ‘Manual do professor’.

4.2.1.1 Um olhar enunciativo para o ‘Manual do professor’

Observemos a seguir o quadro que segue com as ocorrências do nome ‘enunciado’:

QUADRO 1 – ‘Enunciado’ – Manual do Professor

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
Excerto 1	“Os gêneros refletem as situações de produção dos textos e as finalidades da esfera de atividade humana e são também ‘ tipos relativamente estáveis de enunciados ’” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 41, grifos nossos).

Excerto 2	“(…) se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados , a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1933, p. 302 apud Beltrão; Godilho, 2022, p. 41, grifos nossos).
Excerto 3	“Vale mencionar que, segundo Bakhtin (2003), os gêneros são constituídos por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo (marcas linguísticas) – elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado , mas que apresentam certas regularidades, descritas a seguir” (Beltrão; Godilho, 2022, p.41, grifos nossos).
Excerto 4	“o conteúdo temático está fundamentado não apenas no assunto abordado, mas também em vínculos dialógicos que o enunciado (texto) estabelece com outros textos, visto que, ao compor seu enunciado , o sujeito leva em consideração também outras enunciações, que estão correlacionadas ao tema ou assunto de que trata seu texto” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 41, grifos nossos).
Excerto 5	“Estilo: equivale à seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função do interlocutor, do lugar em que o texto vai circular, da situação de comunicação, da finalidade etc., o que atribui entonação própria ao enunciado , garantindo a identidade e a singularidade aos textos de cada interlocutor” (Beltrão; Godilho, 2022, p.41, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar que, em todos os excertos apresentados, a palavra ‘enunciado(s)’ aparece associada à discussão sobre os gêneros discursivos, em conformidade com a perspectiva do teórico Bakhtin. Isso sugere que o sentido atribuído ao termo está alinhado à concepção bakhtiniana, ainda que essa relação não seja explicitamente tematizada pelas autoras. Em nenhum momento, nesta primeira parte do livro, o sentido de ‘enunciado’ é abordado de forma autônoma ou constituído como foco central da discussão; ao contrário, ele é produzido pontualmente para discutir a definição de ‘gênero discursivo’. Tal fenômeno também se repete em L4, como podemos observar a seguir

Excerto 6: **Os gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados**, tal como proposto por Bakhtin, apresentam certos aspectos que permitem que sejam reconhecidos (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XII, grifos nossos).²

² É importante reforçar que todos os excertos ao longo do texto que não estão inseridos nos ‘quadros’ não compõem as Redes Enunciativas. Eles funcionam apenas como apoio, com a finalidade de sinalizar possíveis regularidades conceituais nos usos das palavras analisadas — ‘enunciado’, ‘enunciativo’ e ‘enunciação’ —, evidenciando que

Nesse sentido, vale lembrar que, para Bakhtin, o enunciado é “a unidade real da comunicação verbal” (Bakhtin, 1987, p. 293), isto é, o uso concreto da língua, configurando-se como um evento único e irrepetível que nasce, contudo, da inter-relação discursiva. Ele não se reduz a uma frase ou oração gramaticalmente estruturada, pois é inseparável das condições sociais — tanto imediatas quanto amplas — que o produzem. Assim, o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, é a associação entre a dimensão linguística e a situação social de interação. Desse modo, os gêneros discursivos são considerados enunciados à medida que refletem e refratam as relações sociais que os constituem.

No Excerto 4, entretanto, chama-nos a atenção o fato de a palavra ‘texto’ ter sido utilizada como recurso para esclarecer o termo ‘enunciado’, considerando que, nas teorias de Bakhtin, ‘texto’ abarca apenas a dimensão linguística e difere de ‘enunciado’ justamente por não incorporar a condição social de produção.

Excerto 4: o conteúdo temático está fundamentado não apenas no assunto abordado, mas também em vínculos dialógicos que o **enunciado (texto)** estabelece com outros textos, visto que, **ao compor seu enunciado**, o sujeito leva em consideração também outras enunciações, que estão correlacionadas ao tema ou assunto de que trata seu texto (Beltrão; Godilho, 2022, p. 41, grifos nossos).

Essa aproximação entre os dois termos nos atenta para um possível deslize conceitual ou para uma tentativa deliberada de equiparação, e investigaremos, portanto, ao longo desta seção, como isso tem sido mobilizado na obra.

Logo, o que temos até agora como definição para ‘enunciado’ é apresentado na rede a seguir:

QUADRO 2 – Rede Enunciativa 1

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excertos 1, 2, 3 e 5	Enunciado = Gênero discursivo
Excerto 4	Enunciado = Texto

Fonte: Elaborado pela autora.

Discorridas as considerações sobre a forma linguística ‘enunciado’, passemos agora para a palavra ‘enunciativo/a’, ainda nessa primeira parte do livro.

QUADRO 3 – ‘Enunciativo/a’ – Manual do Professor

ENUNCIATIVO/A – VIÉS DO USO	
Excerto 7	“O eixo da produção de textos ‘compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos ” (Brasil, 2018, p. 76 <i>apud</i> Beltrão; Godilho, 2022, p. 35, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

No excerto em questão, observamos que a forma linguística ‘enunciativos’ é citada unicamente em referência à BNCC, ao se afirmar que o eixo de produção de texto também contempla os chamados “projetos enunciativos”. Trata-se de uma citação de um fragmento da própria BNCC. No entanto, assim como ocorre na Base, não há qualquer explicação sobre em que consistem esses projetos, como devem ser desenvolvidos, o que significam ou mesmo o que se entende por ‘enunciativo’. Essa ausência conceitual compromete o sentido não só do convergente ‘enunciativo’, mas de toda formação nominal “projetos enunciativos”, sugerindo um uso meramente ilustrativo, sem que haja, de fato, uma mobilização teórica que sustente esse uso. Essa mesma citação também aparece em L4, conforme apresentamos a seguir, o que corrobora para evidenciar os usos desse convergente (enunciativo) de modo semelhante ainda que em materiais diferentes, assim como sinalizar o impacto da discussão teórica — ou ausência dela — da BNCC na elaboração desses livros

Excerto 8: Envolve as práticas “relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e **projetos enunciativos** (Brasil, 2018, p. 76 *apud* Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. XXI, grifos nossos).

Vale destacar também que, nos demais livros (L2, L3 e L4), a maior parte das ocorrências da palavra ‘enunciativo/a(s)’ aparece apenas para reforçar que o trabalho de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula deve ser realizado a partir de uma perspectiva enunciativa, conforme orienta a BNCC. No entanto, esse conceito não é desenvolvido nos materiais; ele é apenas citado de forma superficial, como observamos em

Excerto 9: A abordagem teórico-metodológica do volume parte dos aspectos fundantes da BNCC, que **consideram a concepção enunciativo-discursiva da linguagem**, tal como já explicitado neste Manual (Moderna, 2022, p. XXV, grifos nossos),

assim como no

Excerto 10: Pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve também abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua — **a perspectiva enunciativa e sociointeracionista**, isto é, como meio de ação e interação social (Cereja; Vianna, 2022, p. III, grifos nossos)

e

Excerto 11: “Em Língua Portuguesa, **agregando-se a uma perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem**, cabe ensinar a selecionar, produzir conteúdos pertinentes às intenções comunicativas, com a necessária adequação linguística e análise do contexto em que a produção vai se inserir (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. V, grifos nossos).

Compreendemos, porém, que essa lacuna parte da própria BNCC, que incorpora o convergente ‘enunciativo/a(s)’ sem oferecer, ao longo do documento, uma conceituação precisa ou orientações metodológicas claras, e, assim, acaba por orientar os materiais didáticos a reproduzirem esse uso de modo indistinto. Essa indistinção compromete a efetivação pedagógica do conceito, tanto por parte de professores(as) quanto de estudantes, reduzindo essa forma linguística a um recurso terminológico pouco operativo na prática escolar.

No Excerto 7, entretanto, é possível propor que “projetos enunciativos” se referem à ideia de contemplar, na proposta de ensino, trabalhos voltados para as práticas sociais da linguagem, sejam elas orais ou escritas. Nesse sentido, seriam projetos para tratar as habilidades linguísticas em diferentes usos e com “diferentes finalidades”. Com isso em vista, o efeito de sentido produzido por essa FN, articulada às demais palavras do enunciado (Excerto 7) se aproxima daquele produzido pelo convergente ‘comunicativo’. Ou seja, um “projeto enunciativo”, corresponderia a um ‘projeto comunicativo’, que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (Brasil, 2018, p. 76). Essa nossa análise pode ser sustentada também pelo Excerto 11, em que a relação entre ‘enunciativo’ e ‘comunicativo’ parece se estreitar ainda mais, uma vez que: “Em Língua Portuguesa, agregando-se a uma **perspectiva enunciativa e discursiva** da linguagem, cabe ensinar a selecionar, produzir conteúdos pertinentes às **intenções comunicativas...**” (Trinconi; Bertin; marchezi, 2022, p. V, grifos nossos).

Portanto, temos:

QUADRO 4 – Rede Enunciativa 2

ENUNCIATIVO/A – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 7	Enunciativo = comunicativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Para concluirmos a seção do ‘Manual do professor’, analisemos, por último, as ocorrências do nome ‘enunciação’.

QUADRO 5 - ‘Enunciação’ – Manual do Professor

ENUNCIAÇÃO – VIÉS DA MENÇÃO	
Excerto 12	“Quando se fala ou se escuta, não são apenas palavras ditas ou ouvidas, uma vez que elas vêm carregadas de valores, de julgamentos, de impressões do mundo e do outro. A enunciação, portanto, é o resultado da interação entre pelo menos dois interlocutores reais ou representantes ideais, mas nunca abstratos ” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 37, grifos nossos).
ENUNCIAÇÃO – VIÉS DO USO	
Excerto 13	“Com esse trabalho, os estudantes são levados a perceber que as escolhas feitas a cada enunciação não são aleatórias (nem sempre conscientes), mas decorrem da situação de comunicação, isto é, da intenção do locutor, dos conhecimentos prévios sobre o(s) interlocutor(es), da relação entre eles, da posição social de cada um etc., o que determina também a escolha do gênero de texto no qual o discurso se realizará” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 38, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente das formas linguísticas ‘enunciado’ e ‘enunciativo’, percebemos que a palavra ‘enunciação’ aparece no Excerto 12 de modo explicativo, apresentando uma espécie de definição. De acordo com esse excerto, compreendemos que ‘enunciação’ é a concretização da interação entre interlocutores, entendida como um fenômeno social e dialógico — o que, novamente, nos aproxima da concepção bakhtiniana. Trata-se, assim, de um processo

comunicativo situado, atravessado pelas experiências e pelas posições dos sujeitos envolvidos. O que distingue ‘enunciação’ de ‘enunciado’, portanto, é que o primeiro diz respeito ao processo, enquanto o segundo corresponde ao produto. Assim, constatamos:

QUADRO 6 – Rede Enunciativa 3

ENUNCIAÇÃO – VIÉS DA MENÇÃO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 12	Enunciação = Interação

Fonte: Elaborado pela autora.

No Excerto 13, por outro lado, o nome ‘enunciação’ aparece já diluído, em um uso não conceituado, mas nos leva a entender que está associado à ideia de ‘cada ato comunicativo’; ‘cada produção discursiva’. Logo, temos:

QUADRO 7 – Rede Enunciativa 4

ENUNCIAÇÃO – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 13	Enunciação = Comunicação Enunciação = Produção discursiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe dizer que em L2 e L4, a palavra ‘enunciação’ sequer aparece no ‘Manual do professor’, o que nos parece tornar ainda mais difícil a compreensão e aplicação da perspectiva teórica assumida. Em L3, por outro lado, ‘enunciação’ só aparece como convergente do nome ‘teoria’, formando assim a FN ‘teoria da enunciação’, mas é citada de forma isolada, sem qualquer explanação a seu respeito, o que nos sugere um uso ilustrativo, como verificamos a seguir:

Excerto 14: No meio acadêmico, o modelo de comunicação do linguista russo Roman Jakobson já não é tão estudado quanto outras teorias de língua e linguagem, **como a teoria da enunciação** ou o interacionismo sociodiscursivo, entre tantas outras (Cereja; Vianna, 2022, p. XXIII, grifos nossos).

Dessa forma, nossa análise até aqui pode ser sintetizada da seguinte maneira:

QUADRO 8 – Rede Enunciativa 5

Manual do Professor	Formas linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção discursiva	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluídas as discussões relativas à primeira parte do livro — o ‘Manual do professor’ —, damos continuidade à análise da segunda parte, voltada ao/à estudante.

4.2.1.2 – Um olhar enunciativo para o ‘Livro do estudante’

Passemos agora a verificar a parte do livro didático em análise, sem as respostas das atividades ou orientações metodológicas para a aplicação dos conteúdos. Dito isso, analisemos:

QUADRO 9 - ‘Enunciado’ – Livro do Estudante

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
Excerto 15	“O comentário do leitor está organizado em quatro enunciados . Explique essa afirmação” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306, grifos nossos).
Excerto 16	“Releia o primeiro enunciado do comentário do leitor” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306, grifos nossos).
Excerto 17	“Organize mentalmente todas as informações do trecho, mas começando o enunciado por : “Sem os oceanos, todas as vidas estarão em risco [...]”.” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306, grifos nossos).
Excerto 18	“ Período é um enunciado formado por uma ou mais orações. Na escrita, o período termina com um sinal de pontuação” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 307, grifos nossos).
Excerto 19	“A organização dos enunciados em orações e períodos é uma característica da língua e, portanto, ocorre tanto na escrita quanto na fala” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 308, grifos nossos).
Excerto 20	“ Esse enunciado é um período composto” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 346, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os excertos presente no Quadro 9, parece-nos que o nome ‘enunciado’ poderia ser facilmente substituído por ‘unidade linguística’, uma vez que está sendo utilizado apenas como recurso de identificação, e não exatamente como um conceito delimitado. O que causa dúvidas é o escopo dessa unidade. Nos Excertos 15, 16 e 17, estamos diante de uma generalização que toma o enunciado como unidade linguística genérica. Isso também acontece em L2, L3 e L4, respectivamente, como consta a seguir:

Excerto 21: Releia o terceiro parágrafo da reportagem e **faça um enunciado** sintetizando as ideias apresentadas nele (Moderna, 2022, p. 61, grifos nossos).

Excerto 22: Reescreva adequadamente **o seguinte enunciado**, empregando há ou a (Cereja; Vianna, 2022, p. 47, grifos nossos).

Excerto 23: Copie a alternativa que indica o que expressa o pronome demonstrativo **no enunciado** “Um pedestre que observava aquilo pergunta [...]” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 229, grifos nossos).

Entretanto, em 18 e 20 ele assume o sentido de ‘período’, afinal

Excerto 18 – “Período é um enunciado...”

e

Excerto 20 – “...enunciado é um período...”

Vale ressaltar, contudo, que no exemplo 19, outro domínio de sentido parece englobar o ‘enunciado’, já que a organização dos enunciados pode ocorrer “em orações e períodos”. Essa noção construída de que um enunciado pode se organizar em outra unidade sintática, como a de oração, por exemplo, também aparece em L4, em que ‘enunciado’ é oração e também frase nominal,

Excerto 24: **Esses dois enunciados podem ser considerados frases? Sim. Cada um dos enunciados é uma unidade de sentido.** Mas eles são organizados de formas diferentes. **No primeiro enunciado**, “— Como te chamas?”, há a presença de uma forma verbal. **Trata-se de uma oração. O segundo enunciado**, “— Uassamba”, no contexto em que é dito, tem unidade de sentido, mas nele não há a presença de forma verbal. **Trata-se, então, de uma frase nominal** (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 117, grifos nossos).

Assim, temos uma nova rede referencial para esse nome:

QUADRO 10 – Rede Enunciativa 6

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excertos 15, 16 e 17	Enunciado = unidade linguística genérica
Excertos 18 e 20	Enunciado = período
Excerto 19	Enunciado = orações e períodos

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que, embora o número de ocorrências tenha sido superior as que aqui constam, foi possível condensá-las nesses seis excertos, considerando que os usos se repetem em estruturas de grande similitude.

Por fim, chamamos atenção para o fato de que as formas linguísticas ‘enunciativo/a’ e ‘enunciação’ sequer apareceram nesta parte destinada ao/à discente. Tal ausência também ocorre em L3 e L4. Em L2, ‘enunciativo/a’ também não é usado, e há uma discreta referência à ‘enunciação’, entendida como o ‘agora’ — ou seja, o momento em que o sujeito produz o enunciado, o ponto de referência temporal e situacional a partir do qual o enunciado é construído, vejamos:

Excerto 25: Quando observamos os verbos na fala do homem, eles estão no presente. É como se as falas das personagens acontecessem **no mesmo momento da enunciação da história** (Moderna, 2022, p. 176).

Essa ocorrência, contudo, não nos parece assumir lugar de destaque ou centralidade no material. Essa ausência de um tratamento mais aprofundado do nome ‘enunciação’ e do convergente ‘enunciativo’ diz muito na análise que estamos delimitando. Expliquemos melhor: se é adequado propor que a ‘realidade social’ é uma construção linguística, qual tem sido o papel da ‘enunciação’ no caminho de sistematização social sobre a língua que os estudantes têm realizado? Como construir um ‘olhar enunciativo’ sobre a língua sem mesmo compreender o que significa ‘enunciar’?

Dito isso, podemos, neste momento, ampliar nossa Rede Enunciativa 5, incluindo as perspectivas de sentido que ‘enunciado’/‘enunciativo’/‘enunciação’ assumem também no Livro do Estudante, segundo L1.

QUADRO 11 – Rede Enunciativa 7

Manual do Professor	Formas linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção Comunicativa	-
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Passemos, então, à última parte, referente ao ‘Livro didático comentado’ destinado ao/à docente.

4.2.1.3 – Um olhar enunciativo para o ‘Livro didático comentado’

Assim, como nas demais partes aqui analisadas, começaremos pelas ocorrências do termo ‘enunciado’ pelo viés do uso.

QUADRO 12 – ‘Enunciado’ – Livro didático comentado: uso

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
Excerto 26	“Provérbios são enunciados que fazem parte da cultura de um povo” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 244, grifos nossos).
Excerto 27	“Em Tempos verbais do modo indicativo, reforce que o modo indicativo faz referência a um fato definido e que o tempo presente pode assumir outros sentidos temporais, além de indicar um fato que ocorre no momento que é enunciado ” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 262, grifos nossos).
Excerto 28	“Espera-se que os estudantes organizem o enunciado de duas maneiras(...)” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 307, grifos nossos).
Excerto 29	“Mostre a eles que tais unidades podem mudar de posição na oração de acordo com a intenção comunicativa do enunciado ” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 332, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

No Excerto 26, considerando que se trata de uma definição para ‘provérbios’, o nome ‘enunciados’ relaciona-se ao sentido de ‘dizeres’ que circulam socialmente. Esse parece ser o mesmo efeito de sentido que essa forma linguística assume em 27, uma vez que, neste Excerto (27), ‘enunciado’ é utilizado para remeter a algo que é ‘dito’, produzido linguisticamente, verbalizado, seja de modo escrito ou oral.

Em relação ao exemplo apresentado no Excerto 28, entendemos que ‘enunciado’ se refere a uma unidade linguística genérica, como já observado nos Excertos 15, 16 e 17 do Quadro 9.

Por fim, no Excerto 29, ‘enunciado’ está sendo empregado no sentido de um conteúdo a ser transmitido, com intenção e propósito comunicativos definidos. Nesse caso, parece-nos que o sentido de ‘mensagem’ se aproxima dessa ideia. Assim, temos:

QUADRO 13 – Rede Enunciativa 8

ENUNCIADO – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 26 e 27	Enunciado = algo que é dito
Excerto 28	Enunciado = unidade linguística genérica
Excerto 29	Enunciado = mensagem

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento realizado nos outros materiais (L2, L3 e L4), pudemos notar que as ocorrências do nome ‘enunciado’ na referida seção (‘Livro didático comentado’) só aparecem pelo viés do uso e diante de generalizações, isto é, como uma unidade linguística genérica, assim como apresentamos nos Excertos 15,16,17 e 28. Para sinalizar alguns exemplos, citamos

Excerto 30: Mostre aos estudantes como a elipse **aparece no enunciado** e como seria na forma completa (Moderna, 2022, p. 197, grifos nossos).

Excerto 31: No ponto de interrogação do título e na maneira de ela ser afetada **pelo enunciado "Independência ou morte"** há um indício das reflexões que as mulheres em geral têm feito sobre sua condição social e sobre sua identidade do século XIX até hoje (Cereja; Vianna, 2022, p. 293, grifos nossos).

Excerto 32: Para construir um texto coerente **é necessário que todos os seus enunciados sejam relevantes** para a manutenção do tema em desenvolvimento (Trinconi; Bertin e Marchezi, 2022, p. 227, grifos nossos).

Em relação às ocorrências de ‘enunciado’ em menção:

QUADRO 14 - ‘Enunciado’ – Livro didático comentado: menção

ENUNCIADO – EM MENÇÃO	
Excerto 33	“Nas atividades de Oração e período, os estudantes devem ser capazes de compreender que nos comunicamos, em linguagem verbal, por meio de enunciados – sequências de ideias encadeadas que transmitem uma mensagem a alguém –, e de distinguir os conceitos de oração e período” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306, grifos nossos).
Excerto 34	“Recupere, se necessário, o conceito de enunciado – unidade da comunicação verbal –, oralmente, com a turma” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306, grifos nossos).
Excerto 35	“Acrescente ainda que um enunciado, para que tenha sentido, não precisa apresentar forma verbal, mas, sim, estar contextualizado ” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 312, grifos nossos).
Excerto 36	“Toda manifestação comunicativa da linguagem ocorre a partir de uma sequência de unidades, que são delimitadas por um silêncio que as precede e por um contorno melódico (entonação) que as finaliza. Na escrita, as marcas de tais delimitações são, respectivamente, a letra maiúscula e o ponto-final. A essa sequência se atribui o nome de enunciado ou período. Os enunciados, ou períodos , expressam mensagens com sentido completo” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 331, grifos nossos).
Excerto 37	“ Entre os diferentes enunciados, encontram-se a frase e a oração ” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 331, grifos nossos).
Excerto 38	“Relembre aos estudantes a diferença entre frase, oração e período. A frase consiste em um enunciado com sentido completo , podendo ser formada por uma ou mais palavras; já a oração consiste em uma frase que apresenta um verbo (ou locução verbal); e o período consiste em uma frase que apresenta uma ou mais orações, podendo ser simples ou composto” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 388, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses excertos compõem as únicas ocorrências em que o nome ‘enunciado’ aparece em menção ao longo de todo o livro, ou seja, em que é desenvolvido com o intuito de alcançar alguma definição. No Excerto 33, temos uma definição de ‘enunciado’ como ideias encadeadas que transmitem uma mensagem a alguém, o que pressupõe uma interlocução e se aproxima, em certa medida, da noção de interação discutida por Bakhtin. No 34, por outro lado, a definição ocupa um lugar genérico, sendo reduzida a uma unidade da comunicação verbal, ou seja, uma unidade linguística, assim como vimos acontecer em outros momentos ao longo do livro.

No Excerto 35, há um acréscimo às definições apresentadas até então: ‘enunciado’ é qualquer unidade de sentido que esteja contextualizada, independentemente de estrutura específica. Diante dessa conceituação, é comum pensarmos, por exemplo, em frases nominais situadas, como no caso de uma pessoa que exclama “Socorro!” ao se ver em perigo, como exemplo de um ‘enunciado’.

Nos Excertos 36, 37 e 38, encontramos ‘enunciado’ sendo associado ao sentido de frase, período ou oração — que, embora tenham em comum a necessidade de exprimirem ‘sentido completo’, se distinguem entre si pela estrutura. Assim, segundo o livro, entende-se que: a ‘frase’ é um enunciado com sentido completo; a ‘oração’, um enunciado com sentido completo que contém um verbo; e o ‘período’, um enunciado com sentido completo contendo um ou mais verbos. Assim, é possível estabelecermos a seguinte Rede de sentidos:

QUADRO 15 – Rede Enunciativa 9

ENUNCIADO – EM MENÇÃO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 33	Enunciado = sequência de ideias encadeadas
Excerto 34	Enunciado = unidade da comunicação verbal
Excerto 35	Enunciado = unidade de sentido contextualizada
Excertos 36	Enunciado = período
Excertos 37	Enunciado = frase e oração
Excertos 38	Enunciado = frase, oração e período

Fonte: Elaborado pela autora.

Necessário destacar que, nesta seção de ‘Livro didático comentado’ não houve ocorrências da palavra ‘enunciativo/a’, seja em uso ou menção, tanto em L1 quanto em L2, L3 e L4, por isso nossa análise se voltou diretamente para o nome ‘enunciação’. Por último, então, temos:

QUADRO 16 - ‘Enunciação’ – Livro didático comentado

ENUNCIAÇÃO – VIÉS DO USO	
Excerto 39	“O discurso direto tenta simular a enunciação, como se as palavras marcadas com travessão ou aspas fossem realmente proferidas por outra fonte, indicando a mudança de voz no texto” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 190).
Excerto 40	“Nesse livro, o professor encontra estudos sobre conceitos de enunciação , discurso, texto e sentido e sua operacionalidade no ensino da língua” (Beltrão; Godilho, 2022, p. 337).

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Excerto 39, compreendemos que a noção de ‘enunciação’ se refere à ‘fala’ de alguém, não necessariamente no sentido da oralidade, mas sim como forma de manifestação do dizer. Ao explicar que o discurso direto “tenta simular a enunciação”, as autoras indicam que marcas gráficas, como travessões ou aspas, funcionam como estratégias para sinalizar a mudança de voz no texto e produzir um efeito de fala atribuída a outra fonte. De outro modo, no Excerto 40, o nome aparece somente em citação para referenciar o material que o discute. O livro ao qual o excerto se refere (“Nesse livro, o professor...”), representa uma indicação bibliográfica de aprofundamento ao professor. Embora fosse interessante para a pesquisa que fizéssemos um levantamento acerca das definições que aparecem para ‘enunciação’ segundo a bibliografia indicada, infelizmente não conseguimos acesso ao material. Dessa forma, optamos por não incluir esse Excerto (40), na Rede Enunciativa que será elaborada, a seguir.

Ademais, é preciso acrescentar que a palavra ‘enunciação’ não aparece pelo viés da menção no material, tampouco aparece nos demais livros (L2, L3 e L4), seja por uso, seja por simples conceituação. Assim, nossa rede se constitui do seguinte modo:

QUADRO 17 – Rede Enunciativa 10

ENUNCIÇÃO – VIÉS DO USO	
<i>Ocorrências</i>	<i>Perspectiva Referencial</i>
Excerto 39	Enunciação = fala

Fonte: Elaborado pela autora.

Chegamos, pois, à Rede Enunciativa 10, que nos possibilita observar um panorama referencial para os sentidos das formas linguísticas que têm orientado nossa busca até aqui, seja no ‘Manual do professor’, no ‘Livro do estudante’ ou no ‘Livro didático comentado’:

QUADRO 18 – Rede Enunciativa 11

Manual do Professor	Formas Linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
	Enunciado	Gênero discursivo Texto	- -
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção Comunicativa	-
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-
Livro Didático Comentado	Enunciado	Algo que é dito	Sequência de ideias
		Unidade linguística genérica	Unidade da comunicação verbal
		Mensagem	Unidade de sentido contextualizada
		-	Período
		-	Frase e oração
		-	Frase, oração e período
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	Fala	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Por essa Rede (11), observamos que as formas ‘enunciado’, ‘enunciativo’ e ‘enunciação’ aparecem no material analisado investidas, na maior parte das vezes, em uma perspectiva de uso, como se por si sós carreassem uma regularidade de sentido que não precisa ser problematizada nem com os/as professores(as), tampouco com os(as) estudantes. Resta perceber que não há nenhuma ocorrência de menção dessas formas no ‘Livro do Estudante’. Ou seja, não há necessidade de explicar o sentido de ‘enunciado’, ‘enunciativo’ e ‘enunciação’. Isso nos leva a refletir que bastaria lançar mão dessas palavras e seus sentidos já se materializariam. O problema está justamente nessa materialização cujos efeitos apontam para direções tão diversas. Vejamos a Rede (11) reorganizada no intuito de ancorar com mais clareza a análise dessa dispersão de sentidos.

Retomemos, então, os efeitos de sentido de ‘enunciado’ encontrados até aqui:

QUADRO 19 – Rede Enunciativa 11a

	Formas Linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
Manual do Professor	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
Produção Comunicativa		-	
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-
Livro Didático Comentado	Enunciado	Algo que é dito	Sequência de ideias
		Unidade linguística genérica	Unidade da comunicação verbal
		Mensagem	Unidade de sentido contextualizada
		-	Período
		-	Frase e oração
		-	Frase, oração e período
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	Fala	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessa Rede (11a), o que percebemos é uma multiplicidade de sentidos atribuídos ao nome ‘enunciado’, tratado e abordado de maneiras diversas e, ao mesmo tempo, totalizantes, na medida em que pretendem abarcar o todo. Esse movimento de totalização, ao buscar englobar diferentes usos e sentidos sob uma mesma designação, acaba por diluir as especificidades do conceito, produzindo um efeito de vaguidade que impede a regularização e a padronização de seu uso, bem como de seu significado. Parece-nos que ‘enunciado’ é utilizado para se referir a uma variedade de questões linguísticas que, embora relacionadas, divergem significativamente entre si e apresentam suas próprias especificidades. Nesse sentido, questionamos: como é possível conceber ‘enunciado’ simultaneamente como “texto” e como “período”? De que modo pode ser definido como uma “unidade linguística genérica” e, ao mesmo tempo, como “frase, oração e período”, que são unidades específicas da língua? Isso gera não apenas confusão e equívocos teóricos, mas também contradições conceituais e operacionais. Afinal, qual seria a extensão de uma ‘sequência de ideias’? Que fronteiras de análise apresentaria uma ‘unidade de sentido contextualizada’ ou uma ‘unidade de comunicação verbal’?

Ademais, nos chama a atenção o fato de que a palavra ‘enunciado’ aparece em menção apenas no ‘Livro didático comentado’, material ao qual apenas o(a) docente tem acesso e que não tem o compromisso de teorizar sobre o assunto. Apesar de haver tentativa de definir o nome (enunciado), os sentidos atribuídos são difusos, o que não contribui para que o/a professor(a) construa um contorno dessa unidade de trabalho junto ao(à) seu(sua) aluno(a). Estariam esses materiais didáticos maquiando sob o nome de ‘enunciado’ o que a tradição dos estudos linguísticos já vem realizando? Qual postura inovadora de trabalho no âmbito da análise linguística e semiótica é verificada no tratamento de ‘enunciado’ como ‘frase, oração e período’?

Vejamos agora uma nova organização da Rede 11, com vistas a refletirmos sobre o convergente ‘enunciativo/a’:

QUADRO 20 – Rede Enunciativa 11b

	Formas Linguísticas	Perspectivas – Uso	Perspectivas - Menção
Manual do Professor	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção Comunicativa	-
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-
Livro Didático Comentado	Enunciado	Algo que é dito	Sequência de ideias
		Unidade linguística genérica	Unidade da comunicação verbal
		Mensagem	Unidade de sentido contextualizada
		-	Período
		-	Frase e oração
		-	Frase, oração e período
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	Fala	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa Rede (11b), causa estranhamento o fato de que, em um livro didático que afirma adotar a perspectiva enunciativa da linguagem, conforme prevê a BNCC, a palavra ‘enunciativo’ apareça apenas uma única vez em todo o material — e ainda sob a perspectiva do uso. Considerando que o livro é composto por três partes — o ‘Manual do professor’, o ‘Livro

do estudante’ e o ‘Livro didático comentado’ —, a ausência de uma abordagem mais consistente do convergente ao longo do material indica um esvaziamento teórico do conceito, que deveria ser central na proposta metodológica. Afinal, conforme BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve assumir “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67).

Além disso, ao reduzir ‘enunciativo’ a “comunicativo”, o material compromete a complexidade do conceito tal como desenvolvido por teóricos da linguagem, especialmente aqueles que se dedicam à teoria da enunciação. Cabe advertir, no entanto, que essa redução já está presente na própria Base, sendo o livro apenas reprodutor dessa concepção, por meio de uma citação pontual do documento. Vale dizer que considerar que um ‘projeto enunciativo’, corresponda a ‘projeto comunicativo’ não representa para nós a um equívoco. O que nos desconforta é considerar um ‘projeto enunciativo’ apenas um ‘projeto comunicativo’.

Ademais, postulamos que a ausência do termo ‘enunciativo’ e da devida fundamentação teórica dificulta que docentes e discentes construam e apreendam uma proposta de uso da linguagem de base enunciativa — proposta essa que poderia contribuir significativamente para a formação de uma consciência linguística mais profunda. Enfatizamos, contudo, que esse problema tem origem no próprio documento oficial, sendo apenas reproduzido pelo material didático. Por fim, vejamos a Rede 11, pelo viés do nome ‘enunciação’:

QUADRO 21 – Rede Enunciativa 11c

	Formas Linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
Manual do Professor	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção Comunicativa	-
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-
	Livro Didático Comentado	Enunciado	Algo que é dito
Unidade linguística genérica			Unidade da comunicação verbal
Mensagem			Unidade de sentido contextualizada
-			Período
-			Frase e oração
-			Frase, oração e período
Enunciativo		-	-
Enunciação		Fala	-

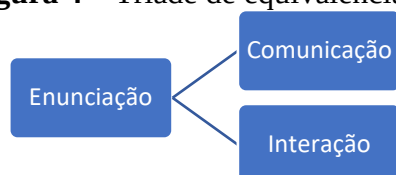
Fonte: Elaborado pela autora.

Por último, ao nos depararmos com essa Rede (11c), o primeiro ponto que chama nossa atenção é o fato de a palavra ‘enunciação’ não constar no ‘Livro do estudante’, e aparecer de forma mais recorrente pelo viés do uso do que pela menção. Nas ocorrências em uso, ao menos, há uma aproximação mais coerente entre os sentidos atribuídos ao termo ‘enunciação’, diferentemente do que se observa com ‘enunciado’ na Rede 11a. Tratar ‘enunciação’ como “comunicação”, “produção comunicativa” e “fala” indica uma certa relação dentro de um mesmo campo semântico. Ainda que “fala” possa remeter mais especificamente ao ato oral de comunicação, e os demais nomes não necessariamente compartilhem dessa mesma acepção, há uma orientação geral de sentido que aponta para a ideia de ‘enunciação’ como o momento de produção do dizer. É preciso reconhecer que, nesse caso, o uso do termo se apresenta de forma mais padronizada. Além disso, a relação percebida entre os convergentes ‘enunciativo’ e ‘comunicativo’, parece se manter entre os nomes ‘enunciação’ e ‘comunicação’, no que se refere à perspectiva de uso.

Por outro lado, a associação entre ‘enunciação’ e ‘interação’, no âmbito da menção nos remete a uma perspectiva bakhtiniana, especialmente quando se considera que todo ato

enunciativo implica uma relação entre sujeitos e que o sentido se constrói na interlocução. De acordo com o teórico, a enunciação pode ser definida como 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 linguística” (Bakhtin, 2006, p. 126, *apud* Mussio, 2015, p. 182). No entanto, se essa é, de fato, a perspectiva adotada pelo livro didático, seria necessário um detalhamento mais rigoroso do conceito de ‘interação’ segundo a ótica de Bakhtin, a fim de evitar equívocos ou simplificações indevidas — como a redução do conceito à ideia de um simples diálogo comunicativo entre duas ou mais pessoas, o que esvazia suas dimensões sociais, históricas e ideológicas. Isso nos parece importante, principalmente pela relação muito marcada entre uma tríade conceitual que se desenha em nossas análises, a saber:

Figura 4 – Tríade de equivalência conceitual



Fonte: Elaborada pela autora.

Concluímos, portanto, diante das Redes analisadas, uma diversificação na forma como ‘enunciado’, ‘enunciativo’ e ‘enunciação’ são mobilizados nos livros didáticos, revelando sentidos múltiplos e, muitas vezes, díspares. Essa variedade, sem uma ancoragem conceitual sólida, compromete a compreensão do que realmente se pretende ao se afirmar uma abordagem enunciativa da linguagem. Em vez de favorecer a construção de uma proposta fundamentada, os materiais analisados acabam por reproduzir definições reducionistas, simplificadas e, por vezes, contraditórias, dificultando o trabalho do(a) professor(a) e do(a) aluno(a). Ademais, a ausência de uma articulação teórica consistente entre os termos, somada à influência da BNCC — que também carece de aprofundamento — evidencia uma fragilidade que compromete o potencial formativo do ensino de língua portuguesa orientado por uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem.

Problematizadas essas questões, interessa-nos, agora, compreender como esses conceitos são mobilizados por docentes em sala de aula, buscando analisar de que modo — ou se — a fragilidade e a dispersão teórica presentes na BNCC e nos livros didáticos são refletidas na concepção enunciativa que eles(as) assumem ao desenvolver o trabalho de análise linguística com seus/suas alunos(as).

4.3 A perspectiva enunciativa dos(as) docentes

Após a análise do material didático, voltamo-nos agora para a investigação da perspectiva enunciativa assumida por docentes da rede estadual de ensino de São João del-Rei. Essa etapa da pesquisa tem como propósito compreender como os(as) docentes significam o trabalho com a linguagem a partir de uma abordagem enunciativa, considerando tanto o que compreendem por perspectiva enunciativo-discursiva de ensino quanto as práticas que mobilizam em sala de aula. Ao trazer para o centro da análise a voz dos(as) professores(as), buscamos ampliar a compreensão do lugar que a enunciação ocupa no cotidiano escolar para o ensino de LP, em diálogo com o que já foi discutido até aqui.

Para atingir esse objetivo, realizamos dois movimentos distintos, mas interligados. O primeiro consistiu na realização de entrevistas, por meio das quais os(as) professores(as) puderam explicitar suas concepções sobre o que entendem por uma perspectiva enunciativa no ensino de língua portuguesa. O segundo movimento consistiu na seleção, pelos(as) docentes, de atividades de análise linguística que eles(as) identificam como fundamentadas nessa perspectiva. Essa escolha possibilitou verificar em que medida as concepções teóricas expressas nas entrevistas encontram ressonância — ou não — nas práticas pedagógicas apontadas.

Iniciaremos, portanto, pelas discussões dos resultados obtidos nas entrevistas, ressaltando os sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) à ótica enunciativa.

4.3.1 Do roteiro de entrevistas às vozes docentes: a perspectiva enunciativa em foco

Para esta etapa da pesquisa, contamos com a colaboração de seis professores(as), todos(as) atuantes no ensino de Língua Portuguesa na rede estadual de educação. Em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, especialmente no que diz respeito à preservação da identidade dos(as) participantes e à garantia de confidencialidade e privacidade das informações compartilhadas, eles(as) serão identificados(as) ao longo do trabalho por meio das siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6, cada uma correspondente a um(a) docente específico(a). Cabe ressaltar, conforme já indicado na seção metodológica, que os(as) professores(as) participantes integram um programa voltado à formação profissional docente. Consideramos essa escolha particularmente relevante, uma vez que tal vínculo evidencia o engajamento desses(as) sujeitos com processos de qualificação e

reflexão sobre a prática pedagógica. As demais informações relativas aos(as) participantes foram suprimidas, tanto com o objetivo de dificultar sua identificação quanto por não se mostrarem pertinentes às análises desenvolvidas neste trabalho, não interferindo, portanto, nos resultados e nas interpretações aqui apresentadas.

Em relação às entrevistas, elas foram realizadas de maneira remota, com duração média de 30 minutos para cada participante. O roteiro contou com dez perguntas de caráter mais objetivo, elaboradas com o propósito de delimitar de forma mais específica as compreensões dos(as) docentes acerca da perspectiva enunciativa no ensino de LP. O questionário utilizado encontra-se anexado a este trabalho (Anexo A), assim como as transcrições integrais das entrevistas realizadas (Anexos B a G).

As discussões dos resultados serão apresentadas em duas subseções. A primeira aborda, mais especificamente, as respostas oferecidas às perguntas de caráter teórico, nas quais indagamos sobre o sentido atribuído a palavras como ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘aspectos enunciativos’, bem como sobre os autores considerados representativos dessa perspectiva e as distinções feitas entre ‘frase’, ‘enunciado’ e ‘oração’. A segunda seção estabelece uma relação mais direta com a prática, sob a ótica enunciativa, buscando compreender se os(as) participantes distinguem ensino de língua de ensino de gramática, análise linguística de análise gramatical e se consideram possível desenvolver um trabalho de análise linguística que articule os eixos de morfologia, sintaxe e semântica.

Todas essas perguntas foram elaboradas a partir dos resultados encontrados nas duas seções de análise (4.1 e 4.2) desta pesquisa e tiveram como propósito verificar em que medida os sentidos já observados naqueles documentos (BNCC e Livros didáticos) se repetem ou se deslocam, permitindo compreender ecos ou dissonâncias na forma como os(as) docentes concebem a perspectiva enunciativa no ensino de Língua Portuguesa, a partir do que está proposto nos textos que parametrizam suas práticas.

4.3.1.1 Sentidos em disputa: a circulação de ‘enunciação’, ‘enunciado’ e ‘enunciativo’ no ensino de LP

Ao iniciarmos a discussão do primeiro bloco de questões, voltado às reflexões de natureza mais teórica, buscamos compreender de que maneira os(as) professores(as) concebem alguns dos conceitos fundamentais da perspectiva enunciativa, já anunciados e analisados neste trabalho. Entre esses, destacou-se o nome ‘enunciação’, cuja definição é central para a

abordagem aqui investigada. Questionados sobre o sentido atribuído a essa palavra, P1, P2 e P4 a associaram à ideia de “comunicação” — compreensão que já havia sido observada nos livros didáticos analisados e que se aproxima dos pressupostos bakhtinianos. A recorrência desse entendimento mostra-se significativa, sobretudo quando lembramos que tal acepção aparece com frequência no ‘Manual do Professor’, seção destinada a apresentar breves fundamentações teóricas e que, em muitos casos, constitui a principal referência de estudo disponível ao(a) docente.

De modo distinto, P5 sinaliza ‘enunciação’ como um “esclarecimento”, vejamos na íntegra:

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo ‘enunciação’ em uma palavra, que palavra seria essa?

P5: Aí, relacionado ao livro didático, né?

Entrevistadora: Não, a sua perspectiva mesmo, o que você entende por ‘enunciação’.

P5: Seria pra mim um conceito. Acho que eu posso usar essa palavra, conceito.

Entrevistadora: E aí você tem um conceito definido pra ela ou não?

P5: Pra enunciação? Seria, tipo assim, deixa eu ver como eu vou falar... seria um esclarecimento, a enunciação seria um esclarecimento.

Conforme exposto, mesmo diante da tentativa da entrevistadora de levar P5 a ampliar a resposta, não houve detalhamentos específicos acerca do tipo de esclarecimento a que se referia ou dos modos como seria alcançado. P6, por sua vez, compreende enquanto “comando”, nas palavras dele(a):

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo enunciação em uma palavra, que palavra seria essa? Ou às vezes uma palavra fica muito ruim, né? Assim, muito enxuto. Mas se fosse para você resumir e colocar de uma forma breve, como que você definiria esse nome?

P6: Enunciação?

Entrevistadora: Isso.

P6: Comando.

Em relação a P3, observou-se que o(a) participante recorreu à internet para tentar responder à pergunta e definir ‘enunciação’. Essa atitude indica certa insegurança e cautela ao abordar o tema, que, na tentativa de oferecer uma resposta mais bem fundamentada, opta por acessar a internet, e evidencia, desse modo, a relativa fragilidade de consolidação teórica dos(as) professores(as). Contudo, mesmo acessando a internet, a resposta encontrada não estabeleceu relação com a pergunta, recaiu em um lugar genérico e sem detalhamentos, razão pela qual, nesse momento, foi por nós desconsiderada nessa análise.

Em síntese, as respostas apresentadas mostram que o conceito de ‘enunciação’ é compreendido de forma variada e, em muitos casos, pouco consistente. Enquanto alguns associam o termo à ideia de ‘comunicação’, em sintonia com os livros didáticos e a tradição

bakhtiniana, outros o relacionam a noções menos precisas, como ‘esclarecimento’ ou ‘comando’. A busca de um(a) participante por respostas na internet reforça a insegurança teórica e evidencia lacunas na formação. No conjunto, a análise aponta para uma apropriação ainda frágil e desigual dos fundamentos enunciativos.

Sobre a conceituação de ‘enunciado’, P2 e P4 o definiram como “produto da enunciação”, conforme exposto abaixo:

Entrevistadora: E enunciado? A mesma coisa com a palavra enunciado, se você precisasse definir de forma breve, qual definição utilizaria?

P2: Talvez o produto dessa situação. Produto.

e

Entrevistadora: E se fosse para definir ‘enunciado’ nesse mesmo movimento, como você definiria?

P4: Tá, a enunciação ela parte de quem emite, o comunicado, e o enunciado é o produto da enunciação, então é aquilo que eu gero com a minha enunciação, e é imprescindível para a prática docente, né.

Percebemos que essas respostas estão alinhadas com a perspectiva bakhtiniana que parece refletir de forma mais consistente a compreensão enunciativa desses(as) participantes em específico, e corresponde à abordagem predominante nos livros didáticos.

No caso de P1, a mesma palavra foi tomada como “mensagem”, ideia que já havia surgido no ‘Livro didático comentado’ pelo viés do uso, compreendida, então, como um conteúdo a ser transmitido com intenção e propósito comunicativo definidos.

Para P3, P5 e P6, o nome ‘enunciado’ foi associado à ideia de “comando”. Tal associação não nos surpreende, uma vez que, nos livros didáticos analisados, a maior parte das ocorrências dessa palavra aparece justamente nas orientações de atividades, em ocorrências como “releia o primeiro enunciado do comentário do leitor (Beltrão; Godilho, 2022, p. 306)” ou “releia estes enunciados(...) (Cereja; Viana, 2022, p. 180)”. Assim, compreende-se que os(as) docentes estabeleçam essa relação, já que o contato mais frequente com a palavra, no espaço escolar, está majoritariamente vinculado às instruções que orientam a realização de exercícios.

Dessa maneira, a análise revela diferenças consideráveis na compreensão de ‘enunciado’ entre os(as) participantes. Enquanto alguns o veem como resultado da enunciação, também refletindo a perspectiva teórica bakhtiniana, outros o associam à ‘mensagem’ ou às instruções de exercícios (‘comando’), evidenciando influências práticas do cotidiano escolar e dos materiais didáticos. Essa diversidade, assim como ocorre com o nome ‘enunciação’, revela uma apropriação conceitual ainda fragmentada, marcada pela convivência entre teoria e uso cotidiano e ordinário do nome ‘enunciado’.

Em seguida, quando questionados(as) sobre se, em suas aulas, estabelecem distinções entre ‘frase’, ‘oração’ e ‘enunciado’, três professores(as) responderam que sim, enquanto os(as) outros(as) três afirmaram que não. É interessante observar, contudo, que, entre aqueles(as) que disseram realizar essa diferenciação, o nome ‘enunciado’ permaneceu associado a ‘comandos’, ao passo que ‘frase’ e ‘oração’ foram tratadas como tópicos gramaticais diferenciados pela presença ou ausência de verbo. Na concepção de P3, por exemplo, nós temos que “(...)frase é todo enunciado que tem sentido, mas não precisa ter verbo. Agora, se eu falo em enunciado, já é um conjunto de palavras que está dando uma ordenação para o menino fazer alguma coisa”.

Complementarmente, P4 pontua que

para alunos mais novos do ensino fundamental, eu não faço essa distinção, quando eu quero trabalhar um comando, quando eu quero que eles leiam enunciado, eu me refiro sempre como enunciado, então ‘leia o enunciado da questão’ e nunca a frase, o termo frase e oração eles ficam mais direcionados para tópicos gramaticais quando eu preciso trabalhar questões mais de gramática normativa mesmo com eles, tá? Mas, de modo geral, questões de compreensão textual, interpretação são tratados/eu trato como enunciado.

A fala de P4 revela uma abordagem pragmática e adaptativa em relação aos conceitos de ‘frase’ e ‘oração’. Para alunos mais jovens, o(a) docente evita a distinção entre aspectos gramaticais e adota o nome ‘enunciado’ de forma abrangente, priorizando a compreensão e a interpretação textual. Já a terminologia mais técnica, como ‘frase’ e ‘oração’, é reservada a situações em que se trabalha a gramática normativa. Isso indica que, na prática, o(a) professor(a) faz uma mediação e uma distinção entre a teoria gramatical e o uso funcional da linguagem. Dito de outra forma, uma análise possível é de que nome ‘enunciado’ está mais associado aos estudos do texto porque, diferentemente de ‘frase’ ou ‘oração’, ele não se limita à estrutura sintática. Na perspectiva enunciativa, o foco do enunciado é a língua em funcionamento, ou seja: quem fala, para quem e em que situação. Ele valoriza o sentido do que é dito, mais do que o aspecto formal das palavras. Enquanto ‘frase’ e ‘oração’ analisam unidades linguísticas isoladas e suas regras, ‘enunciado’ se conecta ao texto, por isso é central em estudos de compreensão, interpretação e produção textual.

Essa constatação permite ampliar a reflexão ao se observar o lugar que a BNCC atribui às palavras em questão (enunciado, frase e oração). Se a perspectiva enunciativa confere centralidade ao ‘enunciado’ como unidade da língua em funcionamento, caberia esperar que o documento o incorporasse de modo significativo em seu texto, inclusive no eixo de análise linguística/semiótica. No entanto, como apresentado na subseção 4.1.2, nota-se que esse nome aparece apenas uma única vez em todo o texto da BNCC, enquanto ‘frase’ e ‘oração’ são

mobilizadas com mais frequência. Essa escolha de usos, ao nosso ver, reforça justamente a lógica normativa, centrada na visão de que os elementos gramaticais passíveis de estudo no eixo de análise linguística/semiótica são a frase, oração e o período, não o enunciado, o que contribui para que a prática docente permaneça atrelada a essas categorias gramaticais marcadas nos estudos tradicionais.

Nesse sentido, pode-se questionar se a ausência do termo ‘enunciado’ no tratamento da análise linguística não resulta também na limitação de seu papel a uma esfera textual-discursiva, desconsiderando sua dimensão microestrutural enquanto materialidade linguística, o que dificulta que o(a) professor(a) perceba o ‘enunciado’ como objeto de análise. Ao privilegiar ‘frase’ e ‘oração’, a BNCC corrobora a permanência de um ensino pautado na norma, distanciando-se de uma perspectiva de linguagem efetivamente enunciativa.

Ademais, vale ressaltar que, embora os(as) professores(as) se diferenciem dos livros didáticos ao padronizarem o sentido atribuído à palavra ‘enunciado’, observa-se, ainda, uma presença muito forte dos estudos apresentados em gramáticas de bases tradicionais, uma vez que, para esses(essas) docentes, esse nome não representa uma categoria linguística que possibilite novos movimentos de análise da língua, mas apenas um modo alternativo de se referir aos comandos das atividades e/ou a produtos de enunciações. Compreendemos, contudo, que isso é apenas um reflexo dos problemas já apresentados pelos documentos e materiais que visam orientar o ensino de LP no Brasil.

Em sequência, ao tratarmos sobre os ‘aspectos enunciativos’, pudemos notar que todos(as) reconhecem os aspectos enunciativos como elementos que orientam a comunicação, a interpretação e a compreensão do texto, ainda que cada um enfatize dimensões diferentes. No caso de P1 há um destaque à “intencionalidade do enunciador” e ao “propósito comunicativo”, já P2 denomina o “contexto de produção e recepção” como parte central desses aspectos. De outro modo, P3 relacionou tais aspectos com “interação comunicativa”, que, segundo ele(a) é estabelecida tanto entre o texto e seu leitor, como entre si e seus/suas alunos(as), ou seja, a mediação colocada diante de uma leitura. Vale dizer, contudo, que houve pesquisa por parte do(a) professor(a) para responder tal questão, demonstrando, novamente, uma insegurança para tratar o assunto.

No caso de P4, o(a) participante compreende os aspectos enunciativos como elementos que orientam a comunicação, destacando que eles envolvem avaliação de diferentes tipos de linguagem, o grau de formalidade ou informalidade e, ainda, a intencionalidade do texto. Segundo ele(a),

os aspectos enunciativos de um texto estariam relacionados com aquilo que o texto tem para promover a comunicação, e nisso a gente vai avaliar os diferentes tipos de linguagem, formalidade ou não dessa linguagem, todos esses critérios, incluindo a intencionalidade daquele texto.

Essa perspectiva se aproxima da resposta de P1 e P2, no entanto a resposta analisada acrescenta um detalhamento maior, incorporando os recursos linguísticos e a formalidade da linguagem como parte dos aspectos enunciativos, ampliando o escopo da percepção do(a) entrevistado(a).

Em relação a P5, é interessante perceber que ele(a) define ‘aspectos enunciativos’ como “(...) você dar uma base maior para o aluno e contextualizar a questão”. A partir dessa fala, compreendemos que, embora ele(a) tenha feito uma relação dos aspectos enunciativos com subsídios que possibilitam a compreensão mais abrangente do enunciado, bem como a contextualização, ele(a) estabelece essa relação com comandos de atividades, como se os aspectos enunciativos estivessem presentes exclusivamente naquilo que ele(a) compreende como ‘enunciado’ — instruções para realização de atividades — e não com o funcionamento dos textos em geral.

Por último, P6 também aponta esses aspectos como pistas ou dados contidos no texto que permitem aprofundar a compreensão, vejamos:

Entrevistadora: E o que você entende por aspectos enunciativos de um texto?

P6: São os aspectos que vão me levar a entender o texto de uma forma mais profunda, né? Quando eu entendo, quando eu sou capaz de ter a percepção, de entender, de mapear esses aspectos, eu vou conseguir entender o texto de uma forma mais profunda.

Entrevistadora: Ótimo. E aí, você nomearia alguma coisa? Tipo: aspecto enunciativo é tal coisa, ou são tais coisas, que levam a essa compreensão mais aprofundada do texto?

P6: Eu acho que são os dados que vêm. (...) para mim, esses aspectos enunciativos, eles são pistas. São como pistas dentro do texto, que vão levar a esse conhecimento.

Essa visão comunga com a ideia de que os ‘aspectos enunciativos’ são recursos que fazem o texto significar. Ao situar tais aspectos como marcas inscritas no próprio texto, P6 revela que os aspectos enunciativos podem ser tomados não como condições externas de produção ou estratégias do enunciador, mas como elementos observáveis no próprio material linguístico, o que dialoga de forma mais direta com a teoria por nós adotada, ainda que não mencione explicitamente dimensões como temporalidade, referencial histórico ou cena enunciativa, entre outros.

Diante dessas respostas, é possível concluir que, embora todos(as) os(as) professores(as) reconheçam os aspectos enunciativos como elementos fundamentais para orientar a

comunicação e a compreensão do texto, há variação no modo como cada um(a) os concebe e mobiliza. Ressalta-se, ainda, que, dentre todas as questões discutidas até então, foi nesta que as respostas apresentaram maior aproximação com as teorias enunciativas, mesmo que marcadas por diferentes graus de elaboração. Conforme P4 demonstra, a questão exigiu maior reflexão, demandando um tempo maior para responder, vejamos:

Entrevistadora: E o que você entende por ‘aspectos enunciativos’ de um texto?

P4: Nossa, essa é um pouco mais difícil, talvez eu precise pensar...deixa eu pensar um pouquinho.

Defendemos a tese de que isso ocorre porque ‘enunciativo’ funciona aqui (na FN aspectos enunciativos) como um convergente e não mais como um nome, como é o caso de ‘enunciação’ e ‘enunciado’. Em articulação com o substantivo ‘aspectos’, o adjetivo ‘enunciativo’ mobiliza uma produção de sentido que se volta para essa perspectivação. Esse deslocamento exige dos(as) docentes um refinamento teórico maior, pois não se trata mais do uso de um nome (‘enunciação’ e ‘enunciado’) mas de um movimento de compreensão de uma perspectiva (‘enunciativo’).

É compreensível, porém, que apenas em uma das perguntas essa aproximação com as teorias enunciativas tenha se mostrado mais fortuita, uma vez que, quando questionados(as) sobre quais autores consideravam como principais representantes dessas teorias, nenhum(a) docente soube indicar nomes, apenas citavam autores que conheciam ou gostam e que, por vezes, orientam seus trabalhos com o ensino de LP. Esse dado justifica a dispersão das respostas anteriores e reforça como a BNCC é lacunar na problematização teórica que supõe orientar o ensino de Língua Portuguesa.

Trata-se, portanto, de um processo de encadeamento: a fragilidade conceitual da BNCC repercute na elaboração dos livros didáticos e, em consequência, nas práticas docentes, o que acaba por diluir o lugar da enunciação no ensino de Língua Portuguesa e comprometer uma formação mais sólida respaldada por essas teorias.

A partir desses novos dados, expandimos a Rede Enunciativa 11, de modo a possibilitar uma comparação mais precisa, e obtivemos:

QUADRO 22 – Rede Enunciativa 12

Manual do Professor	Formas Linguísticas	Perspectivas - Uso	Perspectivas - Menção
	Enunciado	Gênero discursivo	-
		Texto	-
	Enunciativo	Comunicativo	-
	Enunciação	Comunicação	Interação
		Produção Comunicativa	-
Livro do Estudante	Enunciado	Unidade linguística genérica	-
		Período	-
		Orações e períodos	-
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	-	-
Livro Didático Comentado	Enunciado	Algo que é dito	Sequência de ideias
		Unidade linguística genérica	Unidade da comunicação verbal
		Mensagem	Unidade de sentido contextualizada
		-	Período
		-	Frase e oração
		-	Frase, oração e período
	Enunciativo	-	-
	Enunciação	Fala	-
Percepções Docente	Enunciado	-	Mensagem
		-	Produto
		-	Comando
	Enunciativo	-	Intencionalidade
		-	Contexto
		-	Comunicação
		-	Dados textuais
	Enunciação	-	Comunicação
		-	Esclarecimento
		-	Comando

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o nome ‘enunciado’, nota-se que o escopo de sentidos é acrescido pelas noções de ‘produto’ e ‘comando’. Dentre todos sentidos, concebê-lo como ‘produto da enunciação’ nos parece o mais pertinente, na medida em que não reduz o enunciado a um efeito regularizado do dizer, mas o compreende como uma consequência da enunciação, que, na justa medida, pode ser passível de estudo, de análise linguística, de olhar pedagógico. Ou seja, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem teria o ‘enunciado’ como objeto de análise, como materialidade sobre a qual o analista lança suas observações.

Em relação a ‘enunciativo’, observa-se também a emergência de três novos sentidos: ‘intencionalidade’, ‘contexto’ e ‘dados textuais’. Embora concordemos que ‘contexto’ se refira ao conjunto de condições que participam da produção linguística, entendemos que associar aspectos enunciativos a esse termo implica concebê-los como elementos exteriores à língua, como se fosse necessário recorrer a fatores externos para sua semantização. Ao nosso ver, entretanto, a própria língua já carrega essas dimensões, ainda que não de forma material. Consideramos que não há nada externo à língua, ou melhor dizendo, se há uma exterioridade ela é constitutiva da língua.

A ‘intencionalidade’, por sua vez, também nos parece uma proposta interessante para os estudos linguísticos, principalmente para aqueles centrados no campo da Pragmática linguística, uma vez que seus estudos não se concentram no significado ‘convencional’ das palavras (como ocorre na semântica formal), mas na busca de compreender como o sujeito orienta o sentido no ato de dizer. O foco está na relação entre linguagem e intenção comunicativa, considerando que o que é dito sempre carrega uma escolha de perspectiva, finalidade e posicionamento do sujeito. Para uma semântica de bases enunciativas, entretanto, o sentido não decorre da intenção do produtor, mas da rede de significação que o enunciado estabelece com outros, regularizados historicamente. Não se trata de desconsiderar a intencionalidade, mas também de não oferecer a ela fulcro de entrada no processo de significação da língua.

Já os ‘dados textuais’, como discutido anteriormente, nos parecem estabelecer de forma mais adequada a relação entre o simbólico e o material constitutivos da enunciação, indicando que o próprio enunciado carrega, para além de sua materialidade, outros aspectos que possibilitam e determinam sua significação.

Por fim, sobre ‘enunciação’, integram-se ao quadro inicial as perspectivas de ‘esclarecimento’ e ‘comando’. Contrariamente à visão que entende a enunciação como ‘esclarecimento’ ou ‘comando’, é preciso reconhecer que o ato de enunciar não se limita a transmitir uma mensagem clara (esclarecimento) ou a impor uma orientação direta (comando). Enunciar é sempre mais do que explicar ou ordenar. Enunciar é significar, nas palavras de Benveniste, “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (Benveniste, 1996, p. 222). Desse modo, compreendemos que enunciar é produzir sentidos que se abrem a múltiplos pontos de vista, deixar entrever posicionamentos do sujeito e mobilizar efeitos de linguagem que não podem ser totalmente previstos ou controlados. Nesse quadro, a

enunciação não conduz nem ilumina, mas expõe a instabilidade e a riqueza do dizer. Especificamente quanto a ‘comando’, como já problematizado, acreditamos que houve um equívoco: o(a) participante teria considerado esse nome como sinônimo de ‘enunciado’ — questão descrita pelo(a) próprio(a) entrevistado(a) — compreendendo este último como orientação para a realização de atividades, já que o maior contato que tem com a palavra ‘enunciado’ ocorre nessa situação.

De modo geral, o que se percebe diante da expansão desta Rede 11 é a persistência de uma dispersão dos sentidos atribuídos a esses nomes. Essa constatação evidencia não apenas a ausência de uma consolidação teórica, mas também a dificuldade de articulação coerente entre os diferentes níveis de mediação do conhecimento: a BNCC, os livros didáticos e os(as) próprios(as) docentes. Em outras palavras, a multiplicidade de interpretações sugere que não há um alinhamento consistente entre o que a Base propõe, como o material didático apresenta e como os professores efetivamente compreendem e tentam aplicar a perspectiva enunciativo-discursiva em sala de aula. Tal cenário indica a persistência do ensino de Língua Portuguesa centrado na tradição, já que, diante desses resultados, ainda não encontramos indícios de mudanças significativas nesse modelo de ensino.

Passamos, agora, a analisar o segundo bloco da entrevista, cujo objetivo é compreender melhor a prática desses(as) docentes. Importa ressaltar que essa análise se dá ainda a partir das respostas obtidas durante a entrevista, funcionando como uma espécie de “desenho” da prática docente, e não como observação direta de suas ações em sala de aula. Assim, busca-se identificar se, mesmo na ausência de uma sistematização explícita do que constitui um ensino de base enunciativa, há indícios de sua aplicação nos relatos dos(as) professores(as).

4.3.1.2 Sentidos em disputa: análise linguística x análise gramatical no ensino de Língua Portuguesa

Nesse segundo bloco de análise, como já mencionado, buscamos identificar não apenas as distinções que os/as professores(as) estabelecem entre análise linguística e análise gramatical ou entre ensino de língua e ensino de gramática, mas também as possibilidades que vislumbram para um trabalho capaz de integrar os diferentes eixos de estudo da língua, no caso, morfologia, sintaxe e semântica. Esse movimento auxilia-nos a compreender em que medida a perspectiva enunciativa atravessa e orienta as representações que esses(as) docentes constroem acerca de suas práticas.

A primeira questão considerada diz respeito à percepção dos(as) participantes sobre a mudança de nomenclatura proposta pela BNCC, que substitui o termo ‘análise gramatical’ por ‘análise linguística/semiótica’. Ao serem questionados(as) se essa alteração repercutiu na forma como os livros didáticos passaram a abordar esse estudo e, ainda, se provocou modificações na maneira como os/as próprios professores(as) conduzem esse trabalho em sala de aula, P1, P2, P3 e P5 responderam que sim, enquanto P4 e P6, não. A seguir, tentaremos detalhar isso melhor.

Entre os(as) participantes que reconheceram o impacto da mudança de nomenclatura, destacou-se a observação de que os livros didáticos passaram a lidar com exercícios de maneira mais ‘contextualizada’, em que as questões de ordem estrutural não são mais tão centrais, observemos, por exemplo, a fala de P1:

P1: Eu tenho observado que os livros têm trazido os assuntos não só em uma questão de estrutura, mas de discussão, as várias possibilidades de interpretação, sabe? Inclusive debate em sala de aula.

Entrevistadora: E em sua prática docente em sala de aula? Isso mudou?

P1: Sim. Por exemplo, como que a gramática, não sei agora se eu conseguiria citar algum exemplo, ela pode mudar totalmente a questão da sua intenção de comunicação, né, como também a capacidade de interpretação do seu interlocutor de acordo com o uso que você faz/opta por fazer.

De acordo com a resposta de P1, notamos que, em sua perspectiva, tanto os livros didáticos quanto sua própria prática buscam abordar a língua não apenas sob um viés estrutural, mas também como espaço de produção de sentidos. Além disso, há uma indicação de que a estrutura da língua deve ser analisada no modo como organiza e possibilita a semantização. Essa compreensão se constitui quando o(a) participante afirma que, a depender da articulação linguística escolhida — nomeada por ele(a) como uso da gramática —, as interpretações podem variar e, assim, múltiplos sentidos podem ser alcançados. Tal posicionamento se aproxima do que se espera de uma abordagem enunciativa no ensino, pois reconhece a importância de refletir sobre a estrutura da língua em articulação com a produção de significados.

No caso de P2, ele(a) afirma ter reparado mudanças na forma como os livros didáticos abordam esse assunto, ressalta, entretanto, que tais alterações podem não ter ocorrido, necessariamente, em função da BNCC. O/A participante explica que os exercícios passaram a ser “muito mais contextualizados, de modo geral, inclusive aborda questões de análise linguística e tal de uma forma muito mais contextualizada, muito menos classificatória de uma forma solta (...)”. Diante dessa fala, levantamos a questão sobre quais seriam, de fato, as mudanças ocorridas nesse processo: os exercícios de caráter classificatório permanecem, mas agora apresentados em um formato mais contextualizado? Estariam, assim, os livros didáticos

utilizando os textos apenas como pretexto para retomar práticas de análise alinhadas aos estudos tradicionais da língua? E, nesse caso, até que ponto essa reformulação representa uma transformação efetiva na concepção de ensino, ou se trata apenas de uma reorganização formal das mesmas atividades?

Por outro lado, quando questionado(a) sobre possíveis repercussões da mudança de nomenclatura em sua prática, P2 afirmou que, embora reconheça certa sintonia entre sua atuação e as orientações propostas pela BNCC, essa aproximação não ocorreu em função direta do documento. O/A docente destacou que, desde o início de sua carreira, já não se identificava com um ensino centrado em práticas “gramatigueiras”, atribuindo essa postura à sua formação, o que o(a) levou a desenvolver um trabalho que, posteriormente, mostrou-se alinhado às mudanças da BNCC. Contudo, ele(a) não chegou a detalhar, neste momento, como desenvolve a análise linguística com seus/suas alunos(as), qual é o seu foco ou o que prioriza.

Assim como P2, P3 também percebe que os exercícios dos livros didáticos passaram a ser mais contextualizados após a mudança de nomenclatura proposta pela BNCC. Entretanto o(a) professor(a) faz uma ressalva: diferentemente do modelo anterior, os livros atuais deixaram de apresentar a conceituação explícita dos termos gramaticais, o que, em sua visão, dificulta o trabalho docente. Para P3, a ausência dessa conceituação compromete não apenas a prática do(a) professor(a), mas também o desenvolvimento da escrita dos alunos, revelando uma crítica à forma como os aspectos linguísticos têm sido abordados nos materiais mais recentes.

Essa fala nos provoca uma questão importante: em que medida a ausência da conceituação dos termos gramaticais compromete o desenvolvimento da escrita dos(as) alunos(as)? Em outras palavras, se os(as) estudantes tivessem acesso direto às definições conceituais de cada aspecto gramatical, isso os(as) tornaria escritores(as) mais competentes? Não estamos, aqui, negando que o domínio dos recursos estruturais da língua é imprescindível para a produção escrita, permanece a dúvida, porém, se a ênfase na conceituação, em detrimento da função e aplicação desses recursos, constitui a forma mais eficaz de promover avanços nesse processo de ensino-aprendizagem.

P3 afirma, ainda, que as alterações de nomenclatura postuladas pela BNCC repercutiram em sua prática, exigindo não apenas uma maior contextualização dos exercícios, mas também o trabalho com as conceituações de forma mais autônoma por parte do(a) docente.

Em relação a P5, ele(a) também sinaliza essa mudança no que se refere à contextualização e concorda com P3 no que diz respeito ao grau de dificuldade, que foi alterado.

A título de exemplo, ele(a) cita que o livro com o qual trabalha não utiliza mais o termo ‘sujeito’, e sim ‘sintagma nominal’, vejamos:

P5: (...) por exemplo, ao invés de: “classifique o sujeito”, agora é, “encontre o sintagma nominal.” E aí, eu achei isso ruim. Por quê? Esse termo eu usava lá na universidade, quando aprendi análise sintática. Então, quando eu coloco o ‘sintagma nominal’ para o menino, vira um bicho de sete cabeças. (...) às vezes ficava mais claro para o aluno, você ser mais objetivo, do que se colocar lá: relacione o sintagma nominal ao verbal. O menino não sabe nem o que é o verbo, aí eu vou perguntar sobre sintagma verbal? Eu fiquei assustada.

A fala de P5 evidencia a relação entre duas questões distintas: estrutura gramatical (sintagma nominal) e função sintática (sujeito). Embora, de fato, o sujeito dos enunciados seja constituído por sintagmas nominais, nem todo sintagma nominal desempenha essa função, podendo exercer papéis como objeto direto, objeto indireto, entre outros. A nosso ver, trazer o sintagma nominal para os exercícios de análise linguística poderia ser um movimento interessante, sobretudo se o objetivo fosse refletir e delinear as significações das construções nominais, observando, inclusive, como artigos, adjetivos, pronomes e numerais (classes gramaticais que podem compor o SN) incidem sobre determinado nome. Entretanto, o que se depreende da fala do(a) docente é que o trabalho com essa estrutura gramatical aparece vinculado a uma lógica classificatória e de identificação, o que reduz o potencial de reflexão sobre os sentidos articulados nessas construções.

Na fala dele(a), porém, nos parece que o problema está em o livro didático adotar termos considerados mais complexos e não no modo como esse conteúdo é tratado. Diante dessa percepção, nos parecem pertinentes alguns questionamentos: se fosse essa a causa principal das dificuldades, os(as) alunos não deveriam ter alcançado domínio dos conteúdos quando os livros adotavam uma abordagem mais “objetiva”? Nesse caso, o que justifica a dificuldade dos(as) discentes em lidar com noções consideradas “básicas”, como a de ‘verbo’, conforme apontado pelo(a) próprio(a) docente? Essa reflexão evidencia a necessidade de, mais do que questionar a terminologia presente nos materiais, analisar como os conteúdos estruturais da língua são articulados e trabalhados em sala de aula.

No que diz respeito à sua prática, P5 sinalizou a necessidade de alteração na forma de explicar esses aspectos gramaticais, relatando que, muitas vezes, recorre aos termos empregados em livros didáticos mais antigos e apresenta exemplos com eles para, em seguida, trabalhar com os nomes que considera mais complexos.

Já os(as) participantes que disseram não ter percebido mudanças significativas com a alteração das nomenclaturas, alegam que, em muitos os casos, as modificações se restringiram

ao nome, mas a abordagem continua parecida com o que se propunha antes, P6, por exemplo, destaca que

está muito mais relacionado a: “vamos mudar a... (forma de falar)”, não estou dizendo que ele (livro didático) está estagnado, né? Não é que ele esteja estagnado, mas ele também... não é uma mudança profunda. Não muda a abordagem, mudou a palavra, né? Mas muitas vezes acaba caindo no mesmo ponto.

Complementarmente, P4 também sinaliza que

alguns livros (alteraram a forma como abordam esse ensino), outros, que já têm autores que são mais tradicionalistas/conservadores, que ainda têm o pé muito fincado na gramática normativa, eles trazem as atividades como análise linguística/semiótica, mas, se você for analisar os exercícios, eles são exercícios estruturalistas e normativos.

Diferentemente dos(as) demais professore(as), P4 e P6 relatam que muitos livros didáticos ainda estão estacionados na lógica tradicional de ensino da estrutura da língua, ainda que tragam, em sua superfície, a nomenclatura vinculada à análise linguística/semiótica. Essas falas evidenciam que a mudança, por vezes, pode se configurar mais como uma adequação terminológica do que propriamente como uma reformulação metodológica.

Em relação à prática desses(as) docentes, eles(as) também afirmaram não terem realizados alterações significativas em função da mudança apresentada pela BNCC, que a forma como ensinam é atualizada a partir do próprio senso crítico. No caso de P4, ele(a) ressalta a importância de, em alguns momentos, realizar a análise linguística pelo viés estruturalista, que o problema não é ensinar a estrutura, mas como isso é feito. Para melhor ilustrar, vejamos um trecho de sua fala:

P4: não me interessa que o meu aluno, por exemplo, consiga conjugar uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Interessa que ele entenda que aquele conjunto de palavras completa um sentido de uma outra, e, portanto, ele tem uma sequência que precisa estar organizada ali. E que eu não posso, por exemplo, usar a vírgula entre essa palavra que ele completa, né, e essa sequência de palavras. Então, eu gosto de chamar atenção para isso. Quando eu estou dando aula de gramática, principalmente para alunos mais avançados, eu costumo usar as nomenclaturas para mostrar para eles o porquê das coisas. Mas eu sempre tento falar assim: “Olha, eu não vou cobrar o nome de vocês, isso não me interessa. Mas me interessa que, na produção de textos de vocês, vocês consigam perceber essas questões que norteiam a gramática.”

A fala de P4 revela um olhar produtivo para o estudo gramatical, uma vez que a estrutura não é tomada como fim em si mesma, mas como recurso para favorecer a compreensão do funcionamento da língua e, consequentemente, para aprimorar as habilidades linguísticas dos(as) alunos(as). Ao afirmar que não lhe interessa a memorização de nomenclaturas, mas sim a capacidade de reconhecer o papel que determinados elementos desempenham na construção do sentido, P4 se aproxima, ao nosso ver, do ensino de análise linguística pela perspectiva enunciativo-discursiva. Nesse sentido, concordamos que o problema não reside

necessariamente em trabalhar aspectos estruturais da língua, mas em como esse trabalho é conduzido e em que medida ele se articula a uma concepção crítica de linguagem.

Quanto a P6, ele(a) revela que sua prática sofre modificações e atualizações com o passar dos anos, já que o mundo muda e, assim, as necessidades também vão se alterando. Destaca, entretanto, a dificuldade que possui, muitas vezes, para realizar essas mudanças em sala de aula, uma vez que existe uma cobrança, tanto da comunidade escolar como da própria gestão institucional, de manter aquilo que já é conhecido, nas palavras dele(a):

P6: a gente sente o seguinte, a gente está caminhando para fazer essa mudança, mas a cobrança ainda é grande em relação a manter o que... (se fazia). É como se, assim, quando você vai ensinar sem ter somente o parâmetro do conteúdo, é como se para algumas pessoas faltasse algo, entendeu? (...) Então, eu sinto isso, eu sinto que a gente quer mudar, mas ainda têm uns entraves.

Esse depoimento explicita a tensão entre a vontade de promover um ensino que vá além da transmissão de conteúdos e a cobrança social e institucional pela manutenção de práticas tradicionais. Essa contradição revela que, muitas vezes, a inovação pedagógica não é bem recebida e tampouco incentivada, justamente porque rompe com parâmetros de ensino regularizados historicamente. Vale dizer, porém, que se essas mudanças estivessem de fato expressas na BNCC, a contestação poderia ser facilmente refutada, já que haveria respaldo no próprio documento que orienta o ensino de Língua Portuguesa. O que percebemos, contudo, é a manutenção de uma perspectiva tradicional dentro da BNCC, a qual, ao não explicitar transformações substanciais, acaba por inviabilizar a consolidação de novas práticas de ensino linguístico.

É relevante destacar, ainda, que P6 faz uma interessante observação quando questionado(a) sobre a possível mudança em sua prática em função das alterações da BNCC, em sua visão, o movimento é contrário, nas palavras do(a) entrevistado(a):

Eu acho que a BNCC vem depois. Eu entendo que é igual você aprender a falar e, depois, você aprender a escrever. É como se a BNCC andasse, na verdade, atrás da mudança. Então, na verdade, a BNCC só muda porque tudo mudou. Ela também entende que não dá mais para escrever daquele jeito. Não o contrário: eu não sinto que a mudança aconteceu por conta da BNCC. Eu sinto o contrário: que a BNCC mudou em função do mundo, em função de não caber mais ensinar do jeito que era ensinado. Então, 'perai', vamos mudar a lei também, porque não faz sentido você ter uma lei que não atende mais os anseios do mundo. Então, para mim, a mudança vem do mundo primeiro, para depois a BNCC fazer essa leitura e criar o documento.

A partir dessa percepção, nos deparamos com alguns questionamentos que nos parece adequado compartilhá-los aqui. Se a BNCC se configura como reflexo das mudanças que

ocorrem no ensino, estaríamos enquanto professores(as), então, diante de um cenário de estagnação, em que se preserva uma lógica tradicional e apenas se incorporam modificações de ordem formal? Ademais, como compreender o fato de que, ao mesmo tempo em que se apresenta como consequência de mudanças sociais e educacionais, a BNCC assume a função de instituir e normatizar o ensino, exigindo que práticas pedagógicas sejam validadas a partir da conformidade com o documento? Ao nosso ver, instaura-se aí uma contradição fundamental: aquilo que deveria ser reflexo das mudanças passa a ocupar o lugar de princípio ordenador, de forma que qualquer inovação proposta em sala de aula é interpelada quanto à sua adequação ao que a BNCC prescreve.

Em continuidade à entrevista, quando questionados(as) se consideravam o ‘ensino de língua’ distinto do ‘ensino de gramática’, P1, P2, P3, P4 e P5 responderam que sim, destacando como ponto comum a percepção de que o ensino de gramática se centra na estrutura e nas regras da língua, enquanto o ensino da língua abrange aspectos que vão além da dimensão estrutural, nas palavras de P2 e P4, por exemplo:

P2: O ensino de língua ele é muito mais amplo, considera diferentes aspectos de produção, de recepção, etc. E a gramática, quando fala, pelo menos dessa gramática tradicional, ela já é muito mais prescritiva e tal, e a princípio ignorando esses contextos, claro que a pessoa pode fazer isso com cuidado, mas, de modo geral, tem essa diferença sim, com certeza.

e

P4: O ensino de gramática eu acho que é a estrutura pela estrutura. O ensino da língua é o uso da estrutura a favor da construção, de novo, voltando lá no início, de enunciados que são claros, objetivos, significativos e adequados à situação comunicativa.

Tanto P2 quanto P4 apontam para o caráter reducionista do ensino de gramática, destacando que ele se prende à estrutura e às regras, enquanto o ensino de língua é tomado como prática discursiva orientada para a comunicação e a significação, afinal, considerar aspectos de produção e recepção nos serve de suporte para perceber a orientação dos sentidos produzidos em uma situação comunicativa.

No caso de P1, ele(a) destaca que o ensino de língua “aborda todas as possibilidades que têm, não só a questão gramatical, dentro da língua você estuda os diversos gêneros textuais, literários e não só a parte de gramática”. Interessante perceber que, diante dessa perspectiva, há uma sinalização de que a gramática está, de certo modo, “separada” da língua, no sentido de que quando se estuda a língua, estuda-se também a gramática, mas, aparentemente, de maneira isolada, não se integra às discussões literárias ou dos gêneros discursivos. Ao nosso ver, porém,

a compreensão gramatical se torna significativa justamente na medida em que se relaciona com a prática textual e discursiva, quando nos serve de recurso para analisar e refletir sobre os textos.

Para P3, o ensino de língua “é comunicativo, é uma coisa mais objetiva, mais prática, mais rápida, já o ensino da gramática, é todo o ensino de regras, de conjugação de verbos (...) uma coisa é o uso da linguagem, principalmente no dia a dia, outra, com outros aspectos também”. De modo semelhante a P3, P5 sinaliza que o ensino de língua “tem a estruturação dele, mas ele é mais — não sei se posso usar essa palavra — mais humano, ele vai passar mais pela prática, pela vivência, pela bagagem que o aluno tem”.

Em ambas as falas parece que o ensino de língua está relacionado com os usos efetivos da linguagem, deslocando a centralidade das regras para o funcionamento da língua em situações reais de interação. Ademais, a gramática surge na fala deles(as) como algo deslocado dessa vivência, posicionada quase como um conhecimento à parte, pouco conectado ao uso cotidiano da língua, o que reforça a oposição entre a prática comunicativa e a prescrição normativa.

Por fim, P6 foi o(a) único(a) a afirmar que, embora não enxergasse esses dois assuntos como iguais, também não os considerava diferentes, mas sim interligados. Em suas palavras:

P6: Para mim, um caminha junto com o outro. É interessante, eu não acho nem que é a mesma coisa, mas eu também não acho que é divergente, eu acho que são coisas que se misturam, porque é o que eu acabei de falar, uma coisa só existe em função da outra, então elas estão ali juntas, porque não existe gramática sem língua, sem ação, então é meio que uma mistura.

É válido destacar que essa resposta se aproxima da perspectiva enunciativa em que nos situamos (SE), segundo a qual o funcionamento linguístico é estabelecido por meio da relação entre a dimensão material e dimensão simbólica do dizer, sendo a primeira referente aos aspectos estruturais da língua, às formas que constituem os enunciados; e a segunda à utilização concreta da língua em um dado acontecimento enunciativo — ainda que tal formulação não tenha sido explicitada pelo(a) participante nesses termos.

De modo geral, podemos afirmar que todos(as) os professores reconhecem e afirmam que o ensino de língua envolve a gramática, mas vai além dela, não constitui um fim em si mesma e possibilita refletir e estudar outras questões linguísticas que não só as normas.

Em sequência, ao tratarmos da possibilidade de articular os eixos de morfologia, sintaxe e semântica no ensino de LP, todos(as) os(as) docentes responderam que tal articulação é possível, e alguns ainda destacaram que já os percebem de modo integrado. A título de exemplo, P5 afirma que “eles estão entrelaçados, juntos mesmo. Mas, dependendo da formação do

professor, ele acha que a gramática tem que ser separada da semântica e da linguística. Eu acho que não, eu acho que tem que ser junto”. P6 também não só acha possível trabalhar essas áreas de maneira associada, como destaca que “elas devem ser ensinadas juntas”.

P3, por outro lado, embora tenha afirmado que esse ensino é possível, destacou que alguns livros didáticos não adotam essa proposta, o que torna mais difícil implementar essa lógica na prática. A fala de P4, por sua vez, revelou algo importante para nós no que diz respeito a estrutura das gramáticas, vejamos:

P4: Eu acho que é super possível, inclusive, acho que a gente mostra que tem uma sequência, né, a gramática ela é organizada dessa forma para dar destaque para determinadas questões, mas que a gente consegue trabalhar, no ensino da língua, questões que são paralelas.

Diante da afirmação de P4, logo lembramos do quadro criado pela BNCC, apresentado na seção 4.1.2 como ‘Figura 3’, para discutir alguns eixos (morfologia, sintaxe e semântica) que viabilizam a análise linguística, mas que são explicitados de forma dissociada. A fala de P4 revela que as gramáticas também priorizam determinados assuntos em detrimento de outros e que cabe ao(à) docente interligá-los. Nos perguntamos, contudo, que questões são essas a ganhar destaque? E em que medida é possível afirmar que uma exerce mais importância que a outra? Não estariam elas no mesmo grau de relevância na produção linguística? E, quando se fala em sequência, será que em nossas produções de linguagem é possível delimitar a ordem em que cada dimensão da língua é apresentada?

Não se trata aqui de contestar a divisão das esferas linguísticas, uma vez que compreendemos a pertinência desse movimento para o estudo da composição da língua. Reconhecemos que tal recorte, muitas vezes, auxilia na visualização de sua materialidade. O que nos causa desconforto, entretanto, é quando essas esferas são hierarquizadas, como se houvesse graus de maior ou menor relevância entre elas, sugerindo que uma seria mais necessária que a outra para a produção linguística, ou ainda como se não houvesse entre elas uma relação de interdependência.

Por último, os(as) professores(as) também foram questionados(as) se já haviam participado de reuniões para estudo da BNCC na escola em que trabalham e, em caso afirmativo, se nelas houve discussão sobre o ensino de LP em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Dos(as) seis participantes, apenas três (P2, P5 e P6) responderam positivamente quanto à realização desses encontros. No entanto, P5 e P6 afirmaram que não houve espaço para discutir o ensino de LP, relatando terem sido reuniões mais gerais, sem adentrar em cada disciplina de modo específico. P2, por outro lado, relatou que, nos encontros de que participou,

houve momentos de discussão com seus(suas) colegas de área sobre o ensino de LP, em uma tentativa de teorização, mas ressalta que isso ocorreu de forma insuficiente.

No caso de P1, inicialmente ele(a) respondeu que não, pois esses encontros não ocorreram atualmente, mas, em seguida, esclareceu que, na realidade, havia participado de um há cerca de cinco anos. Já P3 e P4, que também disseram não ter participado de encontros desse tipo, enfatizaram a falta que eles fazem, destacando a importância de reservar tempo para que os(as) docentes estudem e troquem experiências positivas. Em relação à formação docente, P4 acrescenta ainda que

P4: o máximo que se tem é uma ou outra formação que vai tentar propor, como tem sido moda, quais metodologias ativas vocês estão usando, quais habilidades da BNCC..., sem entender, muitas vezes, como a BNCC é estruturada, e eu ouço dizer que tem muita gente que sequer consegue dizer como ela é estruturada, nem, por exemplo, entender os códigos, nem pensar em LDB e BNCC, nem do que significa a mudança da LDB para a BNCC, então, é muito complicado.

Nós realizamos essa pergunta com o intuito de melhor compreender se o modo como atuam em sala de aula e a forma como buscam abordar o ensino de LP em uma perspectiva enunciativo-discursiva se baseia em alguma orientação externa ou mesmo interna. Como observado, porém, as discussões propostas pela BNCC não foram debatidas de maneira aprofundada e específica com esses(as) profissionais, o que acaba por exigir de cada um(a) uma interpretação própria no desenvolvimento do ensino.

Diante dessas discussões, passamos agora à última seção de análise, dedicada às atividades de análise linguística propostas pelos(as) docentes, com o objetivo de verificar se o que teorizam sobre o ensino se reflete também em suas práticas.

4.3.2 Entre forma e sentido: o investimento enunciativo em atividades de análise linguística

Nesta terceira e última seção de análise, dedicamo-nos à investigação das atividades de análise linguística propostas pelos(as) docentes. A intenção inicial era examinar uma atividade de cada participante da pesquisa, totalizando seis. Entretanto, como já mencionado, a participação ocorreu de forma voluntária, garantindo aos(às) envolvidos(as) o direito de não realizarem todas as etapas. Assim, dos(as) seis participantes, cinco concluíram integralmente o processo e apenas um(a) se absteve desta última parte. Ainda que consideremos que o(a) docente em questão teria colaborado se tivesse mais tempo disponível, as exigências de nosso cronograma, aliado ao da instituição à qual esta pesquisa se vincula, tornaram inviável a extensão do prazo. Diante disso, analisaremos as atividades selecionadas por P1, P2, P3, P4 e

P5. Cabe acrescentar que P1, por iniciativa própria, apresentou duas propostas distintas, o que mantém o total de seis conjuntos de atividades a serem examinadas.

É importante destacar que, nesta seção, as atividades não serão apresentadas na íntegra, em razão da extensão dos exercícios — em alguns casos, devido à inclusão de textos que norteiam as atividades. Optamos, portanto, por contextualizar brevemente o conteúdo e trazer as questões propostas para análise. Ressaltamos, ainda, que todos os exercícios se encontram disponíveis nos anexos (H a L).

A começar por P1, o primeiro conjunto de atividades selecionado é orientado ao 7º ano e inclui exercícios de opinião e análise linguística. Para tanto, o(a) docente utilizou a crônica “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade, como base para discutir as questões que desejava. O primeiro exercício em sequência à leitura, trata-se de um exercício opinativo, que geralmente serve para pensar sobre o tema do texto, as questões que toca, os problemas que aponta e como dialoga com a realidade. Observemos o comando da atividade em questão:

1. Em torno de 05 linhas, emita a sua opinião sobre a situação narrada no texto, ou seja, as pessoas que “moram” debaixo da ponte. Você acha que existe uma solução ou uma forma de amenizar/mitigar tal questão? Qual?

Podemos perceber, a partir dessa questão, que se trata de um exercício inicial de formulação argumentativa, que valoriza a tomada de posição diante de um problema social previamente apresentado, ao mesmo tempo em que mobiliza habilidades de escrita e de síntese de ideias por parte dos(as) discentes. É comum que, em atividades de análise linguística que lidam com texto, uma parte seja voltada para questões de interpretação e reflexão, sem que esteja associada diretamente aos aspectos linguísticos — ainda que sejam eles que orientam os sentidos mobilizados nos textos.

O exercício seguinte começa a lidar com essa relação entre os aspectos linguísticos e a semântica, vejamos:

2. Por que o verbo “morar” no enunciado da questão 01 está entre aspas?

É possível afirmar que essa questão propõe uma reflexão sobre o modo como a marcação gráfica opera um deslocamento do sentido convencional do verbo — que, em geral, remete à ideia de residir em um espaço seguro, delimitado, com algum conforto — para um uso

problematizado, já que “morar debaixo da ponte”, por não se vincular a condições dignas de moradia nem aos sentidos historicamente regularizados em torno delas, tensiona e leva à reflexão sobre o emprego desse verbo, convidando o(a) leitor(a) a considerar os significados de ‘morar’ e a questionar se é possível utilizá-lo em determinadas situações. Nesse movimento, evidencia-se como a materialidade linguística pode ser mobilizada para instaurar tensões de sentido.

Acreditamos, assim, que essa atividade estabelece uma relação produtiva com uma perspectiva enunciativo-discursiva no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no eixo da análise linguística, ao promover a reflexão sobre como o uso de um sinal gráfico pode interferir na produção de sentidos. Diferente seria se o exercício se restringisse à conceituação das aspas, limitando-se a perguntar pelo nome do sinal gráfico e sua função, sem instigar o(a) aluno(a) a refletir sobre seu uso e as implicações no acontecimento enunciativo em questão.

Analisemos, agora, a questão 3 dessa atividade:

3. Os termos grifados nos trechos abaixo referem-se a qual termo já citado anteriormente?
- a) “Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.” (1º parágrafo)
 - b) “Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua.” (3º parágrafo)
 - c) “Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto.” (5º parágrafo)

É interessante perceber que, nesses exercícios, P1 trabalha com a classe gramatical dos pronomes sem citar ou exigir dos(as) discentes que conheçam suas classificações, demonstrando preocupação maior com a capacidade deles(as) de identificar a qual substantivo cada pronome se refere no texto. Isso contribui para que percebam, inclusive, os recursos disponíveis na língua para manter a coesão e a coerência de um texto sem recorrer à repetição de determinados nomes, mais do que com o simples reconhecimento da classe gramatical. Ao nosso ver, essa postura também indica uma aproximação com o ensino de LP sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, ainda que de forma pouco complexa, trata-se de um exercício incipiente nesse movimento, mas que aponta caminhos possíveis para iniciar esse tipo de trabalho.

Por último, vejamos a questão de número 4:

4. Transcreva do 5º parágrafo o trecho que demonstra que o ato de saborear um pedaço de carne não era uma ação rotineira.

Essa questão é muito menos produtiva, naquilo que nos propomos a aqui analisar, em comparação aos exercícios 2 e 3, pois se reduz à identificação e reconhecimento de informações no texto, exigindo pouco movimento dos(as) alunos(as) em termos de análise e reflexão sobre a língua.

Ainda em relação a P1, analisemos a segunda atividade que nos foi enviada, desta vez retirada do livro didático utilizado por ele(a) na escola em que leciona: Teláris Essencial (8º ano). O exercício tem como objetivo aprimorar o domínio dos(as) alunos(as) no uso da pontuação. P1 destacou que considera essa atividade produtiva, uma vez que contribui para que os(as) discentes percebam a relevância da pontuação na produção de sentidos, aspecto, segundo ele, frequentemente subestimado pelos(as) aluno(as).

A atividade inicia chamando atenção para o modo como o uso da pontuação interfere na produção dos sentidos, vejamos:

Figura 5 – Exercício proposto por P1 (1)

Outros desafios da língua

Pontuação I

Entre as histórias da mitologia guardadas ao longo do tempo, há uma que chama a atenção por um aspecto curioso: como a entonação de voz ou a pontuação pode interferir no sentido de uma frase escrita.

Na antiga Grécia, existiam os oráculos, consultados quando era necessária uma orientação a respeito de situações futuras. Um renomado general, antes de uma batalha, consultou um oráculo, pois queria saber se seria vitorioso ou não. Ele recebeu a seguinte resposta:

Irás voltarás não ficarás lá

A batalha revelou-se uma grande derrota para o general: ele perdeu muitos homens e desapareceu. Seu filho dirigiu-se ao oráculo para pedir esclarecimentos. O oráculo respondeu-lhe, oralmente, que a previsão era esta:

Irás? Voltarás? Não. Ficarás lá.

NÃO EScreva NO LIVRO.



Ruínas de Delfos, na Grécia, onde ficava o famoso Oráculo de Delfos.

Fonte: Teláris Essencial: *Português: 8º ano*. São Paulo: Ática, 2022.

Diante dessa introdução, é possível perceber que a atividade prioriza a discussão da pontuação em sua relação com a semântica, evidenciando como a ausência desse recurso, no exemplo apresentado — “Irás voltarás não ficarás lá” — abre múltiplas possibilidades de interpretação sobre o destino do general. O erro de compreensão ocorreu porque o general não atentou à entonação do oráculo, também marcada pela pontuação, e possivelmente transmitiu ao filho uma previsão distinta em relação à batalha. Diante do fracasso do pai, o filho dirigiu-

se ao oráculo em busca de esclarecimentos e ouviu o enunciado com outro desfecho, expresso pela pontuação/entonação: “Irás? Voltarás? Não. Ficarás lá”. O contraste entre as duas leituras revela como pequenas variações de pontuação podem alterar significativamente os sentidos construídos. A seguir, observemos as atividades propostas:

Figura 5 - Exercício proposto por P1 (2)

1 Releia em voz alta a frase dita pelo oráculo, procurando dar a entonação adequada para a resposta que o filho do general ouviu. **Resposta pessoal.**

Irás? Voltarás? Não. Ficarás lá.

2 Qual seria a previsão do oráculo se a frase fosse pontuada de outra maneira? Leia em voz alta as frases a seguir e, depois, analise com os colegas e com o professor que significado elas teriam em cada caso.

a) Irás. Voltarás. Não ficarás lá. d) Irás? Voltarás? Não ficarás lá.
b) Irás, voltarás. Não ficarás lá. e) Irás. Voltarás? Não; ficarás lá.
c) Irás... Voltarás... Não... Ficarás lá.

Em qual(uais) das previsões o general teria mais chance de sair vitorioso? Copie-as no caderno. **Alternativas a, b, d.**

A **pontuação** é considerada um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais. Estes têm a finalidade de organizar as relações entre os termos das frases, as partes do discurso e as pausas orais e escritas.

Fonte: Teláris Essencial: *Português: 8º ano*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

Como observado, as atividades propostas se concentram na exploração da pontuação a partir de seus efeitos de sentido, e não apenas como um conjunto de normas a serem decoradas. No primeiro exercício, solicita-se que os(as) alunos(as) releiam a frase do oráculo, atribuindo-lhe entonação, o que já evidencia a relação entre pontuação, prosódia e construção de sentidos. No segundo, as diferentes possibilidades de pontuação para a mesma sequência de palavras (“Irás voltarás não ficarás lá”) são apresentadas, permitindo que os(as) discentes comparem os desfechos possíveis para o general em função da forma como os sinais são utilizados.

Dessa forma, a ênfase desloca-se da memorização de regras para a reflexão sobre como a linguagem opera em diferentes situações de produção de sentido. Entendemos que tal proposta se mostra mais produtiva para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que convoca os(as) alunos(as) a analisar a materialidade linguística em sua dimensão significativa. Nesse sentido, trata-se de uma atividade que se alinha a uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, pois evidencia que o funcionamento da língua não pode ser reduzido a prescrições normativas, mas precisa ser compreendido na relação entre o que nós chamamos de dimensão material e dimensão simbólica.

Em suma, a partir dessas atividades, podemos dizer que P1 mobiliza o ensino de análise linguística a partir de pontos de contato com uma perspectiva enunciativo-discursiva, sobretudo quando considera o funcionamento da linguagem na produção de sentidos. No entanto, trata-se ainda de um trabalho inicial, que não se apresenta de forma plenamente consolidada.

Concluídas essas discussões, passamos à atividade proposta por P2. O(a) docente selecionou a música “Meu guri”, de Chico Buarque, para ser trabalhada com os(as) alunos(as). A letra foi disponibilizada na atividade e, em seguida, foram apresentadas oito questões. Dentre elas, analisaremos, aqui, quatro — as de número 1, 5, 7 e 8 —, priorizadas pelo(a) professor(a) por estarem mais diretamente relacionadas ao trabalho de análise linguística. Assim, vejamos o primeiro exercício:

1. Quem narra a história? Como o uso da 1ª pessoa influencia a interpretação do ouvinte?

Ao tratar dos pronomes pessoais, essa questão direciona o(a) aluno(a) a refletir sobre o “agente” que produz os enunciados presentes na canção e sobre as diferenças que isso provoca na recepção da mensagem. Ao enfatizar a perspectiva do narrador em primeira pessoa, a pergunta evidencia um dos elementos que participam da construção de sentidos: a voz que fala e a posição subjetiva a partir da qual os acontecimentos são apresentados. Essa escolha estabelece uma relação de proximidade entre narrador(a) e ouvinte, moldando a interpretação do texto e orientando a percepção afetiva e valorativa dos fatos narrados. Sob a perspectiva enunciativo-discursiva, a questão se mostra produtiva ao levar o(a) estudante a considerar que a maneira como a história é contada, e não apenas o que é contado, interfere na recepção do conteúdo, ainda que não explore, de forma mais aprofundada, efeitos mais complexos.

A questão seguinte passa a abordar aspectos relacionados à linguagem formal e à linguagem popular, conforme se observa a seguir:

5. Localize expressões que reproduzem a fala popular e explique seu efeito na caracterização da narradora.

É necessário destacar como esse exercício convida os(as) alunos(as) a observar não apenas a presença da linguagem informal, mas também os efeitos de sentido que essa escolha produz. Diferentemente de grande parte dos exercícios que trabalham linguagem formal e informal, nos quais a ênfase se limita à identificação da linguagem popular e à sua conversão

para a forma padrão, essa atividade propõe uma reflexão mais aprofundada, em que o uso da fala popular não serve apenas para caracterizar a narradora, mas contribui para a construção de sentidos mais amplos dentro do texto. Por meio dessas formas linguísticas, é possível perceber a inserção da personagem em uma realidade social específica, bem como a tentativa de reproduzir de maneira mais fiel a oralidade e o ritmo de uma narrativa espontânea, como se ela estivesse contando a história diretamente ao ouvinte. Desse modo, o exercício ultrapassa a mera nomeação de registros linguísticos e incentiva o(a) estudante a pensar na função comunicativa e nos efeitos que a linguagem exerce na percepção da realidade retratada.

Prosseguindo, passamos agora à análise da questão 7:

7. Explique como o autor da letra usa a oralidade, a ambiguidade e a ironia para criticar a desigualdade social.

Essa atividade apresenta características interessantes, mas também algumas limitações sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Por um lado, a atividade já expõe ao(à) aluno(a) que a música trata de desigualdade social, não permitindo que ele(a) chegue a essa conclusão de forma autônoma. Além disso, indica explicitamente os recursos linguísticos que contribuem para a construção crítica — oralidade, ironia e ambiguidade — sem deixar que o(a) estudante perceba sua presença de maneira natural, ainda que não soubessem nomeá-los. Por não sabermos a que série a atividade se destina, consideramos que o(a) docente possa ter optado por apresentar essas conclusões e orientações devido à complexidade da letra da música, que exigiria maior maturidade dos(as) discentes. Ainda assim, seria viável propor questionamentos que conduzissem à reflexão crítica sem “entregar” uma das interpretações possíveis pronta.

Apesar dessas limitações, nos parece positivo que a questão relacione de forma clara os recursos linguísticos à crítica social, evidenciando como figuras de linguagem e estratégias expressivas podem ser mobilizadas para orientar a percepção crítica do texto, mesmo que o exercício não estimule plenamente a descoberta autônoma desses elementos pelo(a) aluno(a).

Analisemos agora o último exercício proposto por P2 sobre a canção:

8. Reescreva um trecho da canção em linguagem padrão escrita (eliminando marcas de oralidade) e comente o que se perde na mudança.

Notamos aqui uma proximidade à questão 5 ao trabalhar com a relação entre linguagem popular e padrão. A diferença está em a questão 5 focar na identificação e nos efeitos da oralidade na caracterização da narradora, enquanto essa proposta leva o(a) aluno(a) a exercitar a escrita padrão, mas promovendo reflexão sobre as consequências dessa alteração. O exercício evidencia que a escrita padrão, embora importante e necessária em diversas situações, não é superior, e que diferentes variedades linguísticas são válidas, desempenhando funções e produzindo sentidos específicos conforme a situação de uso, inclusive na escrita. Assim, o(a) estudante pode perceber que a mudança para o registro formal implica a perda de elementos de oralidade que carregam ritmo, expressividade e autenticidade da narrativa, reforçando a ideia de que as formas linguísticas estão sempre relacionadas a efeitos de sentido, e não apenas à correção normativa.

Concluimos, assim, que P2 possui uma compreensão mais avançada da importância de articular a semântica ao trabalho de análise linguística, ainda que isso tenha sido explorado por diferentes caminhos nas atividades propostas. Ao conferir à semântica um lugar central, o(a) participante contribui para que os(as) alunos(as) percebam a estrutura da língua como um recurso para significar, ampliando a compreensão de suas funcionalidades e da forma como se organizam em função de um enunciado. Cabe ressaltar, ainda, que nas entrevistas P2 demonstrou sólida capacidade de teorização acerca das Teorias Enunciativas, o que reforça a clareza de sua perspectiva sobre os objetivos de um ensino de Língua Portuguesa orientado por esse viés.

Em sequência, lancemos olhar para a atividade proposta por P3. O exercício por ele(a) escolhido foi retirado de uma prova destinada às turmas de 7º ano. A atividade inicia com uma estrofe do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, expressa a seguir:

Como são belos os dias Do despontar da existência! — Respira a alma inocência Como perfumes a flor; O mar é — lago sereno, O céu — um manto azulado, O mundo — um sonho dourado, A vida — um hino de amor! (Abreu, 2007, p. 179)
--

A partir da leitura dessa estrofe, P3 realizou os seguintes questionamentos aos seus/suas alunos(as):

- a) Como o eu lírico vê a sua infância? (Eu lírico é a voz do poema, ou seja, é uma personagem criada pelo poeta. Importante: o eu lírico não é necessariamente o autor.)
- b) Transcreva os verbos de ligação do 1º e do 5º verso:
- c) Como é a classificação dos predicados das orações acima?

Frente a essas perguntas, o que percebemos é um ensino ainda fortemente ancorado na lógica tradicional da análise linguística na escola, em que se tende a instrumentalizar o texto, ou, nesse caso, apenas um fragmento dele, como pretexto para atividades de classificação gramatical. A pergunta da letra a), por exemplo, embora tenha a intenção de trabalhar a interpretação, ainda que de maneira pouco elaborada, apresenta um problema significativo: exige do(a) aluno(a) uma conclusão do poema sem disponibilizar o texto completo. No caso específico, o trecho oferecido para avaliar a percepção do eu lírico em relação à própria infância parece refletir mais o olhar romântico e idealizado sobre a vida que se manifesta na infância do que a rememoração de experiências infantis concretas. Essa fragmentação não apenas simplifica a complexidade temática do poema, que se constrói no contraste entre a idealização do passado e a desilusão presente, mas também restringe as possibilidades de interpretação do(a) discente, impedindo-o(a) de perceber as camadas de sentido que emergem da totalidade do texto.

Em seguida, as letras b) e c) abandonam a perspectiva semântica para se concentrarem na identificação e classificação gramatical (verbos de ligação e classificação do predicado), operações puramente taxonômicas que, embora válidas em alguns casos, são dissociadas da função desses elementos na construção do sentido. Nesse modelo, a análise linguística serve mais à nomenclatura do que à reflexão sobre como a língua opera para criar efeitos de sentido.

Uma proposta alternativa, ancorada em uma perspectiva enunciativo-discursiva, poderia integrar os exercícios. Por exemplo, em vez de apenas identificar os verbos de ligação e classificar o predicativo, questionar: "Como a repetição de estruturas ('é — lago sereno', 'é — um manto azulado') contribui para a construção da imagem de um mundo infantil harmonioso e estável?" Ou, ainda, explorar as metáforas ("O mundo — um sonho dourado") não apenas como figuras de linguagem a serem nomeadas, mas como formas linguísticas que servem para materializar a percepção ingênua e segura da criança sobre o universo. Dessa forma, os conceitos gramaticais deixariam de ser um fim em si mesmos e se tornariam ferramentas para desvendar os recursos da língua para a construção poética.

Diante disso, observamos que o olhar de P3 para o ensino de Língua Portuguesa permanece bastante ancorado na lógica tradicional, em que a estrutura da língua é trabalhada

como um fim em si mesma. A diferença em relação a práticas mais antigas está apenas na escolha por trechos de poemas ou textos, em lugar de frases isoladas, recurso que era comum nas décadas passadas. Essa postura, porém, não surpreende, visto que já se mostrava indícios desse encaminhamento nas respostas oferecidas por P3 durante a entrevista.

Relativamente à P4, a atividade enviada para análise propõe trabalhar com os(as) alunos(as) os tipos de sujeito, com ênfase nas orações sem sujeito e nos sujeitos indeterminados. Para isso, o(a) professor(a) optou por uma proposta mais lúdica e possivelmente atrativa, estruturada em torno da resolução de um mistério maior. Nesse contexto, a identificação dos sujeitos funcionava como ‘pistas’ para a solução de cada enigma. A seguir, vejamos o trecho da atividade que orienta a execução dos exercícios:

Durante uma manhã de aplicação de provas, um fato inusitado interrompeu a rotina escolar: as provas de Língua Portuguesa sumiram misteriosamente! A diretoria encontrou três documentos que podem levar à descoberta do culpado. Serão três etapas de atividades. Em cada uma delas, você lerá frases isoladas e buscará uma revelação. Seu papel é identificar as orações com sujeito indeterminado e com sujeito inexistente, pois só elas contêm as palavras que ajudam a resolver o caso.

Diante desse trecho, foram propostos três exercícios, todos com a mesma estrutura: uma sequência de diferentes enunciados, nos quais os(as) alunos(as) precisavam identificar aqueles que apresentavam sujeito indeterminado ou ausência de sujeito e, em seguida, responder à pergunta disposta após cada conjunto. A título de exemplo, observemos a atividade 1:

Texto 1 – Frases que foram retiradas de uma notícia publicada no jornal mural da escola

1. Sumiram as provas na manhã de segunda-feira.
2. A porta da sala estava aberta.
3. Fazia muito frio naquela manhã.
4. O coordenador chegou às 6h40.
5. Havia folhas rasgadas no chão do 9º C.
6. Comentaram que era dia da turma do 9º C fazer a prova.
7. Disseram que o 9º B estava em excursão.
8. Ouviu-se um barulho no 9º B.
9. A inspetora achou pegadas perto da porta.

Questão 1: qual é a possível série do aluno que roubou as avaliações?

Embora esse exercício adote um formato mais lúdico e convidativo para trabalhar a classificação e a identificação dos tipos de sujeito, ele ainda se mantém vinculado à lógica tradicional de ensino. Isso porque a atividade busca, essencialmente, verificar a capacidade

dos(as) discentes de nomear e reconhecer os tipos de sujeito, sem promover um olhar analítico sobre como essas diferentes formas interferem na produção de sentido ou mesmo revelam aspectos sobre o texto. Uma abordagem alternativa poderia, por exemplo, propor perguntas como: A quem interessa a indeterminação do sujeito no enunciado 6? O que a indeterminação do sujeito possibilita ou inviabiliza na reunião de informações sobre determinado assunto?

Vale destacar, ainda, que, caso o(a) aluno(a) não consiga diferenciar esses tipos de sujeito, tenderá a responder pela lógica da eliminação: lê todos os enunciados, identifica os que trazem mais pistas e exclui os demais. Nesse processo, estaria sua atenção voltada à estrutura dos enunciados em busca de semelhanças e diferenças? Acreditamos que não, mas sim às informações que cada uma expressa. Desse modo, preserva-se o método que toma o texto como pretexto para exercícios classificatórios, sendo a diferença apenas a escolha do texto, que, nesse caso, assume a forma de um enigma.

Os outros dois exercícios dessa atividade mantêm o mesmo critério: apresentam diferentes enunciados, sendo que apenas aqueles sem sujeito ou com sujeito indeterminado fornecem as informações necessárias para que o(a) discente responda às perguntas. Uma delas tratava do nome do aluno que roubou a prova e a última, do motivo do roubo. Após identificar as respostas para as três questões propostas — a série, o nome do aluno e o motivo do roubo —, a atividade solicita que os(as) estudantes elaborem uma narrativa, estruturada em introdução, desenvolvimento e conclusão, a partir das informações reunidas.

Nota-se, aqui, a intenção de propor uma produção textual que, de algum modo, mobiliza e exercita habilidades linguísticas. No entanto, como a discussão sobre os diferentes tipos de sujeito não foi suficientemente desenvolvida, perde-se a oportunidade de fazer com que essa produção escrita exigisse dos(as) discentes a aplicação do conhecimento construído. Se o trabalho com a noção de sujeito tivesse sido mais bem explorado, a elaboração da narrativa poderia demandar que os(as) estudantes colocassem em prática a compreensão de como a estrutura da língua e as mobilizações lexicais configuram distintas possibilidades de construção textual, interferindo diretamente no modo como sentidos são produzidos.

Isso exposto, ressaltamos que, embora o modo de trabalho se apresente de forma mais criativa e lúdica — o que possivelmente gera maior engajamento da turma em comparação a exercícios mais padronizados —, a lógica de fundo não se altera, já que as

atividades continuam centradas na classificação e no reconhecimento de aspectos gramaticais, neste caso, os tipos de sujeito. Essa constatação foi surpreendente, uma vez que, na entrevista, P4 desenvolveu com propriedade uma perspectiva enunciativo-discursiva e demonstrou clareza ao diferenciar, por exemplo, o ensino de gramática do ensino de língua. Esperávamos, portanto, que essa compreensão teórica se refletisse em sua prática, o que, contudo, ocorreu em direção contrária.

Feitas essas discussões, passemos, então, à última análise de atividade, proposta, desta vez, por P5. O(a) docente escolheu a crônica “O Menino”, de Chico Anysio, para desenvolver os exercícios de análise linguística com seus/suas alunos(as). Em linhas gerais, a crônica retrata a realidade de muitas crianças, marcada pela pobreza, pela falta de cuidados e pela exclusão social, configurando-se como uma forma de denúncia das desigualdades que atravessam a vida de grande parte da população em nosso país.

É importante destacar que o documento enviado pelo(a) participante constava com 14 exercícios, organizados em dois blocos: interpretação de texto e gramática. O/A participante sinalizou, contudo, que os exercícios relevantes para nossa análise se encontravam na seção “gramática”, totalizando quatro questões. Desse modo, o anexo apresenta a atividade somente com os exercícios que nos interessa discutir. A seguir, analisemos cada um deles separadamente. Em relação à primeira atividade, nós temos:

1. Releia estes trechos do texto:

- Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos.
- Calado demaís pra sua idade, sofrido demaís pra sua idade, com idade demaís pra sua idade.

Observe os termos menos e demais, em destaque.

a) A que classe gramatical pertencem?

b) O sentido dos dois termos é antagônico. No entanto, pode-se dizer que, no contexto em que aparece, o advérbio demais apresenta sentido equivalente ao sentido do advérbio menos? Justifique sua resposta.

Percebemos que a letra ‘a’ do exercício, isoladamente, possui caráter classificatório, pois solicita que os(as) alunos(as) identifiquem a classe gramatical dos termos. No entanto, ao analisarmos a letra ‘b’, nota-se que seu comando já contém, de certa forma, a “resposta” da

letra ‘a’, além de direcionar a atenção para o modo como os elementos linguísticos operam no texto. Esse aspecto sugere que a primeira questão funcionou mais como um indicativo do tema abordado do que como um exercício voltado a exigir do(a) estudante a memorização das categorias gramaticais

A letra ‘b’, como sinalizado, explora de forma mais produtiva a dimensão significativa da linguagem. Ao questionar se ‘demais’ pode apresentar um sentido equivalente ao de ‘menos’ no enunciado, a atividade leva o(a) aluno(a) a perceber que o valor de sentido das palavras não pode ser considerado fixo ou meramente dicionarizado, devendo ser analisado no acontecimento enunciativo em que participa. Entendemos que essa é uma questão complexa na medida em que exige do(a) estudante reconhecer que a lógica construída nos enunciados se dá pela associação de que tanto a palavra ‘menos’ quanto a palavra ‘demais’ operam para produzir o sentido de excesso de sofrimento, de desmedida em relação ao que socialmente se espera de uma criança. Os advérbios, portanto, funcionam como operadores de contraste em relação a uma norma de infância, intensificando a percepção de vulnerabilidade que atravessa o sujeito enunciado.

O uso do termo ‘equivalente’ na formulação da questão, contudo, parece-nos problemático, não apenas por pressupor uma relação de sinonímia — algo incompatível com uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua —, mas também por dificultar a percepção do(a) estudante de que o que está em jogo não é a equivalência de sentido entre os advérbios sublinhados, e sim o modo como ambos, em diferentes posições enunciativas, produzem um efeito de desproporção e revelam, no acontecimento do dizer, a ruptura entre o que se é e o que se espera ser.

Nesse sentido, essa questão se aproxima, ao nosso ver, de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, na medida em que busca demonstrar que o sentido das palavras emerge de sua relação entre os aspectos simbólicos e materiais da língua, evidenciando que a análise linguística deve considerar não apenas classificações formais, mas como os efeitos de sentido são mobilizados no texto. Isso exposto, passemos para a próxima questão:

- | |
|--|
| 2. A palavra ‘mas’ é empregada três vezes no primeiro dos dois trechos reproduzidos na atividade anterior. |
| a) Que ideia essa palavra expressa: de adição, de oposição, de explicação ou de causa? |
| b) Considerando o contexto, como você justifica o emprego dessa palavra? |

Diante desses exercícios, identificamos a proposta de trabalhar o reconhecimento e a análise de operadores argumentativos, tendo como foco o conectivo “mas”. Ao solicitar que o(a) aluno(a) identifique a ideia expressa por esse termo — no caso, de oposição —, a questão direciona a atenção para o papel desempenhado por operadores linguísticos na construção de sentidos do texto. A proposta nos parece buscar levar o(a) estudante a perceber como a recorrência do ‘mas’ estrutura relações de contraste entre as informações apresentadas, contribuindo para a caracterização do menino descrito na crônica. Ademais, a depender do modo como ela é desenvolvida, também permite uma reflexão mais ampla sobre o propósito discursivo da escolha do autor, que reforça o efeito de oposição como estratégia para marcar a discrepância entre a aparência e a realidade social vivida pela personagem.

Ainda que, em nossa perspectiva, tais atividades pudessem ser mais aprofundadas, elas estabelecem aproximações com uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, na medida em que se voltam, mesmo que parcialmente, para a análise da estrutura e dos elementos linguísticos sob a ótica do sentido.

Passemos, a seguir, à análise da terceira atividade, buscando observar como ela mobiliza o trabalho com a língua:

3. Compare os dois trechos a seguir.
• O menino era tímido, calado e choroso. • “Tímido até a ousadia, seus silêncios gritavam nos cantos da casa e seus prantos eram goteiras no telhado de sua alma.” Nos dois trechos, há, essencialmente, a mesma informação. Contudo, um deles apresenta recursos próprios da literatura, como a expressividade e o uso de imagens. a) Qual deles é mais expressivo? b) Identifique as imagens empregadas no trecho que é mais expressivo.

Essa atividade, diferentemente das anteriores, desloca-se da ordem da sintaxe e das classificações gramaticais para trabalhar com recursos ligados às figuras de linguagem e aos modos de discurso, denotativo e conotativo, ainda que tais nomenclaturas não sejam explicitadas no enunciado. Entretanto, sob uma ótica enunciativo-discursiva, a proposta nos parece menos produtiva, uma vez que se concentra sobretudo na identificação de elementos expressivos, sem problematizar os efeitos de sentido que esses recursos produzem no texto. Seria distinto, por exemplo, se a atividade estimulasse o(a) discente a refletir sobre o que muda

quando se acrescentam imagens literárias, como essas modificações impactam a leitura ou de que maneira ampliam a caracterização da personagem. Desse modo, identificamos como limite da proposta a ausência de uma ampliação interpretativa, que poderia contribuir para que o trabalho com a linguagem ultrapassasse a mera nomeação e identificação de recursos estilísticos e avançasse em direção a uma reflexão sobre a organização da língua na construção poética.

Por fim, vejamos o último exercício desse conjunto de atividades selecionadas por P5:

4. Observe este trecho do texto:
- “É um menino normal, [...] desses milhares de meninos que não pediram pra nascer; ao contrário: nasceram para pedir.”
- i. Identifique o trocadilho (jogo de palavras) que há nesse trecho e explique o efeito de sentido que ele provoca no texto.

Esse exercício também não se inscreve na ordem de análise sintático-gramatical, uma vez que desloca o foco para a construção de sentidos por meio do uso de recursos expressivos, como as figuras de linguagem. É esperado, entretanto, que em propostas como essa, que envolvem diretamente a identificação de imagens literárias, haja uma preocupação com a dimensão semântica, de modo que ela seja efetivamente considerada na reflexão dos(as) alunos(as). Afinal, conforme faz a própria BNCC, muitas vezes o trabalho com a semântica acaba sendo reduzido a “fenômenos de ordem léxico-semântico, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia/homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativas; modos e aspectos verbais” (Brasil, 2018, p. 83).

Concluimos, assim, que P5, em alguns momentos, demonstra a preocupação em articular a análise linguística à dimensão semântica, mas essa postura não se mantém de forma constante. O que se observa é um trabalho de caráter introdutório, como se o(a) participante estivesse em processo de tomada de consciência acerca dessa lógica de analisar a língua a partir de seus propósitos, ou seja, na perspectiva crítica do que as estruturas possibilitam ou limitam na produção de sentidos.

Em síntese, o que pudemos observar é que P1 e P5 realizam o trabalho de análise linguística sob a ótica enunciativo-discursiva ainda de forma incipiente, mas já bastante significativa, pois apontam possibilidades de aprofundamento e de maior complexificação desse encaminhamento, ao mesmo tempo em que rompem, em alguma medida, com a lógica

normativa do ensino. P3 e P4, por sua vez, permanecem mais próximos(as) do ensino tradicional, reproduzindo práticas que já se consolidaram há décadas, ainda que em “moldes” distintos. Especificamente em relação a P4, percebemos que a teoria se mostra distante da prática. Já P2 revela um domínio mais sólido dessa perspectiva, com maior consciência da importância de articular a estrutura da língua à semântica, realizando, assim, um trabalho mais produtivo de ensino de morfologia, sintaxe e semântica de maneira integrada. Importa destacar, porém, que compreendemos essas variações e reconhecemos que elas não podem ser atribuídas unicamente ao professor: a realidade do ensino apresenta falhas estruturais, como a ausência de formação continuada adequada, a limitação do tempo destinado ao estudo, as escolhas de livros didáticos e até mesmo as orientações trazidas pelos documentos oficiais, como já discutido em outras seções.

Esperamos ter conseguido, até aqui, desenvolver uma discussão consistente acerca do ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, refletindo sobre como ele vem sendo apresentado e proposto em diferentes esferas do ensino. A partir das análises realizadas, buscamos evidenciar tanto os avanços quanto as limitações encontradas nos documentos oficiais, nos livros didáticos e nas práticas docentes, sempre em diálogo com os pressupostos teóricos que orientam este trabalho. Dando continuidade a esse percurso, passamos, enfim, às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar o lugar conferido à enunciação no ensino de Língua Portuguesa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desdobramentos da hipótese de que a BNCC, ao declarar filiar-se a uma perspectiva enunciativo-discursiva, apresenta uma sistematização teórica difusa, cuja fragilidade repercute diretamente nos materiais didáticos e no entendimento dos(as) professores(as), comprometendo a consolidação de uma prática de análise linguística efetivamente ancorada nessa abordagem.

Para discorrermos sobre essa problemática, a investigação foi delineada em quatro capítulos principais, além da Introdução, das Considerações Finais, das Referências e dos Anexos. Retomemos, brevemente, cada uma dessas etapas, a fim de estabelecermos as bases para as conclusões gerais.

No **Capítulo 1 – Base Nacional Comum Curricular**, realizamos um panorama da constituição da BNCC em **(1.1) Percurso histórico da BNCC**, contextualizando sua trajetória de elaboração, marcada por disputas políticas e ideológicas. Essa contextualização foi fundamental para compreender a natureza das inconsistências teóricas que seriam posteriormente analisadas, revelando que o documento é, em si, produto de conflitos, negociações e diferentes projetos de educação e de linguagem.

No **Capítulo 2 – Teorias Enunciativas**, exploramos as concepções de diferentes teóricos da enunciação, discutidos em **(2.1) A enunciação em Benveniste**, **(2.2) A enunciação em Bakhtin**, **(2.3) A enunciação em Ducrot** e **(2.4) A enunciação em Guimarães**. Esse percurso teórico forneceu o arcabouço conceitual necessário à análise, além de evidenciar a complexidade e a diversidade das vertentes enunciativas, contrastando com o tratamento simplificado que o campo recebe nos documentos oficiais e na transposição didática dessa proposta para o ensino de Língua Portuguesa.

Já no **Capítulo 3 – Metodologia**, detalhamos os procedimentos adotados, que combinaram a análise quali-quantitativa com os instrumentos da Semântica do Acontecimento — sondagem, articulação, reescrituração e, principalmente, redes enunciativas —, assegurando que o percurso analítico se mantivesse em diálogo constante com a teoria que o fundamenta.

A aplicação desses procedimentos deu-se no **Capítulo 4 – Análise**, em que aferimos resultados que confirmam e detalham a hipótese inicial. Este capítulo foi dividido em três seções principais: **(4.1) A perspectiva enunciativa na BNCC**, **(4.2) A perspectiva enunciativa nos livros didáticos** e **(4.3) A perspectiva enunciativa dos(as) docentes**.

A começar pela **(4.1) A perspectiva enunciativa na BNCC**, esta seção desdobrou-se em **(4.1.1) Perspectivas em disputa: a BNCC e a concepção enunciativa de linguagem**, em que retomamos os resultados e discussões apresentados por Santos (2022) acerca das teorias enunciativas que fundamentam o documento, e **(4.1.2) Rastros da perspectiva enunciativo-discursiva na BNCC: uma leitura dos termos-chave**, em que analisamos o modo como o texto da BNCC mobiliza os nomes ‘enunciado’, ‘enunciação’ e o convergente ‘enunciativo(a)’. Essa análise demonstrou, em primeiro lugar, que há uma pluralidade de vertentes enunciativas presentes no documento, o que compromete a clareza e a coerência com que essa perspectiva deve ser trabalhada. Em segundo lugar, revelou que a adesão à perspectiva enunciativo-discursiva é mais declaratória do que efetiva: as palavras ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo’ aparecem poucas vezes, de forma superficial e carente de conceituação, sendo utilizados de maneira genérica e, por vezes, contraditória.

Em **(4.2) A perspectiva enunciativa nos livros didáticos**, investigamos as coleções didáticas com o objetivo de perceber o impacto direto dessa fragilidade teórica presente na BNCC. Essa seção teve como foco principal o **(4.2.1) Livro didático “A Conquista”**, cujas análises se desdobraram em **(4.2.1.1) Um olhar enunciativo para o ‘Manual do Professor’**, **(4.2.1.2) Um olhar enunciativo para o ‘Livro do Estudante’** e **(4.2.1.3) Um olhar enunciativo para o ‘Livro Comentado’**. Essas subdivisões se mostraram necessárias em virtude da própria estrutura da obra, o que possibilitou um exame mais detalhado e coerente com sua organização interna. As redes enunciativas construídas ao longo dessa seção revelaram uma verdadeira polissemia em torno das palavras investigadas — ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo’ —, evidenciando como essa dispersão de sentidos dificulta a compreensão do que se pretende ao propor uma abordagem enunciativa da linguagem e, em muitos casos, acaba por reocupar o lugar da norma.

Por fim, em **(4.3) A perspectiva enunciativa dos(as) docentes**, as análises se dividiram em duas partes: uma voltada às entrevistas — **(4.3.1) Do roteiro de entrevistas às vozes docentes: a perspectiva enunciativa em foco** — e outra à análise das atividades — **(4.3.2) Entre forma e sentido: o investimento enunciativo em atividades de análise linguística**. Quanto às entrevistas, as subdividimos em dois momentos distintos, considerando as etapas do processo: uma voltada à teorização da vertente enunciativa e outra aos modos de aplicação dessa abordagem em sala de aula. Assim, temos **(4.3.1.1) Sentidos em disputa: a circulação de ‘enunciação’, ‘enunciado’ e ‘enunciativo’ no ensino de LP** e **(4.3.1.2) Sentidos em disputa: análise linguística x análise gramatical no ensino de Língua Portuguesa**.

As análises sobre as perspectivas docentes, como um todo, revelaram uma compreensão ainda instável dos conceitos ligados à teoria enunciativa, com significados variados e, em muitos casos, distantes das vertentes que os fundamentam. As concepções docentes sobre os conceitos-chave — ‘enunciado’, ‘enunciação’ e ‘enunciativo’ — mostraram-se fragmentadas, o que evidencia a falta de uma base teórica sólida, lacuna reforçada pela própria BNCC, que pouco aborda essas categorias. Ademais, ao examinarmos as atividades produzidas pelos(as) professores(as), constatamos a coexistência de diferentes graus de apropriação: um(a) professor(a) apresentou uma prática mais próxima de uma abordagem enunciativa; dois(duas) mostraram tentativas ainda iniciais de articulação entre forma e sentido; e outros(as) dois(duas) mantiveram-se vinculados(as) a uma lógica tradicional de ensino.

Importa destacar ainda que a análise dos exercícios indica que a lacuna em relação aos estudos enunciativos é mais evidente no tratamento da sintaxe do que da morfologia. A dimensão do sentido, quando considerada, tende a ser associada quase exclusivamente a aspectos morfológicos, como se apenas nesse campo fosse possível articular semântica no ensino de Língua Portuguesa. A sintaxe, por sua vez, permanece majoritariamente vinculada a um funcionamento formal, pouco atravessado por reflexões enunciativas, o que evidencia uma compreensão ainda restrita da articulação entre forma e sentido, quadro reforçado pelas orientações da BNCC, que não favorecem uma abordagem enunciativa mais integrada dos diferentes níveis da língua. As análises confirmam, assim, a distância entre o discurso de adesão à perspectiva enunciativa e sua efetiva realização na prática pedagógica.

Em síntese, o que essa pesquisa demonstra é a existência de um descompasso em cadeia. A BNCC, por não se dedicar a uma fundamentação teórica sólida e coerente, delega aos livros didáticos a tarefa de operacionalizar uma perspectiva que ela mesma não elabora. Os livros, por sua vez, diante da ausência de diretrizes claras, recorrem a um sincretismo teórico pouco consistente que, em grande parte, maquia velhas práticas estruturalistas com uma nova roupagem discursiva, sem promover uma transformação efetiva na abordagem da língua. Por fim, os(as) professores(as), sem o suporte teórico necessário — nem nos documentos oficiais, nem nos materiais de ensino —, acabam por reproduzir, muitas vezes sem saber, essa dispersão conceitual, o que inviabiliza a implementação de uma análise linguística que tenha a enunciação e a produção de sentido como eixos centrais.

Esse movimento de compreender e adotar novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa, portanto, se dá de forma majoritariamente autônoma, dependente da realidade e disponibilidade de cada docente em buscar outras referências teóricas e caminhos

metodológicos. A depender das reais condições de trabalho e formação, alguns(algumas) conseguem desenvolver abordagens mais alinhadas a uma concepção enunciativa da linguagem e incorporá-las às suas práticas, enquanto outros(as) encontram maiores dificuldades para deslocar-se das lógicas tradicionais, o que evidencia também a desigualdade de acesso a instrumentos teóricos e formativos que permitam uma efetiva mudança de paradigma no ensino da língua.

Embora reconheçamos que há, atualmente, um volume expressivo de pesquisas e publicações dedicadas a discutir como executar o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, compreendemos que esses estudos ainda se mantêm muito circunscritos ao meio acadêmico. As universidades, de modo geral, enfrentam dificuldades em fazer com que os resultados de suas investigações ultrapassem os limites institucionais e se convertam em práticas efetivas no campo da vida social. Esse diálogo entre pesquisa e escola, quando ocorre, dá-se de forma restrita e fragmentada, o que limita o alcance transformador das proposições teóricas.

Soma-se a isso o papel do mercado editorial, que representa outro obstáculo: mesmo que as pesquisas cheguem “lá fora”, muitas vezes não são incorporadas pelas editoras ou acabam sendo adaptadas de forma que desvirtua seus objetivos originais. Essa realidade impacta diretamente o trabalho do(a) professor(a) que, mesmo possuindo uma formação acadêmica que o(a) aproxime dessas discussões, ao chegar à sala de aula, se depara com uma realidade distinta, em que o livro didático — ainda estruturado sob uma lógica tradicional — continua sendo um de seus principais instrumentos de trabalho do qual ele precisa se apropriar.

Além dessas questões, a ausência de programas de formação continuada para os(as) docentes constitui outro entrave significativo. Tais formações poderiam aprimorar as habilidades e o conhecimento dos(as) professores(as) de maneira atualizada, fortalecendo sua capacidade de implementar abordagens enunciativo-discursivas na sala de aula, por exemplo. Entretanto, o desinteresse político do Estado em priorizar a educação e tratá-la com a seriedade necessária agrava essa lacuna. A falta de investimento em especialistas, tanto na elaboração de documentos orientadores como na gestão de áreas administrativas relacionadas ao ensino, limita a construção de políticas educacionais consistentes e impede a implementação de estratégias pedagógicas efetivas. Esse conjunto de fatores compromete significativamente o avanço do ensino como um todo, não só de LP, e perpetua um ciclo de fragmentação e dificuldades em cadeia.

Especificamente no âmbito da Língua Portuguesa, concluímos que não basta anunciar uma nova perspectiva ou atualizar o discurso sobre a disciplina, é preciso construí-la com rigor conceitual e de maneira associada entre as esferas que compõem o ensino. Do contrário, a chamada "virada enunciativa" na área pode se resumir a um mero reposicionamento terminológico, que mascara a perpetuação de práticas tradicionais e mantém o trabalho em sala de aula dissociado da complexidade e da potência significativa da linguagem.

Por último, almejamos que essa pesquisa não se esgote aqui como um diagnóstico isolado, mas funcione como um ponto de partida catalisador para novas investigações. O cenário que desvendamos revela um campo de estudo vasto e urgente. É nosso desejo que outros(as) pesquisadores(as) se sintam instigados a dar continuidade a esta trilha, seja ampliando a escala do olhar para redes de ensino diversas, para verificar se os padrões aqui encontrados se confirmam ou se desdobram em novas realidades; seja mergulhando em pesquisas de intervenção, que não apenas apontem as lacunas, mas construam e testem, em colaboração com os(as) docentes, caminhos e planos de ensino possíveis que materializem efetivamente a perspectiva enunciativa em sala de aula; ou, ainda, direcionando o foco para a sala de aula e para os(as) alunos(as), investigando, afinal, qual o impacto real dessas diferentes abordagens de análise linguística na formação de sujeitos críticos da linguagem. Que esse trabalho, ao iluminar os desafios, incentive a construção coletiva de respostas e novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M; OLIVEIRA, B. **A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais.** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e:20537.063, 2022. Acesso em: 29 de maio de 2024.
- Araribá conecta: português: 7º ano: ensino fundamental: anos finais.** Organização: Editora Moderna; editora responsável: Andressa Munique Paiva. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELTRÃO, E; GODILHO, T. **A conquista língua portuguesa: 6º ano: ensino fundamental: anos finais.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II.** Tradução: Eduardo Guimarães, Marco Antônio Escobar, Rosa Atitié Figueira, Vandersi Sant’Ana Castro, João Wanderlei Geraldi, Ingedore Villaça Koch. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2024.
- CAREL, M; DUCROT, O. **Atualização da polifonia.** *Desenredo*, Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan.-jun.2010.
- CASTRO, M. **Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.** Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020. Acesso em: 29 de maio de 2024.
- CEREJA, W; VIANNA, C. **Português: linguagens: 8º ano.** 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- DALMASCHIO, L. **Enunciação e Sintaxe:** modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto. 2008. Doutorado (Tese). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- DALMASCHIO, L. O acontecimento enunciativo na perspectiva da Semântica da Enunciação. **ANAIS – 1º CIELLI/ 4º CIELI.** Maringá-PR, 2010.
- DALMASCHIO, L.; DIAS, L. **A significação concebida numa abordagem enunciativa: o sentido de “órfão”.** Letras, v. 33, n. 1, p. 141-154, Edição especial 2023 - DOI:10.5902/2176148584628 - ISSN 2176-1485.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, L. F. **Gramática e política de língua**: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas. In: ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 183-200.

DIAS, L. F. **Sentido e enunciação**: a atualidade do conceito de acontecimento na Semântica. *Revista Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 1-290, junho de 2015.

DIAS, L. F. Enunciar o ininteligível. In: BECK, Maurício; DIAS, Juciele Pereira; MARIANI, Bethania; MOREIRA, Carla Barbosa. **Indizível, ininteligível e imperceptível**: o sujeito contemporâneo e seus arquivos. Niterói: Eduff, 2017a. p. 123-139.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DI FANTI, M. G. **Dialogismo**. In: FLORES, V; BARBISAN, L; FINATTO, M.J; TEIXEIRA, M. (Orgs.). *Dicionário de linguística da enunciação*. Contexto: São Paulo, 2009.

DUCROT, O. **Enunciação**. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Casa da moeda, 1984.

DUCROT, O. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan.-mar. 2009.

FLORES, V. **Dialogismo e enunciação**: elementos para uma epistemologia da lingüística. *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, No. 1, 1998 (3-32)

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Enunciação, dialogismo, intersubjetividade**: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2o sem. 2009.

FLORES, V. **A enunciação escrita em Benveniste**: notas para uma precisão conceitual. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 34(1). 2018.

GOMES, L. **Enunciação. Argumentação e Sentido**: entrevista com Marion Carel. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 16, n. 25, p. 245-259, jan-jun. 2021.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica**: enunciação e sentido. Campinas, São Paulo: Pontes, 2018.

GUIMARÃES, E. Sobre teoria e método em semântica da enunciação. In: **Língua e Instrumentos Linguísticos**. Campinas/SP, v. 26, n. 51, jan./jul. 2023. p. 116-134. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671816>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MACHADO, I. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

MARTINS, V. **Um olhar para o corpo feminino: o movimento enunciativo na construção dos efeitos de sentido.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2021.

MIRANDA, A. **A materialização política dos sentidos: uma abordagem semântico-enunciativa das formações nominais dia e noite.** 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2024.

MUSSIO, S. **Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo.** Rev. SoLetras; Rio de Janeiro, Estudos Linguísticos, n. 30, p. 178-190, out. 2015.

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências.** Revista Investigações -Linguística, v. 31, n. 2, p. 27-48, 2018. Acesso em: 21 de jun. de 2024.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, L. **Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PIRES, V. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin.** Organon, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002.

SANTOS, J. **Base nacional Comum Curricular: um investimento enunciativo-discursivo?** 2022. Mestrado (Dissertação). Programa de Mestrado em Letras. Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2022.

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.

SOUSA, R.; IWASSE, L. **Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da teoria crítica.** Revista Espaço Acadêmico, n. 229, p. 87-99, 2021. Acesso em: 29 de maio de 2024.

TRINCONI, A; BERTIN, T, MARCHEZI, V. **Teláris Essencial: Português: 9º ano.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

URSINE, L. **O político no acontecimento enunciativo: a palavra vadia e seus movimentos de (re)significação.** 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário: entrevista com professores(as)

- Se você precisasse definir enunciação em uma palavra, qual seria? E enunciado?
- Na sua prática, você diferencia um enunciado de uma frase ou oração? Se sim, como? (A depender da resposta que obtivermos na questão anterior, esta pergunta precisará ser desconsiderada.)
- O que você entende por ‘aspectos enunciativos’ de um texto?
- A BNCC não utiliza mais o termo ‘análise gramatical’ e sim ‘análise linguística/semiótica’, você acha que isso alterou a forma como os livros didáticos abordam esse ensino? E em sua prática docente, houve diferença? Se sim, qual?
- Em sua opinião, existe diferença entre ensino de língua e ensino de gramática? Se sim, qual?
- Você acha possível, dentro do ensino de LP, relacionar morfologia, sintaxe e semântica ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?
- Quando pensa em “enunciação”, qual(is) autor(es) é(são) mais representativo(s) dessa teoria?
- Na escola onde trabalha, já houve algum encontro para estudo da BNCC? Se sim, foi debatido durante a realização dessa atividade em que consiste a “perceptiva enunciativo-discursiva” que a Base assume para o ensino de Língua Portuguesa?

ANEXO B - Transcrição entrevista– P1

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo enunciação em uma palavra, qual seria?

P1: Comunicação.

Entrevistadora: E enunciado?

P1: Mensagem.

Entrevistadora: Na sua prática em sala de aula, você diferencia enunciado de uma frase ou oração?

P1: Não.

Entrevistadora: O que você entende por aspectos enunciativos de um texto?

P1: Ah.. a intenção de passar uma mensagem, uma informação, dar um comando.

Entrevistadora: Certo. Em nossas pesquisas, a gente reparou que a BNCC não utiliza mais o termo ‘análise gramatical e sim ‘análise linguística/semiótica’, você acha que isso alterou a forma como os livros didáticos abordam esse ensino?

P1: Sim. Eu tenho observado que os livros têm trago os assuntos não só em uma questão de estrutura, mas de discussão, as várias possibilidades de interpretação, sabe? Inclusive debate em sala de aula.

Entrevistadora: Entendi. E na sua prática docente em sala de aula? Isso mudou?

P1: Sim. Por exemplo, como que a gramática, não sei agora se eu conseguiria citar algum exemplo, ela pode mudar totalmente a questão da sua intenção de comunicação, neh, como também a capacidade de interpretação do seu interlocutor de acordo com o uso que você faz/opta por fazer.

Entrevistadora: Então, antes, quando ela usava o termo ‘análise gramatical’, você não fazia essa diferenciação que você faz agora com ela trazendo “análise linguística”, é isso?

P1: Ah, eu acho que também, igual eu te falei, quando assim, há um tempo atrás, porque tudo vai de experiência, a gente vai mudando, vai aperfeiçoando e tal, mas acho que até por questão de falta de experiência também, a gente cria aquele modelo, aquele paradigma, e depois... é.., eu fiz mestrado depois de 14 anos que eu formei na graduação, né, então tem todas essas questões. Mas eu acho que eu mudei, porque antes era mais estrutural mesmo e agora a gente abre mais para outras opções do uso da gramática, da opção que você faz. Às vezes eu falo muito com os meninos, quando você vai convidar, ‘ah, fulano é meu amigo, eu convidei ele para o meu aniversário’ em vez de o convidou ou vai convidar-lo, o impacto o que que causa.... aí, outro dia, não sei o que que as meninas falaram lá de uma palavra que eu usei ‘ah, mas eu nunca vou usar isso, pra que que eu vou usar isso? Falar isso com alguém?’ aí eu falei: depende do seu objetivo, o impacto que você quer causar na pessoa. Às vezes eu dou um exemplo da realidade, eu falei assim: ‘às vezes você recebe uma mensagem: ‘nossa você estava tão bonita.’. Ahh, foi porque eu dei um ditado que usei a palavra/adjetivo ‘esplendorosa’, “eu nunca vou usar isso”, eu peguei e falei: depende, se eu pegar e falar assim: ‘você estava bonita hoje’, às vezes é tão comum você ficar ouvindo “ah, você tá bonita”, agora quando alguém fala assim: “você hoje estava esplendorosa”, vai falar que você não via ficar mexido um pouquinho? Então são essas questões assim.

Entrevistadora: Entendi. E em sua opinião, existe diferença entre ensino de língua e ensino de gramática?

P1: Ensino de língua... e ensino de gramática... ah, pra mim tem.

Entrevistadora: E qual seria essa diferença?

P1: No meu ponto de vista é que a língua ela aborda todas as possibilidades que tem, não só a questão gramatical, dentro da língua você estuda os diversos gêneros textuais, literários e não só a parte de gramática.

Entrevistadora: E você acha possível, dentro do ensino de LP, relacionar morfologia, sintaxe e semântica ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P1: Não, pode sim. Dá pra trabalhar os três em conjunto.

Entrevistadora: Quando você pensa em ‘enunciação’, qual(is) autor(es) é(são) mais representativo(s) dessa teoria?

P1: Quando pensa em...?

Entrevistadora: Enunciação, na palavra ‘enunciação’ ou perspectiva enunciativa, para discutir as teorias enunciativas de modo geral, tem algum autor que você acha mais representativo?

P1: Não. Até porque, por exemplo, em sala de aula eu não faço esse tipo de discussão com os meus alunos, neh, então, assim, a princípio eu não sei te falar.

Entrevistadora: Tranquilo. E a última pergunta: na escola onde você trabalha, já houve algum encontro para estudo da BNCC?

P1: Não. Na verdade, teve, mas tem muito muito tempo já, tem muitos anos. É...recentemente que eu te digo assim, de uns 4/5 anos para cá não houve mais.

Entrevistadora: Nossa, tem muito tempo mesmo. Mas, se você lembrar, e puder responder, nesse encontro que vocês tiveram, você lembra de ter sido debatido, durante a realização desse encontro, em que consiste a “perspectiva enunciativo-discursiva” que a BNCC assume para o ensino de Língua Portuguesa?

P1: Não. Não teve essa discussão.

Entrevistadora: Entendi. Então, é isso. Te agradeço muito pelo seu tempo, disponibilidade e contribuição. A gente mantém contato.

ANEXO C - Transcrição entrevista – P2

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo ‘enunciação’ em uma palavra, que palavra seria essa?

P2: Enunciação em uma palavra?

Entrevistadora: Isso, se ficar ruim dizer em uma palavra, você pode falar em uma frase.

P2: É..., a situação em que o agente está produzindo um discurso em determinada situação.

Entrevistadora: E enunciado? A mesma coisa com a palavra enunciado, se você precisasse definir, como você definiria isso?

P2: Talvez o produto dessa situação. Produto.

Entrevistadora: Ok. Na sua prática em sala de aula, como docente, você costuma diferenciar o que é enunciado de uma frase ou oração ou não?

P2: Você fala assim se eu costumo explicitar isso para os alunos?

Entrevistadora: É, digo assim, se você diferencia esses termos, se você fala que enunciado é diferente de frase ou de oração ou não?

P2: Não, geralmente eu não...assim, não porque eu ache que seja igual, eu só não costumo abordar essa questão dessa forma, entende?

Entrevistadora: Entendi. E o que você entende por ‘aspectos enunciativos’ de um texto?

P2: Aspectos enunciativos seria assim... acho que tem a ver com esse contexto, com a situação, produção, de recepção também, né, que é a produção que já prevê a recepção, mas nesse contexto, e como isso tudo vai se refletir no texto, aparecer no texto, de formas diferentes, mas que tem a ver com isso.

Entrevistadora: Ótimo. Quando estávamos fazendo um levantamento sobre a BNCC, a gente observou que ela trocou o termo ‘análise gramatical’ e aderiu o termo ‘análise linguística/semiótica’, você acha que isso alterou a forma como os livros didáticos abordam esse ensino?

P2: Eu acho que sim. Assim, os livros didáticos mudaram muito, não sei se exatamente por causa dessa mudança, mas acho que sim, pelo menos dessa mudança dessa forma de pensar, não sei se especificamente da BNCC, mas acredito que sim também, né, tá no meio, assim, entre outras coisas, não só a BNCC, mas também. Acho que sim.

Entrevistadora: E na sua prática? Isso alterou alguma coisa?

P2: Olha, sim, mas como eu não leciono há muito tempo, há muitos anos, na verdade eu acho que, pelo menos, pela minha percepção, desde o meu começo de carreira como professor(a), de certa forma eu já estive, pelo menos como eu percebo, bem alinhado(a) a isso porque eu nunca fui muito assim, sei lá, gramatiqueiro(a), vamos chamar assim. Isso antes da BNCC já, por causa da minha formação, etc, que acho que tem tudo a ver com essas mudanças da BNCC, mas não especificamente por causa da BNCC, entende? Não é porque, ah, agora a BNCC mudou, então eu vou mudar, mas está alinhado, né, está alinhado de alguma forma nessa forma de pensar.

Entrevistadora: No caso, você já tinha essa perspectiva construída antes deles trazerem esse termo de ‘análise linguística’?

P2: Sim, na minha percepção sim.

Entrevistadora: Entendi. E, no livro didático, você disse que reparou/observou uma diferença, você sabe dizer que diferença foi essa?

P2: Antes, só uma coisa, não sei se cabe na pergunta, mas acho que é fundamental isso, né, essa mudança na BNCC, com certeza, porque, se não, parece que eu estou desvalorizando e não é isso.

Entrevistadora: Ah sim, claro, eu entendi, não se preocupe. E você comentou primeiro, quando eu falei do livro didático, que você reparou uma mudança, uma diferença quando eles pararam

de usar o termo ‘análise gramatical’ e trocaram por ‘análise linguística’, você sabe dizer que diferença é essa?

P2: Ah, exercícios muito mais contextualizados, de modo geral, inclusive aborda questões de análise linguística e tal de uma forma muito mais contextualizada, muito menos classificatória de uma forma solta, isso de um modo geral. Eu também não costumo usar muito o livro didático nas minhas aulas não, eu uso um pouco, uso como material de apoio, mas, de um modo geral, sim, tem essa mudança por aí.

Entrevistadora: Entendi. E em sua opinião existe uma diferença entre o ‘ensino de língua’ e o ‘ensino de gramática’?

P2: Sim, existe.

Entrevistadora: Você pode dizer que diferença é essa?

P2: O ensino de língua ele é muito mais amplo, né, considera diferentes aspectos de produção, de recepção, etc. E a gramática, quando fala, pelo menos, dessa gramática tradicional, ela já é muito mais prescritiva e tal, e a princípio ignorando esses contextos, claro que aí, claro que a pessoa pode fazer isso com cuidado, mas, de modo geral, tem essa diferença sim, com certeza.

Entrevistadora: Ok. A próxima pergunta é: você acha possível dentro do ensino de Língua Portuguesa relacionar morfologia, sintaxe e semântica ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P2: Acho que é possível, com certeza.

Entrevistadora: Beleza. E, agora, voltando um pouquinho para as questões enunciativas, quando você pensa em ‘enunciação’, qual(is) autor(es) é(são) mais representativo(s) dessa teoria para você?

P2: É.., não sei, têm autores que eu gosto bastante, mas não sei se são exatamente da enunciação, não sei dizer. Por exemplo, assim, eu não sei nem pronunciar o nome dela, eu gosto muito de uns livros da... eu não sei pronunciar o nome dela, eu nunca ouvi o nome dela, eu sempre leio, né, aquela Ingendore Kokch, não sei pronunciar o nome dela. Mas eu não sei.

Entrevistadora: Tranquilo. E a última pergunta: na escola em que você trabalha já houve algum encontro para estudo da BNCC?

P2: Já, não de forma suficiente, acho que não tão aprofundado quanto poderia, mas já houve algum encontro sim.

Entrevistadora: E nesse encontro, foi debatido em que consiste essa perspectiva enunciativo-discursiva que a Base assume para o ensino de LP?

P2: Não, já tiveram essas discussões entre a gente, a gente que eu digo é professores principalmente, mas não com alguém orientando, e, mesmo assim, em diferentes momentos, não exatamente quando estávamos discutindo sobre a BNCC, mas no momento da BNCC estávamos alinhados com isso, né, tem a ver, mas não que alguém tenha ido explicar, isso não.

Entrevistadora: Entendi, mas entre vocês, houve esse debate sobre o que seria essa perspectiva para o ensino de LP?

P2: Sim, sim. E em diferentes momentos, sim.

Entrevistadora: Então ótimo, era isso mesmo. Te agradeço muito pela colaboração, fico muito feliz que tenha aceitado participar da pesquisa. Com certeza irá nos ajudar em muito. A gente mantém contato.

ANEXO D - Transcrição entrevista – P3

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo ‘enunciação’ em uma palavra, qual seria?

P3: Ah, pra mim, não vou conceituar em uma palavra, parece que pode ser um conjunto de interpretações de acordo com o que se pede, um enunciado é muito vasto. [Há indícios de que o(a) participante fez uma busca rápida na internet para responder essa questão]

Entrevistadora: Você fala de enunciado ou enunciação?

P3: Enunciação.

Entrevistadora: Ah, então, enunciação você colocou como um conjunto de interpretações?

P3: Sim.

Entrevistadora: Tá bem. E enunciado? Se fosse para definir em uma palavra, qual seria?

P3: Enunciado é como se fosse um... não bem uma ordem, mas alguma coisa objetiva que se tem que fazer de um exercício, dentro de uma abordagem que esteja sendo ensinada em sala de aula.

Entrevistadora: E, na sua prática, você costuma diferenciar um enunciado de uma frase ou oração ou não?

P3: Eu costumo, porque o conceito de frase... como eu mesmo(a) trabalho muito com o fundamental, pra mim, é um conceito muito primitivo para os meninos, então eu falo que frase é todo enunciado que tem sentido, mas não precisa ter verbo. Agora, se eu falo em enunciado, já é um conjunto de palavras que está dando uma ordenação para o menino fazer alguma coisa.

Entrevistadora: Ah sim. E o que você entende por ‘aspectos enunciativos’ de um texto?

P3: Nossa, aspectos enunciativos de um texto.. ah... complexo, preciso de um tempo para pensar. Ser enunciado acho que envolve comunicação, se é comunicação, acho que eu posso pensar em uma interação entre mim e os alunos. [Há indícios de pesquisa na internet para responder essa questão].

Entrevistadora: Então os aspectos enunciativos você acha que envolve isso? A interação?

P3: Sim, a interação comunicativa mesmo, não só comigo, mas de repente com o texto também, com aquilo que está trazendo de informação. Porque eu entendo que todo texto tem um fundamento, um quintal de funcionalidade.

Entrevistadora: Ok. Quando estávamos fazendo um levantamento da BNCC, nós percebemos que ela não usa mais o termo ‘análise gramatical’ e agora ela adotou o termo ‘análise linguística/semiótica’, você acha que isso alterou a forma como o livro didático aborda esse ensino?

P3: Eu vou te falar da minha de experiência de 15 anos. Eu preferia antes, por quê? O que acontece, depois que a BNCC entrou em vigor, poucos aspectos gramaticais são trabalhados, eles são contextualizados sim, mas os livros didáticos que eu tenho trabalhado, eles não trazem o conceito. Eu gosto muito do livro do Cereja, porque ele traz um exemplo, a partir desse exemplo, ele faz uma conceituação nesse aspecto gramatical para ser aplicado em outros textos. E o livro que eu estou usando, ela usa esses aspectos linguísticos, mas ele joga o assunto, e isso é muito difícil para nós professores, porque a gente precisa contextualizar o aluno. Então, eu acho que, dependendo do autor, a BNCC com esse aspecto linguístico ela prejudicou a parte de escrita dos meninos.

Entrevistadora: Entendi. Então você percebe que teve essa diferença e na sua visão dificultou a vida dos alunos porque parou de trazer a conceituação dos termos, é isso?

P3: Isso. Pouco livros trazem isso, o que eu analisei, eu analisei o projeto Araribá, o do Cereja, o Ser protagonista...e realmente só o Cereja traz essa questão ainda de preocupação com a gramática, não só de aspecto linguístico todo, porque até isso foi falado nos encontros do PIBID, que não se traz a gramática mais e isso é complicado, pra escrever bem tem que ter uma regra gramatical também, não é que isso precisa ser uma constante, que vai ser gramatical, que tem

que ser estrutural, não, mas acho que o conceito, a BNCC poderia trazer isso um pouquinho mais elaborado.

Entrevistadora: Entendi. Então, o livro didático teve essa diferença, e na sua prática docente, houve diferença em relação a isso também?

P3: Eu tive que me adaptar. Porque, assim, quando eu entrei na faculdade, tinha bastante ensino gramatical, tava fugindo dessa parte de estruturação e tudo mais, mas a gente tinha que aprender análise sintática com frases soltas, que é o que foi sempre do meu aprendizado em SP, como aluno(a), e quando eu comecei a dar aula, eu procurava contextualizar, então, eu usei muita tirinha, trechos pequenos, para os meninos observarem como a gramática trabalha no texto, sem ser só frases soltas.

Entrevistadora: Então você começou a contextualizar o assunto?

P3: É.

Entrevistadora: Mas essa mudança você acha que teve a ver com o fato da BNCC ter mudado esse termo de ‘análise gramatical’ para ‘análise linguística’ ou não?

P3: Teve, teve sim, bastante.

Entrevistadora: Beleza. E, na sua opinião, existe diferença entre ensino de língua e ensino de gramática?

P3: Tem. É porque, se a gente for olhar, o ensino da língua é comunicativo, é uma coisa mais objetiva, mais prática, mais rápida, já o ensino da gramática, é todo o ensino de regras, de conjugação de verbos, né, então tem uma diferença sim. Porque uma coisa é o uso da linguagem, principalmente no dia a dia, outra, com outros aspectos também.

Entrevistadora: E você acha possível, dentro do ensino de LP, relacionar morfologia, sintaxe e semântica ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P3: Eu acho que dá pra fazer junto sim. Eu adoro citar o Cereja por causa disso, quando eu trabalhei com esse livro didático, os meninos mesmo já sabiam diferenciar quando a gente estava trabalhando aspecto gramatical, semântica, isso era bem dividido nas unidades do livro e um texto contemplava esses aspectos e era bem interessante, hoje eu tenho dificuldade com o livro que eu estou trabalhando, mas quando a gente tem um bom autor que consegue fazer isso, é muito tranquilo de trabalhar.

Entrevistadora: Então, hoje, com o livro didático que vocês têm na sua escola, ele divide? Ele não faz isso de forma integrada?

P3: Não.

Entrevistadora: Ok. Em relação às teorias enunciativas novamente, quando você pensa em ‘enunciação’, qual(is) autor(es) é(são) mais representativo(s) dessa teoria para você?

P3: O Cereja. E tem uma outra autora, mas essa é do ensino médio, mas não estou com ele aqui em casa, porque estou na casa da minha mãe, mas eu achei muito legal o jeito que ela aborda, mas é pro ensino médio, mas mesmo assim é bem tranquilo de trabalhar.

Entrevistadora: O Cereja que você fala é o William Cereja, né? Do livro didático?

P3: Isso.

Entrevistadora: E se fosse, no caso, de alguém que desenvolva sobre a teoria, tem algum que você gostaria de citar ou não?

P3: Como eu não estou muito nessa parte de estudar teoria, realmente só me vem a cabeça o William Cereja e essa autora do livro de ensino médio.

Entrevistadora: Tranquilo. E na escola em que você trabalha já houve algum encontro para estudo da BNCC?

P3: Na verdade, seriam os dias escolares, que são os primeiros dias de ano, mas não tem esse momento, porque a gente não se reúne por área, então os estudos que a gente faz, principalmente quando tem o planejamento, é um estudo muito solitário.

Entrevistadora: Entendi. Então vocês não se reúnem para discutir, tirar dúvidas, se for o caso?

P3: Não. Infelizmente não e isso faz muita falta, porque na outra escola que eu trabalhei, a gente tinha reuniões, a gente respondia por áreas, foi até bem no comecinho da BNCC, e era muito melhor que a gente fazia essas discussões, e agora a gente não faz isso mais.

Entrevistadora: Entendi. Eu imagino, então que a próxima pergunta a resposta também será não, mas eu vou perguntar por questões protocolar. A outra pergunta é: nesses encontros, foi debatido em que consiste a perspectiva enunciativo-discursiva que a base propões para o ensino de LP?

P3: Não. Eu ainda falo que nessa parte, desculpa se eu estender, mas essa parte é muito falha na escola, porque eu acho que tem que ter um trabalho da supervisão com os professores de LP, justamente para ter esses encontros, até para os supervisores também saberem, porque as nossas provas vão para a mão deles, para eles terem noção do que estamos utilizando da BNCC e nós professores trocamos ideias também, eu sinto muita falta disso.

Entrevistadora: Entendi. P3, era só isso mesmo, te agradeço pela participação, pelo seu tempo, vai contribuir muito para a continuidade da minha pesquisa. A gente mantém contato.

ANEXO E - Transcrição entrevista – P4

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo ‘enunciação’ em uma palavra, qual palavra seria essa?

P4: Enunciação é aquilo que eu quero comunicar por meio de um enunciado, eu acho que seria a maneira mais direta para eu conseguir definir isso. É a minha ação de me comunicar por meio de um enunciado que pode ser oral, escrito, uma estrutura linguística organizada.

Entrevistadora: E se fosse para definir ‘enunciado’ nesse mesmo movimento, como você definiria?

P4: Tá, a enunciação ela parte de quem emite, né, o comunicado, e o enunciado é o produto da enunciação, então é aquilo que eu gero com a minha enunciação, e é imprescindível para a prática docente.

Entrevistadora: Ok. E na sua prática docente você costuma diferenciar o que é enunciado de uma frase ou de uma oração?

P4: Isso depende muito do nível dos meus alunos, por exemplo, eu não consigo tratar teoricamente essas questões com alunos de 8º ano, que são extremamente imaturos, principalmente essa turma que eu atuo hoje que passou por um processo de final de ensino fundamental I na pandemia, então têm questões muito básicas, por exemplo, eu tenho alunos que têm problemas seríssimos de alfabetização no 8º ano.

Eu estou trabalhando artigo de opinião com eles e textos argumentativos, e dentro de um dos tópicos da gramática que eu precisava abordar com eles, está justamente frase, oração e período, e para questões muito simples da distinção entre uma frase e oração, os meninos tiveram bastante dificuldades, eu posso dizer isso porque eu estou corrigindo avaliações que tinham questões mais estruturalistas mesmo para ver se eles tinham entendido, e eles não entenderam, mas isso também parte da dificuldade que eles têm, em um caso gramatical, nesse termo, de identificar as classes de palavras e as funções delas em uma sequência que a gente precisaria para trabalhar estruturas mais elaboradas de texto.

Então, normalmente, para alunos mais novos do ensino fundamental, eu não faço essa distinção, quando eu quero trabalhar um comando, quando eu quero que eles leiam enunciado, eu me refiro sempre como enunciado, então “leia o enunciado da questão” e nunca a frase, o termo frase e oração eles ficam mais direcionados para tópicos gramaticais quando eu preciso trabalhar questões mais de gramática normativa mesmo com eles, tá? Mas de modo geral, questões de compreensão textual, interpretação são tratados/eu trato como enunciado.

Entrevistadora: Entendi. E o que você entende por ‘aspectos enunciativos’ de um texto?

P4: Nossa, essa é um pouco mais difícil, talvez eu precise pensar...deixa eu pensar um pouquinho. Bom, eu acho que os aspectos enunciativos de um texto qualquer tem a ver com aquilo, novamente, com o ato de comunicar, então eu acho que – e isso eu deixo muito claro para qualquer nível das minhas aulas, para qualquer nível que for – o objetivo das nossas aulas de português é promover a comunicação, então a gente precisa se comunicar usando as diferentes linguagens, diferentes habilidades que a língua portuguesa nos oferece. Então, os aspectos enunciativos de um texto estariam relacionados com aquilo que o texto tem para promover a comunicação, e nisso a gente vai avaliar os diferentes tipos de linguagem, formalidade ou não dessa linguagem, todos esses critérios, incluindo a intencionalidade daquele texto.

Entrevistadora: Ok. Uma outra questão que gostaríamos de saber é que, quando estávamos realizando um levantamento da BNCC, observamos que ela parou de utilizar o termo ‘análise gramatical’ e substituiu por ‘análise linguística/semiótica’, você acha que isso alterou a forma como os livros didáticos abordam esse ensino?

P4: Alguns livros, outros que já têm autores que são mais tradicionalistas/conservadores, que ainda têm o pé muito fincado na gramática normativa, eles trazem as atividades como análise

linguística/semiótica, mas, se você for analisar os exercícios, eles são exercícios estruturalistas e normativos. Então não tem muito essa coisa da gramática no texto em alguns livros, alguns já tem uma abordagem mais interessante nesse sentido, evitam certas nomenclaturas, mas, de modo geral, eles, inclusive, trazem aquelas coisas que eu acho muito difícil de um aluno de 9º ano entender, que são as subordinadas e as coordenadas.

Eu, por exemplo, não gosto de trabalhar com essas nomenclaturas, eu acho desnecessário, mas eu gosto de gramática, gosto de gramática normativa, gosto de estudar e eu acho que tem um ponto positivo da gente trazer isso para a sala de aula que é para trabalhar a capacidade de abstração dos alunos, mas a gente precisa fazer uma abordagem significativa para eles, mostrando, então, qual é a relação.

Se na matemática a gente tem, por exemplo, uma ordem de estudos que é da adição, subtração e depois da multiplicação e divisão, a gente precisa ensinar para os nossos alunos que a gramática também tem uma organização, mesmo a normativa, e deixar muito claro que ela é para determinados gêneros e tipos textuais e mostrar que a gente aprende uma coisa que vai dar suporte para a gente entender outras coisas. Então, eu estudo a unidade com as características que eu preciso trazer, e quando eu vou trabalhar na área sintática com os meninos, por exemplo, eu sempre tento fazer uma relação com a morfologia e sintaxe e a ideia da organização sintática, então, dos sintagmas e o que pode estar naquele lugar da frase para que a gente atinja um enunciado que seja claro, objetivo e cumpra aquilo que a gente quer.

Então, de modo geral, acho que os livros didáticos ainda têm um pé muito fincado naquele ensino mais tradicional, embora tragam a habilidade da BNCC com essa nova vertente, sabe? Por isso que eu gosto das atividades propostas lá “na_auladeportuguês” porque não larga o ensino da gramática/da estrutura – porque eu continuo achando importante, e tem hora que a gente não pode fugir a uma aula mais estruturalista mesmo, porque a gente precisa trabalhar em alguns momentos com a unidade menor, para que eles enxerguem aquele contexto dentro de um texto, por exemplo.

Então, como que eu vou ensinar um menino concordância verbal e nominal ou uso de vírgula, se ele não tem noção do sujeito/predicado? Como que eu vou trabalhar com ele, por exemplo, uma ideia de truncamento ou justaposição numa produção de texto se ele não consegue entender que eu preciso ter um período completo, né, que esse período mesmo, ele tem que ter um início e um fim e que esse início e fim é dado linguisticamente, com uma letra maiúscula e um ponto significativo? Aí eu gosto de trazer sempre uma abordagem nesse sentido.

Eu estou trabalhando, nesse momento, justamente com os meninos do oitavo ano, sujeito/predicado, e eu fiz uma revisão de morfologia, falei um pouco dessa questão da gramática, mostrei que é possível a gente ter coerência e coesão às vezes só com as classes de palavras, mas que a gente vai ter uma organização contextual ali, e agora, trabalhando sujeito predicado, retomei, por exemplo, quais classes ocupam determinados lugares, porque é importante.

Se você conversar com os professores, vai perceber que os alunos estão tendo muita dificuldade de entender o que é um verbo, por exemplo. Então, não basta mais dizer para eles assim: “Verbo é a palavra que indica uma ação, estado, um fenômeno da natureza.” Eles já não têm uma capacidade de abstração, por algumas questões — talvez cognitivas ou até mesmo das interações que eles têm em sociedade — para entender isso.

Então, a gente precisa mostrar: “Olha, essa palavra, você consegue conjugar? Você consegue transformar ela? Você consegue falar assim: eu ‘mesito’, ‘mesastes’?” Eu brinco com eles assim: “Não conseguiu? Então, pera, isso aí não é um verbo, isso aí tem uma outra função dentro da língua.”

Eu faço isso e questiono: por que a gente está vendo isso? Porque a gente precisa de um texto que vai ser claro. Eu preciso combinar as palavras. Quando eu leio, essas palavras estão

combinadas? O que eu falei no início, ele tem uma sequência de início, meio e fim? Ainda que seja uma estrutura bem pequenininha, para trabalhar desse jeito.

Então, eu gosto de partir de uma produção, depois trazer coisas que eu vou observando nos textos deles e marcando alguns erros. A última atividade que eu fiz nesse sentido, para ir conduzindo já — porque eu quero falar de concordância verbal, nominal, de uma maneira mais simples com eles — foi trazer um pequeno texto, que era uma espécie de *storytelling*, com questões da sala de aula, com diversos erros que são desvios, né, que são padrões ali, que eu vejo nos textos deles: de concordância, de verbos que não são conjugados de acordo com o sujeito, para eles fazerem uma correção.

Eu brinco com eles de “eu revisor, eu investigador linguístico”, e é uma atividade que, independentemente da série, costuma funcionar. Então, a gente usa essa análise linguística/semiótica dentro de uma coisa que é muito próxima deles. Teve todo o trabalho estruturalista prévio, mas a gente tenta voltar para a prática. Alguns começam a ficar mais tocados e a perceber; outros demoram mais tempo. Nessas turmas especificamente, como tem muito menino que tem problema básico de alfabetização, já é um desafio um pouco maior.

Entrevistadora: Ótimo, acabou que você introduziu a próxima pergunta que eu vou fazer, que é se isso repercutiu alguma diferença na sua própria prática. Eu entendi como que é a maneira que você trabalha hoje em dia, com análise linguística, mas antes desse termo aparecer na BNCC, quando ela usava análise gramatical, isso interferia também na sua prática, você direcionava de outra maneira ou não?

P4: Eu sempre gostei muito de gramática. Eu tive professoras no ensino fundamental que eram bem gramatqueiras mesmo. Isso, pra mim, nunca foi um problema, mas eu sempre percebi que era um problema para muitos colegas.

Na faculdade — eu me formei na UFMG em 2010 — eu tinha um professor muito importante, assim, pra mim, ele era chamado de Rochinha. Ele tem um livro que chama “Gramática Nunca Mais”, mas é puro ensino de gramática pela gramática, né? São exercícios estruturalistas, mas já é ali, naquele momento que ele escreve, que é resultado da tese de doutorado dele, já é um início de olhar para o ensino de gramática de uma outra forma. E ele foi o primeiro que me chamou atenção para essa ideia de que algumas nomenclaturas não são necessárias no ensino básico, né? Não que elas não sejam funcionais, mas que elas não são necessárias.

Então, não me interessa que o meu aluno, por exemplo, consiga conjugar uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Interessa que ele entenda que aquele conjunto de palavras completa um sentido de uma outra, e, portanto, ele tem uma sequência que precisa estar organizada ali. E que eu não posso, por exemplo, usar a vírgula entre essa palavra que ele completa, né, e essa sequência de palavras. Então, eu gosto de chamar atenção para isso.

Quando eu estou dando aula de gramática, principalmente para alunos mais avançados, eu costumo usar as nomenclaturas para mostrar para eles o porquê das coisas. Mas eu sempre tento falar assim: “Olha, eu não vou cobrar o nome de vocês, isso não me interessa. Mas me interessa que, na produção de textos de vocês, vocês consigam perceber essas questões que norteiam a gramática.”

Então, desde muito tempo, eu já percebi que essa necessidade muito constante — de muitos professores — de nomenclatura, nomenclatura solta, ela não produz nada, assim. Por outro lado, eu também acho muito ruim quando alguns professores abandonam completamente o ensino de gramática. Por quê? O que acontece? A gente não consegue dar ferramentas e instrumentalizar os nossos alunos para que eles tenham capacidade de escrita de textos mais complexos e também capacidade de análise de textos literários mais complexos, por exemplo.

Então, se eu estou trabalhando textos literários — principalmente determinados poemas, poesias, né, na ordem da literatura — eu preciso falar de inversão sintática. Se eu estou ensinando figura de linguagem, que é o hipérbato, como que eu vou falar o que é o hipérbato

se o menino não sabe o que é uma ordem direta da estrutura sintática? E por que que a gente chama de ordem direta? Isso tem a ver com uma questão cognitiva, né? A gente lê da esquerda para a direita. Então, se eu coloco o sujeito no primeiro lugar, eu estou chamando atenção. Tem uma intencionalidade discursiva aqui.

Então, isso, mesmo para os alunos do oitavo ano, eu tento chamar atenção. A gente falou de sujeito e predicado — só de sujeito simples e composto — mas já destacando isso: “Olha, eu não posso dizer que sujeito é aquilo que está antes do predicado, porque isso é uma mentira.” Não é isso que acontece, né? É um conceito gramatical, e tem isso e esses usos na língua.

Então, desde muito tempo, eu já venho tendo essa questão com a nomenclatura e batendo na tecla que também a gente não pode deixar de ensinar gramática porque, afinal de contas, é uma... é a ferramenta da língua, né? É uma base linguística que a gente precisa trabalhar com os meninos.

Então, uma vertente que é trabalhar o gênero no seu uso, na sua significação, na medida do possível, no seu social. Nem sempre a gente consegue trabalhar um gênero e fazer com que ele saia da escola, mas a gente pode sempre tentar trazer para uma situação real que eles poderiam usar e, aí, dar os mecanismos necessários para que esses meninos trabalhem esse gênero de maneira produtiva. Por exemplo, se eu estou trabalhando um gênero receita, eu preciso falar um pouquinho do modo imperativo. E, se a gente vai para a sala de aula, a gente percebe que... eu não sei em que ponto que isso se perdeu, sabe? Mas os meninos já não têm mais noção básica do que é o modo indicativo, do subjuntivo, do imperativo. Eles nem sabem a noção do que é o modo verbal.

Então, muitas vezes, ter deixado muito de lado essa questão foi ruim. Não sou a defensora da pessoa que vai mandar o menino conjugar os verbos em todos os tempos do modo indicativo. Jamais. Mas ele precisa ter o mínimo de noção, por exemplo, que o modo indicativo indica uma ação habitual. Que o uso do pretérito perfeito num texto literário vai te trazer um efeito narrativo específico.

Então, eu acho que é um pouco isso. Quando a gente está trabalhando um gênero literário, eu não posso ser refém da gramática, mas eu também não posso demonizar a gramática. Eu preciso, inclusive, usar um termo técnico — mesmo que não cobre do meu aluno esse termo técnico — mas ele precisa ter um pouquinho de noção. Todos os outros conteúdos fazem isso, então não tem por que a gente também se colocar à parte nesse sentido. É uma ciência. E, como ciência, a gente vai incorporando as questões todas.

Recentemente, eu participei de uma fala do Bagno — que é muito conhecido pelo livro “Preconceito Linguístico” — mas era uma fala que ele estava dando especificamente para revisores de textos. E ele é um dos caras que mais sabe a gramática que eu conheço, mostrando como é importante também a gente, profissional do texto — somos profissionais do texto, somos professores, então pressupõe-se que a gente estuda os mecanismos estruturantes da língua — então, a gente saber, para, inclusive, saber o que ensinar, o que é significativo naquele momento.

Então, no meu exercício como docente, eu sempre tento pensar assim: o que que eu preciso chamar atenção para o meu aluno, para que ele consiga produzir isso que eu quero da maneira mais eficaz possível, né?

Eu já estou, por exemplo, agora, para preparar uma série de atividades de estrutura de análise linguística/semiótica para os meus alunos do terceiro ano, porque eu tenho observado uma série de erros constantes nas redações do Enem, que são erros de C1, que eu preciso trabalhar com eles. Então, eu, como tenho pensado em fazer isso? Eu estou pensando em trazer algumas redações, trechos de redações que eles mesmos produziram, para a gente analisar com alguns parâmetros. Tratar um pouco de como o Enem traz essa coisa de desvio, de convenções ortográficas, truncamento, justaposição, e pedir para eles analisarem a partir do que eles conseguirem observar, a gente trabalhando de uma maneira mais instrumental, digamos assim,

tá? Que eu não tenho tempo de ficar retomando conceitos com eles, mas mais instrumental, para que eles consigam produzir textos que — na estruturação sintática, na escolha vocabular — contribuam para que eles falem melhor o que desejam falar.

Entrevistadora: Ah, excelente. Então, pelo que eu entendi, na sua prática, você trabalha com a análise gramatical, mas sob um outro olhar, né? Um olhar crítico, ressaltando a funcionalidade.

P4: Sim, sempre, sempre. Eu gosto, inclusive, de, em todas as minhas aulas, independente do conteúdo que eu estou falando, falar: vamos estudar isso para X. Então, é sempre entender o objeto do conhecimento, seja ele qual for, e o porquê do estudo desse objeto do conhecimento. No caso da gramática, em muitos casos, eu trago exercícios estruturalistas com questões que aí eu tento trazer para o tal do *storytelling*. Então, as frases não vão ser aquelas frases muito soltas, né? Tento trazer frases que têm significado para a turma, para a série, para alguma coisa que está acontecendo na escola, para a gente, eu acho que engaja um pouquinho mais, eles ficam com um pouquinho de mais boa vontade.

Entrevistadora: Entendi. E, em sequência às perguntas, eu também já consegui entender mais ou menos sobre você acabou já respondendo um pouco. Mas, na sua opinião, existe uma diferença entre o ensino de língua e o ensino de gramática?

P4: Existe. O ensino de gramática eu acho que é a estrutura pela estrutura. O ensino da língua é o uso da estrutura a favor da construção, de novo, voltando lá no início, de enunciados que são claros objetivos significativos e adequados à situação comunicativa.

Entrevistadora: Ok. E você também já comentou isso, mas eu vou retomar: você acha possível dentro do ensino de língua portuguesa relacionar morfologia, sintaxe e semântica ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P4: Eu acho que é super possível, inclusive, acho que a gente mostra que tem uma sequência, né, a gramática ela é organizada dessa forma para dar destaque para determinadas questões, mas que a gente consegue trabalhar, no ensino da língua, questões que são paralelas. Então, por exemplo, se eu estou trabalhando sintaxe, eu vou precisar, volta e meia, me referir a questões de morfologia para eles entenderem que lugar que pode, que classe de palavras ocupam ali o lugar do sujeito, né, quais não ocupam, por exemplo.

Quando eu vou falar de concordância nominal, como eu preciso falar que as classes variáveis vão variar de acordo com a concordância que se pretende ali, e que as classes invariáveis vão permanecer a mesma, independente se eu tenho um sujeito ali composto ou não, independente né, dessas questões. Então, a gente casa, e muitas vezes eu acho que a grande lacuna é que o mundo não consegue perceber isso, basicamente isso, assim, por que eu tenho divisão de classes variáveis e invariáveis? Como isso na prática da produção de texto se aplica? Se ninguém chama atenção para isso, para ele não vai fazer sentido nenhum.

Então, eu gosto de falar dessas questões de análise sintática, principalmente de ir fazendo uma relação com morfologia, e a semântica está em tudo quanto é lugar, né? Ela, o tempo todo, a gente vai falar, principalmente porque, se eu for falar de morfologia, a definição de uma classe tem a ver com o contexto que aquela palavra aparece, então, e em alguma medida, eu estou trabalhando com semântica.

Entrevistadora: Ótimo. E voltando um pouco para as discussões das vertentes enunciativas, quando você pensa em enunciação, qual(is) autor(es) é/são mais representativo(s) dessa teoria para você?

P4: Olha, eu não saberia te dizer nomes de autores agora, porque eu me formei há muito tempo, e quando eu me formei, eu fui muito da literatura, muito dada à literatura, apesar de amar gramática, então, eu lia os textos básicos, assim. Ai, gente... não vou lembrar agora, mas talvez a Ingedore Koch? O Bakhtin, foram os autores que mais estudei, quem mais? Ai, gente... eu estou tendo contato mais com o texto teórico, assim, agora no PIBID, né, então, sei lá, é minha

curiosidade de estudante mesmo, mas eu não saberia te dizer nenhum autor, assim, específico agora. Quem mais?

Entrevistadora: Tem o Ducrot, o Benveniste, o Bakhtin que você trouxe...

P4: O Ducrot, gente, aí, lembrei do meu professor agora. Gente, tem um que é, que anda ali juntinho com o Ducrot também, como que ele chama? Ai, Maingueneau, o Maingueneau.

Entrevistadora: Ah sim, mas ele eu acho que é mais da Análise do Discurso Francesa. Mas eu gosto dele também. E a última pergunta, Sarah, aí tem mais a ver com a escola que você trabalha. Já houve algum encontro, na escola em que trabalha, para estudo da BNCC?

P4: Olha, não. Não desde que eu estou lá. Assim, não para estudo específico da BNCC.

Já teve momentos dos dias escolares no início do ano — a gente tem dias escolares no final, no meio, no início do ano, né — que teoricamente é para a gente, teoricamente, para trabalhar planejamento, discussões relacionadas a pedagógico, mas é o que menos acontece.

Por exemplo, os próprios módulos, que são módulos direcionados para reunião pedagógica, em muitos casos — especificamente lá na escola — eles quase viram reuniões administrativas. E é uma das grandes questões que a gente tem chamado, né, reclamado à direção e à organização: que a gente precisa de tempo para conversar, para os professores conversarem, para estudar, para trabalhar, para trocar experiências que são positivas.

Então, não temos isso. É um grande problema, assim. E o motivo que é dado é sempre porque a Secretaria de Educação sempre apresenta muitas demandas — e apresenta, de fato, assim, muitas demandas, muitas questões. E talvez questões que são muito ruins, que é a gente ter obrigatoriedade, principalmente os professores de português e matemática, de corresponder a certas expectativas nas avaliações externas, sendo que a gente mal tem tempo de solucionar problemas que são urgentes, para que a gente tenha bons resultados, digamos, naturais nessas avaliações externas.

Então, acaba que o pedagógico, às vezes, fica assim: quais são as estratégias para você conseguir chegar, alcançar a meta no Saeb? E aí é muito ruim, porque daí a coisa... enfim, tem jeito de melhorar isso de diversas formas, mas tudo muito mais a longo prazo, né? E aí acaba que se transforma num treinamento de questões, assim — que é importante para você conhecer uma prova, eu até brinco com os meus alunos: “Quando a gente conhece o caminho, a gente não tem medo do escuro”, né? — mas a gente precisa, de novo, instrumentalizar esses alunos para isso.

Então, não temos muito tempo de estudo. E eu estou vendo esse tempo de estudo no Pibid agora, e também porque eu tenho interesse: eu sigo páginas, eu leio coisas, eu penso na minha prática docente — às vezes não teoricamente. Então, você me pergunta: “Qual é o autor que dá a base para suas reflexões?” — não consegui te dizer. Mas tem esse exercício, né, de ver: “Ah, isso deu certo, isso deu errado. Como é que a gente faz?” De uma inquietação mesmo, que parte muitas vezes de uma frustração, assim, de querer mudar, melhorar as coisas, e muitas vezes não ter tempo hábil para conseguir fazer isso, por uma série de motivos.

Entrevistadora: Entendi, é uma questão mais individual mesmo, um estudo individual, parte do seu interesse, não é uma questão coletiva. Então é isso, porque a outra pergunta dependeria, se caso houvesse esse estudo na escola, se nesse estudo já discutiram também com vocês o que é uma perspectiva enunciativa discursiva da linguagem que se propõe para o ensino de língua portuguesa, da BNCC, mas não, né? Como não tem nenhum encontro para falar sobre isso.

P4: É o máximo que se faz, eu nem sei se tem escola que faz isso, assim, não das estaduais, o máximo que se tem é uma ou outra formação que vai tentar propor, como tem sido moda, quais metodologias ativas vocês estão usando, quais habilidades da BNCC..., sem entender, muitas vezes, como a BNCC é estruturada, e eu ouço dizer que tem muita gente que sequer consegue dizer como ela é estruturada, nem, por exemplo, entender os códigos, nem pensar em LDB e BNCC, nem do que significa a mudança da LDB para a BNCC, então é muito complicado.

Entrevistadora: Entendi. Muito obrigada, P4, te agradeço pela sua participação e contribuição, foi ótimo. A gente mantém contato.

ANEXO F - Transcrição entrevista – P5

Entrevistadora: Se você precisasse definir o termo ‘enunciação’ em uma palavra, que palavra seria essa?

P5: Aí, relacionado ao livro didático, né?

Entrevistadora: Não, a sua perspectiva mesmo, o que você entende por ‘enunciação’.

P5: Seria pra mim um conceito. Acho que eu posso usar essa palavra, conceito.

Entrevistadora: E, no caso, você tem um conceito definido pra ela ou não?

P5: Pra enunciação? Seria, tipo assim, deixa eu ver como eu vou falar... seria um esclarecimento, a enunciação seria um esclarecimento.

Entrevistadora: E enunciado? A palavra enunciado?

P5: Seria um comando pra mim.

Entrevistadora: Ok. Na sua prática em sala de aula, você costuma diferenciar o que é um enunciado de uma frase ou de uma oração?

P5: Sim.

Entrevistadora: E como que você faz isso?

P5: Antes, né, de explicar mais a questão. De usar verbos, no caso de oração, e no caso de frase, de não ter verbos. Elas são mais simples, né? Mais diretas.

Entrevistadora: Ah sim, você diferencia, então, as frases das orações. E você fala que elas não têm relação com o enunciado? O enunciado seria o que?

P5: Não, eu não coloco que não seja. Porque eu acho que as duas, elas têm uma relação com o enunciado. Só que, às vezes, uma coisa é um comando mais simples. Por exemplo, você colocar assim: “calcule”. Ou se você colocar “faça”, são verbos, seriam orações. Mas, às vezes, está lá só para você grifar, ou então para você circular. Acaba que tudo vai dar verbo, né? Até aquele... Eu lembro de uma palestra que eu assisti, que o professor falava assim... Ache o ‘X’. E aí ele colocou lá, no data show, pra gente, que o menino foi lá e circulou o ‘X’. Foi uma palestra que eu participei aqui na Fundação Bradesco. E todo mundo deu risada, aquela coisa toda. Mas o aluno entendia. Ele respondeu o comando corretamente.

Entrevistadora: Entendi. Então você diferencia o enunciado de frase e de oração. Mas entende também que eles estão relacionados, no caso?

P5: São, com certeza. Porque é difícil você pegar um enunciado só com... Porque frase é simples. Bom dia, boa tarde, né? Ainda mais hoje em dia. Não tem jeito.

Eu estou corrigindo uma prova aqui. Antes de colocar o texto para os alunos lerem, eu expliquei direitinho o que era. Era sobre vacinação, fake news. Então, hoje... acho que principalmente hoje, quando eu estudei, não era assim. Nem quando eu estudei enquanto aluna, nem quando eu fiz a minha graduação. Era muito objetivo. Tipo assim, isso e pronto. E aí a gente sempre ficava... eu lembro, quando eu era criança, eu sempre ficava tentando que alguém perguntasse alguma coisa. Sempre esclarecia um pouco da prova. Porque os professores, os comandos eram muito simples. Agora, hoje em dia, eu acho que os comandos são mais complexos. Complexos que eu falo assim, eles ajudam o aluno. Só que, em contrapartida, o aluno, às vezes, tem preguiça de ler. Ele talvez esteja acostumado àquele esquema meu, antigo. Tipo assim: “calcule”. Pronto. Não sei se eu fui clara.

Entrevistadora: Não, foi sim. E o que você entende por aspectos enunciativos de um texto?

P5: Então, esses aspectos enunciativos, eu acho que é isso: é para você dar uma base maior para o aluno e contextualizar a questão.

Entrevistadora: Beleza. A gente percebeu, fazendo um levantamento da BNCC, que ela parou de utilizar o termo que é ‘análise gramatical’ e começou a adotar o termo ‘análise linguística/semiótica’. Você acha que isso alterou a forma como os livros didáticos abordam esse ensino?

P5: Acho que sim. Pelos livros didáticos, os últimos que eu tenho trabalhado, pelo menos. Inclusive, o meu livro do oitavo, sétimo, oitavo e nono, está lá, por exemplo, ao invés de “classificar o sujeito”, “acha o sintagma nominal”. E aí, eu achei isso ruim. Por quê? Esse termo eu usava lá na universidade, quando aprendi análise sintática. Então, quando eu coloco o sintagma nominal para o menino, vira um bicho de sete cabeças. Então, eu até perguntei na escola — porque eu não participei da escolha, porque eu estou nesse cargo em substituição — Eu falei assim: gente, como que escolheram um livro desse? Entendeu? Então, assim, eu achei, igual te falei, às vezes ficava mais claro para o aluno, você ser mais objetivo, do que se colocar lá: relacione o sintagma nominal ao verbal. Ele não sabe nem o que é o verbo, aí eu vou perguntar sobre sintagma verbal? Eu fiquei assustada.

O que eu tive que fazer? Eu tive que levar exercícios antigos, vamos dizer assim, para o aluno gravar os termos, e depois eu trabalhar com o livro. Porque eu também não ia deixar o livro didático, que eu uso muito para dar tarefa. Porque não dá para você ficar xerocando tudo. Eu tenho oito turmas. Se eu mandar xerocar tudo que eu preciso todo dia, a escola vai falir. Isso eu estou falando só de mim, imagina os outros professores.

Entrevistadora: Entendi. E na sua prática? Essa mudança de termo refletiu também na sua prática? Teve alguma diferença de como você fazia o ensino de análise gramatical e como hoje você faz o ensino de análise linguística? Isso mudou para você ou não?

P5: Então, aí o que acontece, o meu livro do sétimo e oitavo, que eu te falei, ele começou a ser usado ano passado. É um livro do PNLD que vai ser usado 24, 25, 26 e 27, porque agora mudou, são quatro anos. E o livro do ensino médio, esse ano é o último ano dele. Então, o do ensino médio não mudou, mas o do ensino fundamental mudou.

Então, por exemplo, se de repente lá no terceiro ano, no ensino médio, como um todo, se eu estivesse trabalhando em sintagma verbal e nominal, dessa forma que eu coloquei, vamos usar esse exemplo, eu acho que seria mais fácil para o aluno. Agora, o aluno do ensino fundamental, o sétimo ano, que está lá saindo do fundamental I, que ficou dois anos de pandemia praticamente sem estudar. Eu penso assim: “gente, substantivo”. Estamos lá trabalhando substantivo. Aí dá a definição, trabalha com a parte prática, dá a subdivisão. E aí, no segundo exercício que tem no livro, ache sintagma nominal. Entendeu?

Eu acho que, inclusive, até aluno de universidade tem dificuldade. Não sei que ano você se formou, mas eu estou vendo lá que os pibidianos que estão fazendo análise sintática com o Zé Antônio, descabelando, perdem média. Eu acho que não dá para ser usado nem na universidade, entendeu? Então, assim, acho que foi legal a contextualização, mas, em termos de texto, na parte gramatical, eu acho que está complicando um pouco.

Entrevistadora: Você acha, então, que o que eles estão usando confere como análise linguística, só que continua sendo uma análise gramatical, porém mais densa, é isso?

P5: Isso. Eu acho que a densidade nem vem nas respostas, vem no enunciado. O enunciado ficou... O que a questão está querendo, na verdade? Ela está querendo que o menino ache o sujeito, que é o nome. É o nome. Isso é um substantivo. Mas ele nem entendeu o que é substantivo e já vai passar para o nome. Eu acho que isso demanda tempo. Igual eu falei, talvez no ensino médio o menino consiga fazer essa diferenciação, mas no fundamental ele não consegue, não.

Entrevistadora: Entendi. E, em sua opinião, existe uma diferença entre o que seria o ensino de língua e o ensino de gramática? Você acha que são coisas diferentes?

P5: Dependendo da matéria que você estiver ensinando, são. Por exemplo, se você estiver ensinando a variação linguística, é totalmente diferente de termos da oração. Ele vai conseguir entender pelo que ele fala, os sotaques, as pessoas que ele conhece que não são da cidade, ou uma variação regional, caso ele tenha trajado alguma coisa. Agora, se eu estou trabalhando lá nua e pura com orações coordenadas substantivas, é totalmente diferente.

Entrevistadora: Sim, ótimo. Então, o ensino de gramática é mais estrutural da língua, e o ensino de língua seria mais o quê? Como você percebe?

P5: Eu acho que ele é mais... ele tem a estruturação dele, mas ele é mais... não sei se posso usar essa palavra, mais humano, ele vai passar mais pela prática, pela vivência, pela bagagem que o aluno tem.

Eu acho que vai aproximar o aluno da língua portuguesa, ao passo que a gramática normativa, a pura, às vezes ela faz afastar, porque o menino vai olhar e vai falar: “gente, eu não sei nada”. Eu tenho alunos, eu recebo alunos que falam assim para mim: “eu gosto muito da senhora, mas eu odeio português”. Eu falo: “Mas o que você odeia no português?” Aí ele fala: “ah, eu não sei colocar vírgula, sabe, eu não sei”.

Aí eu falo, não, gente... as vezes eu simulo com eles uma entrevista de emprego, como eles se portariam, situações práticas, até para eles perceberem e ele desinibirem para poder usar, porque eles usam a língua deles do dia que ele nasceu.

Entrevistadora: É engraçado isso, o aluno chega para a gente e fala assim: “eu odeio português.” E eu respondo: “não, você não odeia o português, você usa a língua todo dia. Você se comunica por ela, você faz o que tem vontade por ela, você odeia a gramática do português”.

P5: Isso. AS vezes eles falam assim também: “ah, eu não gosto daquele professor. Então a culpa era o professor”. Eu falo: “não, não tem nada a ver com o professor, porque a primeira professora que você teve foi sua mãe, você odeia ela?” Aí ele diz assim: “não, professora”. Aí eu falo: “então, você aprendeu na sua casa, com a sua família”. Até, por exemplo, quando chegava um aluno falando muito palavrão, eu olho séria para eles não repetirem. Aí eles falam assim: “professora, você não fala palavrão, não?” Eu falei: “não, já falei, mas a minha mãe ela até batia na boca da gente se a gente falasse palavrão. Então, eu me acostumei a não falar”. E, vamos supor, a criança, dou sempre esse exemplo para eles, eu vejo isso muito, que eu faço transporte escolar com criança, e a criança está sendo, lá, está em casa, né, pequenininha, na idade de creche, a criança fala “puta”, a mãe morre de rir.

Aí, quando menino entra no infantil, lá com quatro anos, se ele falar “(...)da puta”, a mãe bate na boca dele, né, xinga na escola. A criança fica, né... já aconteceu comigo, a criança entrar na van chorando e falar assim: “por que a minha mãe me bateu? Ela que me ensinou.” Entendeu? Então, essa relação com a língua, de falar palavrão, ou das diferenças, né, por exemplo, o aluno que é xenofóbico. Aconteceu um caso. Há dois anos atrás, na escola onde trabalho, uma professora de Aracaju, de artes, ela mudou para São João, passou no concurso, e os meninos começaram, assim, a imitar ela, preconceito linguístico mesmo. E eu dava aula no primeiro ano, aí a gente teve que fazer um trabalho com eles, e aí a gente falou: “qual que é o problema?” E até porque, vários professores, eu mesma não sou de São João, e eu lembro do Toninho dando aula para mim, para a Nádia, e ele falava assim, Nádia, P5, fala o R risotônico aí, que a Nádia é de Caxambu, e eu sou de São Bernardo.

Já perdi bastante de sotaque? Perdi, mas ainda tenho o ‘perdi’. E aí eu lembro, eu também chegava na sala, e os alunos falavam assim: “professora, fala porta, porteira, portão.” E eu falava: “ai meu Deus”. Aí era outra coisa: “professora, de onde você é?” Eu falava, a cidade que eu nasci, São Bernardo do Campo. Beleza. “Mas a senhora veio de São Bernardo para São João?” “Não, gente, eu morei em uma cidade pequena aqui perto”. “Como que ela chama?” “Bertópolis”. “Perto de onde?” “Barbacena.” Tá vendo? Só palavra com ‘R’. Aí eu falo assim: “por isso que eu mudei para São João Del Rey, que não tem ‘R’ risotônico”. E falo com eles, quando eu fiquei grávida do meu filho, eu gosto muito do nome Bernardo, mas eu não coloquei, porque na minha época era carta. E eu recebi tanta carta sem um R, tipo assim, Bernardo, dois R's, a pessoa engolia um. Aí eu falei, não, para o meu filho passar por essa vergonha a vida toda, eu prefiro que não.

Entendeu? Então, assim, é explicar mesmo. Eu acho que eles, os alunos, se você usar a aula direitinho, fizer uma preparação, você consegue. Só que também eu acho assim, que

depende do professor também ter um conhecimento, que às vezes foi muito raso, ou na universidade, ou ele não... Por exemplo, eu sempre prestei muita atenção nisso.

Por quê? Porque eu vivi na pele, nessa questão da pessoa falar assim: “de que cidade você é? Você é do interior? Você é do sul de Minas?” O pessoal imitar... tem gente que vem conversar com a gente que fica até falando igual a gente. É igual a pessoa que passa a semana em Juiz de Fora e volta falando X de Fora, né? E aí eu falo: “gente, mas São João é realmente uma cidade turística, você vai ficar rindo do turista?” Aí eu ainda brinco com eles. Eu falo assim: “eu pelo menos tenho que abrir a boca para vocês perceberem. Agora, se vocês chegarem lá em São Paulo, o pessoal já vai perceber na hora que vocês descenderem na rodoviária”. Eles falam: “ai, professora, por quê?”

Essas questões, eu acho que elas precisam... Assim, os livros didáticos já trazem. Porque, quando eu estudei também, acho que não tinha muito isso. Aí depois, com a linguística mesmo, eu lembro que, quando eu entrei na universidade, eu entrei em 94, foi o ano que aumentou uma linguística. Porque só tinha uma. E a linguística era gramática. Não era essa questão da fala. Depois foi mudando, né? Estudar os linguistas, os estudiosos, para a gente poder entender. E eu lembro, assim, não sei na época que você fez graduação, tinha gente que odiava. Aí eu pensava assim, gente, como que a pessoa não gosta e ela quer ir para a frente de uma sala de aula? Como que ela vai fazer quando ela estiver lá?

Entrevistadora: Tá certo. Passando para a próxima pergunta, gostaríamos de saber se você acha possível, dentro do ensino de língua portuguesa, relacionar a morfologia, a sintaxe e a semântica, ou se são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P5: Eu acho que eles estão entrelaçados, juntos mesmo. Mas, dependendo da formação do professor, ele acha que a gramática tem que ser separada da semântica e da linguística. Eu acho que não. Eu acho que tem que ser junto. Deixar isso claro para o aluno, para ele não ficar com esse medo do português.

Eu acho que... a maioria dos alunos, das pessoas no geral, falam que não gostam do português. Eu falo: “gente, a pessoa tem 20 anos, tem 30 anos, ela é nativa, ela fala a língua portuguesa”. Eles até me perguntam, porque eu também dou aula de inglês, eles falam assim: “professora, o inglês é mais difícil que o português?” Eu falo: “não, é mais fácil.”

Aí eles falam: “nossa...”. Às vezes eles veem na televisão, hoje em dia com o Tik Tok, falam com a gente assim: “professora, o cara demorou cinco anos para aprender português”. Aí eu falei: “é difícil, não é fácil. Nós estamos aqui falando a vida toda e ainda vai ocorrer situações em que a gente vai falar errado e tudo”.

Mas, enfim, eu acho que tem que caminhar junto, tem que mostrar isso para o aluno também.

Entrevistadora: Entendi. Agora, voltando um pouquinho para a discussão das teorias enunciativas, quando você pensa em enunciação, ou em teorias enunciativas, qual(is) autor(es) é/são mais representativo(s) para você dessa teoria?

P5: Eu gosto de alguns autores, mas eu não estudei muito eles na faculdade, não, eu vi eles posteriormente, na pós-graduação. O Luiz Carlos Travaglia, a Roxane Roxo. Eu acho que eles trabalham com esses conceitos. Tem uma outra também da UFMG, mas eu não vou lembrar o nome dela. Ela deu até um curso aqui na Universidade para gente de capacitação. Ela tem um livro chamado Receitas de Língua Portuguesa, mas não vou lembrar o nome do autor. Eu até tenho um livro aqui em casa, mas ele está guardado lá na minha loja. Não vou buscar agora não. Esses autores e outros também. O Cereja, que é o autor do livro de português, que eu gosto muito, ele trabalha essa questão da enunciação e do enunciado muito bem. Inclusive, por exemplo, todo ano, na prova do Enem, se a gente pegar a prova para analisar, cai de seis a dez questões do livro do Cereja.

Entrevistadora: É mesmo? Aquele livro “Linguagens”?

P5: Isso, o ano que vem ele vai vir com o nome Identidade, William Cereja, porque ficou um ano, um ciclo do PLND, ele não... Não é que não foi aprovado, ele não enviou o livro para ser analisado. Como diria o povo, ele estava rico, já não queria mais. Agora ele voltou com uma outra autora, uma outra moça, acho que mais jovem. Mas o livro dele é ótimo, essa questão do enunciado, da enunciação. Você tem, assim, mesmo que você não saiba a matéria, eu falo isso para os alunos, prestem atenção no texto, porque a interpretação de texto é semântica. Você não sabe o que é um sujeito, mas ele perguntou de uma forma que ele te mostrou de bandeja.

Entrevistadora: Ótimo. E a última pergunta, então, é: na escola em que você trabalha atualmente, já houve algum encontro para o estudo da BNCC?

P5: Sim, já. Eu conheci a BNCC quando ela estava sendo construída, em 2017, não foi? Ela ainda estava passando por umas adaptações, e aí nós trabalhamos tanto na escola, mas, assim, eu a estudei mais a fundo no PIBID, do IF, com o professor *****, não sei se você conhece ele(a). Ele(a) promoveu os encontros que a gente faz lá na universidade com os preceptores, e aí ficavam os alunos e nós professores. Eu lembro que ele(a) até deu uma cópia da BNCC resumida para a gente estudar.

A única coisa que eu não peguei muito desse estudo, porque foram dois anos, e eu fiquei um ano e meio no PIBID, porque depois eu fui para a direção de uma escola. Aí eu tive que largar, porque lá tem que ser dedicação exclusiva. Foi aquela parte alfanumérica. A gente estudou ela, aquela coisa da espiral, os conteúdos, que não existe isso, de conteúdo de primeiro, segundo e terceiro, conteúdo quarto, etc, mas, a questão alfanumérica, eu até tenho um pouco de dificuldade. Na rede municipal aqui em São João, você tem que colocar lá, por exemplo, no diário eletrônico: Leitura, interpretação do texto sobre vacinação e fake news. E depois você tem que colocar o código alfanumérico e a descrição da BNCC. Era uma peleja. O que eu fazia? Eu lançava tudo e depois o final...

E aí, por exemplo, se eu dou aula para o nono ano, eu posso usar a descrição do sexto, do sétimo e do oitavo, mas eu não posso usar do ensino médio. Eu tenho que usar para trás, entendeu? Aí eu tive um pouquinho de dificuldade, e fora que as supervisoras, porque eu trabalhei na rede municipal e lá tem um problema também, porque a gente pega quatro escolas. quatro aulas aqui, cinco ali. Aí eu estava saindo da direção, foi um ano difícil para mim e eu achei essa parte, eu achei assim... uó. E aí, eu cheguei lá na chamada, peguei a aula de inglês. No dia que eu fui trabalhar, cheguei na escola e a diretora e falou assim: “você vai dar aula de ensino religioso”. Eu falei: “misericórdia. Vou queimar no fogo do inferno”. Falei: “como que eu vou dar aula de ensino religioso? Eu não tenho formação”. Mas o cargo é assim.

Aí eu falei: “não acredito”. Aí eu fui atrás de um professor de ensino religioso para passar o conteúdo que eu nunca tinha trabalhado. Era ou trabalhar ou largar o cargo. Só que aí eu dei duas aulas. Graças a Deus, só conheci os alunos. E, aí, no mesmo dia, na segunda-feira à tarde, a secretaria me ligou falando que não. Olharam lá meu currículo, as matérias que eu tinha feito na faculdade e se eu queria mudar de ensino religioso para arte. Aí Artes estava mais fácil, dá pra relacionar com literatura, né. Foi muito bom. Eu já tinha trabalhado antes com Artes também, eu tinha um cargo. Aí deu certinho, mas ensino religioso não deu certo.

Entrevistadora: Que situação, mas entendi. E, P5, você falou que vocês já tiveram encontros para discutir a BNCC. Nesse encontro, teve algum momento que foi discutido com vocês em que consiste essa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que a BNCC assume para a língua portuguesa? Você lembra de alguma coisa assim? Ou não teve isso?

P5: Vou falar para você o que eu lembro, passando rapidamente. Falou sobre você ser mais contextualizado quando for fazer as provas, as perguntas. Às vezes, colocar também, por exemplo, você vai fazer o planejamento da aula, você colocar lá quais habilidades da BNCC você quer cobrar. Se você pegar até na internet, os sites mais bobos hoje em dia, eles já trazem. Por exemplo, estou trabalhando lá foco narrativo. Aí vai lá na habilidade da BNCC. Mas, assim... foi isso, assim. Nos livros didáticos vem toda uma parte da BNCC.

Entrevistadora: Mas eles não ficaram teorizando o com vocês, então, ne? O que é o ensino português em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

P5: Não. E assim, fora o PIBID, na escola mesmo, igual estou te falando, a prefeitura, pedia os códigos alfanuméricos, nem o supervisor sabia o que era, entendeu? Tipo assim, tinha gente que colocava lá qualquer coisa e estava bom.

Entrevistadora: Entendi, está ótimo. P5, é isso. Muito obrigada por aceitar participar da pesquisa e contribuir com ela, significa muito para mim. A gente mantém contato.

ANEXO G - Transcrição entrevista – P6

Entrevistadora: Se você precisasse definir o nome enunciação em uma palavra, que palavra seria essa? Ou às vezes uma palavra fica muito ruim, né? Assim, muito enxuto. Mas se fosse para você resumir e colocar de uma forma breve, como que você definiria esse nome?

P6: Enunciação?

Entrevistadora: Isso.

P6: Comando.

Entrevistadora: Certo, e enunciado?

P6: Nossa, para mim está no mesmo lugar. É... direcionamento.

Entrevista: Ok. Na sua prática, docente nem sala de aula, você costuma diferenciar com seus alunos enunciado de frase ou de oração?

P6: Não, eu não tenho esse costume, é interessante, né? É uma pergunta que eu nunca parei para pensar. Um trabalho que eu gosto de fazer no começo do ano, é de ler os enunciados. Eu falo muito sobre isso, né? Eu não falo com eles assim: vocês precisam aprender a ler as frases. Mas eu falo com eles: vocês precisam aprender a ler os enunciados. E aí a gente faz aquele trabalho, “olha, no enunciado, nós temos aí duas questões a serem respondidas de acordo com o enunciado.”

Então, é interessante, porque não é uma... Não é dizer que eu diferencio para eles assim, olha gente, isso é uma frase, isso é um enunciado, né? Isso eu nunca fiz, tá? Mas a gente mostra muito, principalmente no início de ano, quando você começa a trabalhar, para eles entenderem, que ali no enunciado, você tem ali os comandos para você atingir o que a questão está pedindo. Então, esse trabalho eu faço, de mostrar o enunciado como algo que vai além de uma frase, mas isso implicitamente, sem falar que o enunciado vai além de uma frase.

Entrevistadora: Entendi. E o que você entende por aspectos enunciativos de um texto?

P6: São os aspectos que vão me levar a entender o texto de uma forma mais profunda, né? Quando eu entendo, quando eu sou capaz de ter a percepção, de entender, de mapear esses aspectos, eu vou conseguir entender o texto de uma forma mais profunda.

Entrevistadora: Ótimo. E aí, você nomearia alguma coisa, assim, tipo, aspecto enunciativo é tal coisa, ou são tais coisas, que levam a essa compreensão mais aprofundada do texto?

P6: Eu acho que são os dados que vêm. Eu falaria, assim, eu não sei especificamente, né? Quando você diz texto, você está dizendo de um gênero específico?

Entrevistadora: Não, texto como toda e qualquer produção linguística.

P6: Ah sim. É interessante que, hoje, eu estava mostrando para uma mãe um texto em inglês, que a mãe foi conversar comigo sobre uma dificuldade que a filha estava tendo no texto em inglês, e eu mostrei isso para ela. Falei assim, olha, aqui tem alguns, que eu chamaria o que eu mostrei para ela, aspectos enunciativos, que seria aquele mapeamento. Falei, olha, aqui, por exemplo, está falando de Titanic.

Então, a menina não deveria ter tido dúvida se estava falando de um acidente de moto, de carro, porque o Titanic era um navio, né? Então, esses aspectos. É interessante, talvez porque o inglês não seja a nossa primeira língua, às vezes, em um texto em inglês fica mais fácil, mas que são esses aspectos que nos levam a essa compreensão. Mesmo que você não tenha uma compreensão aprofundada, para mim, esses aspectos enunciativos, eles são pistas. São como pistas dentro do texto, que vão levar a esse conhecimento.

E eu, né? Eu entendo, a meu ver, que esses aspectos enunciativos, à medida que eu consigo entender mais, eu vou conseguir aprofundar ainda mais o texto. Então, quanto mais eu dominar esses aspectos quando eu estou lendo um texto, maior vai ser a minha capacidade de compreender o texto na sua extensão.

Entrevistadora: Joia. A próxima pergunta, ela é relativa à BNCC, porque a gente percebeu que ela não utiliza mais o termo análise gramatical e fez uma substituição pelo termo análise linguística/semiótica. Na sua percepção, você acha que isso alterou a forma como o livro didático tem abordado esse ensino? Se antes ela falava em análise gramatical, você acha que o livro trazia de uma forma diferente que ele traz hoje, com o termo análise linguística?

P6: Olha, eu vejo uma grande... Eu vejo uma evolução dos livros, até porque não dá para continuar trabalhando da forma como era trabalhado, tá? Mas isso, eu tenho 50 anos. É o que eu falei, eu estudei a Magda Soares com 11 anos.

Quando eu analisei a Magda Soares, quando eu tinha meus 30 anos, que eu vi um trabalho dela de um livro que era sobre alfabetização, eu vi como que ela mudou a abordagem dela. E isso, inclusive, para eles conseguirem vender o livro, eles precisam fazer esse trabalho, mas eu não sinto que esse trabalho acontece de forma profunda, não. Eu acho que está muito mais relacionado a vamos mudar a... Não estou dizendo que ele está estagnado, né? Não é que ele esteja estagnado, mas ele também não é uma mudança profunda, não é... Não muda a abordagem, mudou a palavra, né? Mas muitas vezes acaba caindo no mesmo ponto.

Entrevistadora: Entendi, seria mais uma camuflagem, então? Mudou o termo, mas a prática continua igual?

P6: Isso.

Entrevistadora: Certo. Em relação à sua prática, você acha que isso alterou?

P6: O que eu percebo, a gente muda... É o que eu estou te falando também, né? A gente acaba mudando, porque dentro de sala de aula a gente percebe os anseios, não dá mais para trabalhar como a gente trabalhava, a gente muda, sim.

Mas a gente também... Aí eu vou trazer junto com o meu o outro, né? Porque a gente é professor. E hoje, por exemplo, eu tive uma mãe que queria saber qual era o conteúdo que eu ia trabalhar no segundo semestre, e a coordenadora me pediu. Aí eu falei com ela, eu falei assim: “você quer que eu descreva para a mãe o conteúdo, né? Porque a habilidade talvez ela não vai entender”. Aí ela falou: “é”. Então, a gente sente o seguinte, a gente está caminhando para fazer essa mudança, mas a cobrança ainda é grande em relação a manter o que... É como se, assim, quando você vai ensinar sem ter somente o parâmetro do conteúdo, é como se para algumas pessoas faltasse algo, entendeu? Então, assim, “qual é a linha? Você está trabalhando o que agora? Substantivo?” “Não, eu estou trabalhando com determinante e determinado.” Entendeu? Eu estou trabalhando com esses termos. E aí, “ah, mas isso é substantivo?” Então, eu sinto isso, eu sinto que a gente quer mudar, mas ainda tem uns entraves.

Entrevistadora: Entendi, mas essa sua vontade de mudar, essa progressão que você vai fazendo, ela não tem necessariamente relação com a mudança desse nome da BNCC ou você acha que tem?

P6: Não, ela tem muito mais a ver... porque é interessante, né? Eu acho que a BNCC, ela vem depois. Eu entendo que é igual você aprender a falar e depois você aprender a escrever. É como se a BNCC, ela andasse, na verdade, atrás da mudança. Então, na verdade, a BNCC, ela só muda porque tudo mudou. Então, ela também entende que não dá mais para escrever daquele jeito. Não o contrário, eu não sinto que a mudança aconteceu por conta da BNCC. Eu sinto o contrário, eu sinto que a BNCC mudou em função do mundo. Em função de não caber mais ensinar do jeito que era ensinado. Então, peraí, então vamos mudar a lei também, porque não faz sentido você ter uma lei que não atende mais os anseios do mundo. Então, para mim, a mudança vem do mundo primeiro, para depois a BNCC fazer essa leitura e criar o documento.

Entrevistadora: Ótimo. E na sua opinião, existe diferença entre o ensino de língua e o ensino de gramática?

P6: Se existe... Você quer que eu fale o que eu... Como deveria ser, você quer que eu fale o real, se existe ou se não, eu queria entender um pouquinho.

Entrevistadora: Não, não, se você acha que existe uma diferença, não na prática, não na realidade, mas em termos de nomenclatura, se você fosse para ensinar língua e fosse para ensinar gramática, você acha que são coisas divergentes ou você acha que são a mesma coisa?

P6: Para mim, um caminha junto com o outro. É interessante, eu não acho nem que é a mesma coisa, mas eu também não acho que é divergente, eu acho que são coisas que se misturam, porque é o que eu acabei de falar, uma coisa só existe em função da outra, então elas estão ali juntas, porque não existe gramática sem língua, sem ação, então é meio que uma mistura. Então eu não concebo a ideia de, por exemplo, ter uma aula de gramática em que eu vou pegar uma gramática e vou ensinar a gramática para o menino, se isso não estiver misturado com a vivência, com a língua, eu não acho que faz sentido.

Entrevistadora: Entendi, e nem o contrário também, por exemplo dar uma aula sobre língua em que não envolva aspectos da estrutura da língua?

P6: Isso, exatamente, porque igual eu estava vendo hoje o meu planejamento e estava pensando nisso, quando a gente vai trabalhar os determinantes do substantivo, por exemplo, eles estão totalmente relacionados com a língua, porque é o menino que fala assim, “os lápis está na mochila”. Você vê ali que não está concordando, então eu fico pensando assim, se a gente falar de concordância, não tem jeito de falar de concordância sem falar da língua, porque a concordância acontece dentro do contexto de fala, não tem como, então está tudo misturado.

Entrevistadora: Beleza. E você acha possível, dentro do ensino de língua portuguesa, relacionar a morfologia, a sintaxe e a semântica, ou são conhecimentos que devem ser ensinados de forma separada?

P6: Não, eu acho que eles devem ser ensinados juntas, é o que eu estou falando, à medida que você vai avançando, que você vai vivenciando, as dúvidas vão surgindo. Eu estou pensando, por exemplo, que é um grande nó nosso, por exemplo, a questão das orações subordinadas substantiva objetiva direta, e você vê que aquilo ali acontece dentro de um contexto de fala, não tem como eu ensinar para você, olha, é assim que acontece. E aí, dentro do contexto de fala, vai acontecer de uma forma diferente.

Então, é muito mais você saber usar, na verdade, é uma coisa que você aprende, depois que você aprende realmente o que significa, você realmente consegue entender que aquilo ali está completando um verbo, está pedindo um objeto direto, mas o objeto direto, ele vem como forma de frase, mas isso tudo dentro de um contexto, e não dentro de situações isoladas.

Entrevistadora: Ótimo. Agora voltando um pouquinho para as questões enunciativas, quando você pensa em enunciação, qual(is) autor(es) é/são mais representativo(s) dessa teoria para você? Você pensa em algum autor que discute a ideia de enunciação, enunciado, teoria enunciativa?

P6: Malu, vou te ser muito verdadeira. Na verdade, eu leio bastante, mas eu não tenho muita facilidade em guardar nomes, você está entendendo? E eu vejo que vocês, que estão na faculdade, vocês têm, eu fico assim, gente, como que esse povo tem facilidade? Eu não tenho muita.

Por exemplo, eu vou te falar uma coisa, eu não sei se ela trabalha totalmente nessa linha, mas eu gosto muito de Magda Soares, você está entendendo? Eu leio muita coisa dela, eu gosto muito dela, e o que me chama atenção nela, eu vou te falar o quê? É a evolução em relação a esse pensamento, quando eu penso assim, uma pessoa que já tinha uma determinada idade, que foi criada em um padrão de aprendizagem, de ensino, de repente ela passa todo o caminho que ela fez, e modifica realmente, porque o livro dela não era um livro estante, e eu analisei, porque eu estudei com ela, e depois eu estudei, depois eu usei o livro dela, então é uma pessoa que me chama atenção, na questão de... e muito mais do que o nome, mas na questão da prática mesmo, foi uma coisa que eu vi acontecer, tá?

William Cereja, por exemplo, não, só estou falando de autores aqui, não estou falando de... no caso dela, não, ela era realmente uma pesquisadora, ele não, mas eu não vejo mudanças

no livro dele tão significativas quanto eu vi no dela, né? E aí eu penso, nossa, realmente, porque ela, realmente, era uma pessoa que continuou estudando, que estava com a mão na massa, né? Então, ela para mim é um modelo em relação a isso, mas, em teorias, realmente não sei.

Entrevistadora: Sim, tranquilo. E por fim, na escola onde você trabalha hoje em dia, já houve algum encontro para o estudo da BNCC?

P6: Muitos, muitos encontros. Eu acho que a gente encontra muito, e eu vou te falar uma coisa também que é muito interessante, porque eu trabalho em uma outra escola, que eu sou coordenadora. Então, quando a gente está na coordenação, a gente realmente precisa desenvolver muito esse olhar, sabe? Eu penso o seguinte, se eu fosse só professora, eu ia te dizer que já aconteceram encontros, mas que eu acho que o foco do professor é menor. Porque é interessante, porque o professor, principalmente quando a gente já tem muito tempo de sala de aula, a gente se acha muito já formado, entendeu? “Ah, eu já sei sobre isso”. “Ah, mas ensinar substantivo, eu já sei ensinar substantivo.” Mas aí quando vem a BNCC, vem código alfanumérico, quando você vê habilidade, por exemplo, eu acho que só da gente trabalhar essas questões das habilidades, isso já te tira um pouco do seu lugar de conforto.

Então, você já se sente assim, preciso dominar, né? Porque como que você vai partilhar com alguém, de certa forma até cobrar, porque quando você está na coordenação, você tem que cobrar, né? Você cobra, você orienta. Então, como que você vai orientar, partilhar, se você não domina? Então, eu entendo o seguinte, na minha escola já teve, na escola pública já teve sim, tá? E talvez a gente como professor, nós não damos a atenção devida. É isso que eu penso, as formações acontecem, só que nós não damos atenção.

Eu tenho certeza que tem gente ali que ainda não sabe o que está escrito, o que é habilidade, o que é o código alfanumérico, ele aparece de que forma, né? Mas as formações já aconteceram sim, muitas. Só que nem sempre a gente absorve o que deve, né?

Entrevistadora: É legal que você tem esses dois lugares, né? De professora e de coordenadora, então você consegue comparar. E aí você lembra de nesses encontros, especificamente do que fosse para discutir sobre a disciplina de língua portuguesa, se foi debatido em que consistia essa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem para o ensino de língua portuguesa, que a BNCC propõe?

P6: Não, nunca vi. Porque, na verdade, quando você faz um encontro, ele fica um encontro — Ah, eu estou focando para você na escola pública — ele fica um encontro muito amplo, né? Mais para dizer que fez, então já tivemos muitos, mas nem sempre foram produtivos. E com detalhe, a escola pública também, ela não foca muito assim, ah, esse encontro vai ser para a gente conversar sobre as habilidades da língua portuguesa, entendeu? Então, fica uma coisa muito ampla, não foca e talvez, ali, a gente nem tenha uma pessoa especializada, especialista naquele assunto, sabe? Enquanto você está na escola particular, é diferente. Você pede uma formação específica em códigos e linguagens, então vai aquela pessoa específica para falar sobre isso. Na escola pública, não. Eu tenho certeza que na escola pública, se for perguntar para muitos colegas sobre esse termo que você usou, essa perspectiva enunciativa, vai ter gente que vai falar que nem nunca ouviu esse termo.

Entrevistadora: Entendi. Está ótimo, P6. Eram essas as perguntas mesmo. Te agradeço muito pelo seu tempo, disponibilidade e contribuição. A gente mantém contato.

ANEXO H - Atividade escolhida por P1

7º ANO

DEBAIXO DA PONTE

Moravam debaixo da ponte. Oficialmente, não é lugar onde se more, porém eles moravam. Ninguém lhes cobrava aluguel, imposto predial, taxa de condomínio; a ponte é de todos, na parte de cima; de ninguém, na parte de baixo. Não pagavam conta de luz e gás, porque luz e gás não consumiam. Não reclamavam contra falta d'água, raramente observada por baixo de pontes. Problema de lixo não tinham; podia ser atirado em qualquer parte, embora não conviesse atirá-lo em parte alguma, se dele vinham muitas vezes o vestuário, o alimento, objetos de casa. Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.

À tarde surgiu precisamente um amigo que morava nem ele mesmo sabia onde, mas certamente morava: nem só a ponte é lugar de moradia para quem não dispõe de outro rancho.

Há bancos confortáveis nos jardins, muito disputados; a calçada, um pouco menos propícia; a cavidade na pedra, o mato. Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua. O que morava não se sabe onde vinha visitar os de debaixo da ponte e trazer-lhes uma grande posta de carne.

Nem todos os dias se pega uma posta de carne. Não basta procurá-la; é preciso que ela exista, o que costuma acontecer dentro de certas limitações de espaço e de lei. Aquela vinha até eles, debaixo da ponte, e não estavam sonhando, sentiam a presença física da ponte, o amigo rindo diante deles, a posta bem pegável, comível. Fora encontrada no vazadouro, supermercado para quem sabe frequentá-lo, e aqueles três o sabiam, de longa e olfativa ciência.

Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto. Um de debaixo da ponte saiu à caça de sal. E havia sal jogado a um canto de rua, dentro da lata. Também o sal existe sob determinadas regras, mas pode tornar-se acessível conforme as circunstâncias. E a lata foi trazida para debaixo da ponte. Debaixo da ponte os três prepararam comida. Debaixo da ponte a comeram. Não sendo operação diária, cada um saboreava duas vezes: a carne e a sensação de raridade da carne. E iriam aproveitar o resto do dia dormindo (pois não há coisa melhor, depois de um prazer, do que o prazer complementar do esquecimento), quando começaram a sentir dores.

Dores que foram aumentando, mas podiam ser atribuídas ao espanto de alguma parte do organismo de cada um, vendo-se alimentado sem que lhe houvesse chegado notícia prévia de alimento. Dois morreram logo, o terceiro agoniza no hospital.

Dizem uns que morreram da carne, dizem outros que do sal, pois era soda cáustica. Há duas vagas debaixo da ponte.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Debaixo da ponte*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967, p. 896-897.

www.acessaber.com.br

01. Em torno de 05 linhas emita a sua opinião sobre a situação narrada no texto, ou seja, as pessoas que “moram” debaixo da ponte. Você acha que existe uma solução ou uma forma de amenizar/mitigar tal questão? Qual?

02. Por que o verbo “morar” no enunciado da questão 01 está entre aspas?

03. Os termos grifados nos trechos abaixo referem-se a qual termo já citado anteriormente?

a) “Viviam debaixo da ponte, podiam dar esse endereço a amigos, recebê-los, fazê-los desfrutar comodidades internas da ponte.” (1º parágrafo)

- b) “Até o ar é uma casa, se soubermos habitá-lo, principalmente o ar da rua.” (3º parágrafo)
 c) “Comê-la crua ou sem tempero não teria o mesmo gosto.” (5º parágrafo)

04. Transcreva do 5º parágrafo o trecho que demonstra que o ato de saborear um pedaço de carne não era uma ação rotineira.

8º ANO

Pontuação I

Entre as histórias da mitologia guardadas ao longo do tempo, há uma que chama a atenção por um aspecto curioso: como a entonação de voz ou a pontuação pode interferir no sentido de uma frase escrita.

Na antiga Grécia, existiam os oráculos, consultados quando era necessária uma orientação a respeito de situações futuras. Um renomado general, antes de uma batalha, consultou um oráculo, pois queria saber se seria vitorioso ou não. Ele recebeu a seguinte resposta:

Irás voltarás não ficarás lá

A batalha revelou-se uma grande derrota para o general: ele perdeu muitos homens e desapareceu. Seu filho dirigiu-se ao oráculo para pedir esclarecimentos. O oráculo respondeu-lhe, oralmente, que a previsão era esta:

Irás? Voltarás? Não. Ficarás lá.

- 1 Releia em voz alta a frase dita pelo oráculo, procurando dar a entonação adequada para a resposta que o filho do general ouviu. **Resposta pessoal.**

Irás? Voltarás? Não. Ficarás lá.

- 2 Qual seria a previsão do oráculo se a frase fosse pontuada de outra maneira? Leia em voz alta as frases a seguir e, depois, analise com os colegas e com o professor que significado elas teriam em cada caso.

- a) Irás. Voltarás. Não ficarás lá. d) Irás? Voltarás? Não ficarás lá.
 b) Irás, voltarás. Não ficarás lá. e) Irás. Voltarás? Não; ficarás lá.
 c) Irás... Voltarás... Não... Ficarás lá.

Em qual(uais) das previsões o general teria mais chance de sair vitorioso? Copie-as no caderno. **Alternativas a, b, d.**

A **pontuação** é considerada um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais. Estes têm a finalidade de organizar as relações entre os termos das frases, as partes do discurso e as pausas orais e escritas.



Ruínas de Delfos, na Grécia, onde ficava o famoso Oráculo de Delfos.



Assista mais

Percy Jackson e o ladrão de raios. Chris Columbus. Fox Film. DVD.

O que você faria se soubesse que é metade humano, metade deus? Percy Jackson é o personagem que precisa se fazer essa pergunta ao descobrir que seu verdadeiro pai é Poseidon, o deus dos mares. Comece sua jornada agora.

Fonte: Teláris Essencial: *Português: 8º ano*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

ANEXO I - Atividade escolhida por P2

O meu guri Canção de Chico Buarque – 1981 (Retirado do site letras.mus.br)

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 Como fui levando, não sei lhe explicar
 Fui assim, levando, ele a me levar
 E na sua meninice
 Ele um dia me disse que chegava lá
 Olha aí!
 Olha aí!
 Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega
 Chega suado e veloz do batente
 Traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar, olha aí!
 Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí!
 Olha aí!
 É o meu guri e ele chega
 Chega no morro com carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
 Rezo até ele chegar cá no alto
 Essa onda de assalto está um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente, acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar, olha aí!

Olha aí! (Ah, olha aí)
 Ai, o meu guri, olha aí! (Ah, olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, meu guri)
 É o meu guri e ele chega (olha aí meu guri)
 Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente, seu moço
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato, acho que tá rindo
 Acho que tá lindo de papo pro ar
 Desde o começo, eu não disse, seu moço
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí!
 Olha aí!
 Olha aí! (Ah, olha aí)
 Ai, o meu guri, olha aí! (Ah, olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, meu guri)
 É o meu guri (olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, olha aí)
 Ai, o meu guri, olha aí! (Ah, olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, meu guri)
 É o meu guri (olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, olha aí)
 Ai, o meu guri, olha aí! (Ah, olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, meu guri)
 É o meu guri (olha aí meu guri)
 Olha aí! (Ah, olha aí)
 Ai, o meu guri

Questão 1 - Quem narra a história? Como o uso da 1ª pessoa influencia a interpretação do ouvinte?

Questão 2 - Em “Ele disse que chegava lá”, qual o duplo sentido de “chegar lá”? Relacione com o desfecho da canção.

Questão 3 - Quais pistas de desigualdade social aparecem no texto? Como elas explicam a trajetória do “guri”?

Questão 4 - Na última estrofe, o guri aparece “estampado, manchete, retrato”. O que isso revela sobre a forma como a sociedade noticia a violência?

Questão 5 - Localize expressões que reproduzem a fala popular e explique seu efeito na caracterização da narradora.

Questão 6 - A expressão “olha aí” se repete diversas vezes. Qual sua função expressiva no texto? Há mudança de sentido entre o início e o final da canção?

Questão 7 - Explique como o autor da letra usa a oralidade, a ambiguidade e a ironia para criticar a desigualdade social.

Questão 8 - Reescreva um trecho da canção em linguagem padrão escrita (eliminando marcas de oralidade) e comente o que se perde na mudança.

ANEXO J - Atividade escolhida por P3

Questão de prova – 2º bimestre – 7º ano (2025)

- 1) Leia a seguinte estrofe do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu.

*Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino de amor!*

ABREU, Casimiro de. Antologia da poesia romântica brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Lazuli, 2007. p. 179.

- a) Como o eu lírico vê a sua infância?

(Eu lírico é a voz do poema, ou seja, é uma personagem criada pelo poeta. Importante: o eu lírico não é necessariamente o autor.)

Resposta: O eu lírico vê sua infância com saudade, pois foi calma e feliz.

- b) Transcreva os verbos de ligação do 1º e do 5º versos:

Resposta: 1º verso: são/ 5º verso: é

- c) Como é a classificação dos predicados das orações acima?

Resposta: Predicado nominal

ANEXO K - Atividade escolhida por P4



Missão investigativa: O mistério das provas roubadas

Durante uma manhã de aplicação de provas, um fato inusitado interrompeu a rotina escolar: as provas de Língua Portuguesa sumiram misteriosamente! A diretoria encontrou três documentos que podem levar à descoberta do culpado. Serão três etapas de atividades. Em cada uma delas, você lerá frases isoladas e buscará uma revelação. Seu papel é identificar as orações com **sujeito indeterminado** e com **sujeito inexistente**, pois só elas contêm as palavras que ajudam a resolver o caso.

Notícia: descubra a série do culpado



Texto 1 – Frases que foram retiradas de uma notícia publicada no jornal mural da escola

1. Sumiram as provas na manhã de segunda-feira.
2. A porta da sala estava aberta.
3. Fazia muito frio naquela manhã.
4. O coordenador chegou às 6h40.
5. Havia folhas rasgadas no chão do 9º C.
6. Comentaram que era dia da turma do 9º C fazer a prova.
7. Disseram que o 9º B estava em excursão.
8. Ouviu-se um barulho no 9º B.
9. A inspetora achou pegadas perto da porta.

Questão 1: qual é a possível série do aluno que roubou as avaliações?

Enigma: quem é o suspeito?



Fala dita na sala dos professores

Leia com atenção. Apenas as orações com **sujeito indeterminado** ou **sem sujeito** contêm pistas. A **segunda palavra** dessas frases revela o nome do suspeito. Anote essas letras e descubra quem roubou as provas.

1. O professor João entrou na sala.
2. Roubaram papéis da gaveta da coordenação.
3. A inspetora fechou a porta.
4. Falaram objetivamente sobre o envolvimento de um aluno
5. A coordenadora apagou as luzes.
6. Faz exatamente dois dias que as provas sumiram.
7. O vigia e a diretora conferiram o armário.
8. Fizeram danos na fechadura da porta.
9. Disseram rapidamente que o culpado fugiu.
10. A aluna limpou o quadro.

Qual é o nome do suspeito?

Por que alguém roubaria uma prova?

Leia o trecho abaixo, atribuído a um autor anônimo. Somente as orações com **sujeito indeterminado** ou **oração sem sujeito** contêm pistas sobre o motivo do roubo. Interprete com atenção e descubra o verdadeiro motivo por trás do ato.

1. A escola exige muito desempenho.
2. Falaram baixinho no corredor antes da aula.
3. O aluno ficou nervoso durante a semana.
4. Faz dias que o amigo está abatido.
5. O boletim ficou abaixo da média.
6. Comentaram discretamente sobre a situação delicada do aluno.
7. O diretor não sabia da situação.
8. Afirmaram que era um aluno muito quieto.
9. O erro teve consequências graves.
10. Havia sinais de desespero nas últimas atitudes.

Qual foi o motivo do roubo?

Agora, sua missão é transformar essa história em uma narrativa com introdução, desenvolvimento e conclusão.

ANEXO L - Atividade escolhida por P5

Interpretação de Texto Infância perdida

Uma criança vai para a escola descalça. Outra criança vende balas no semáforo de uma cidade grande. Outra acorda às 4 horas da madrugada para trabalhar na lavoura. Outra, jogando bola no campinho, sonha ser jogador de futebol. O que é ser criança no nosso país? Leia a crônica a seguir, sobre criança.

O menino

Vou fazer um apelo. É o caso de um menino desaparecido. Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos. É um menino normal, ou seja: subnutrido, desses milhares de meninos que não pediram pra nascer; ao contrário: nasceram pra pedir.

Calado demais pra sua idade, sofrido demais pra sua idade, com idade demais pra sua idade. É, como a maioria, um desses meninos de 11 anos que ainda não tiveram infância.

Parece ser menor carente, mas, se é, não sabe disso. Nunca esteve na Febem, portanto, não teve tempo de aprender a ser criança- -problema. Anda descalço por amor à bola.

Suas roupas são de segunda mão, seus livros são de segunda mão e tem a desconfiança de que a sua própria história alguém já viveu antes.

Do amor não correspondido pela professora, descobriu que viver dói. Viveu cada verso de “Romeu e Julieta”, sem nunca ter lido a história.

Foi Dom Quixote sem precisar de Cervantes e sabe, por intuição, que o mundo pode ser um inferno ou uma badalação, dependendo se ele é visto pelo Nelson Rodrigues ou pelo Gilberto Braga. De seu, tinha uma árvore, um estilingue zero quilômetro e um pássaro preto que cantava no dedo e dormia em seu quarto.

Tímido até a ousadia, seus silêncios gritavam nos cantos da casa e seus prantos eram goteiras no telhado de sua alma. Trajava, na ocasião em que desapareceu, uns olhos pretos muito assustados e eu não digo isso pra ser original: é que a primeira coisa que chama a atenção no menino são os grandes olhos, desproporcionais ao tamanho do rosto.

Mas usava calças curtas de caroço, suspensórios de elástico, camisa branca e um estranho boné que, embora seguro pelas orelhas, teimava em tombar pro nariz.

Foi visto pela última vez com uma pipa na mão, mas é de todo improvável que a pipa o tenha empinado. Se bem que, sonhador do jeito que ele é, não duvido nada.

Sequestrado, não foi, porque é um menino que nasceu sem resgate. Como vocês veem, é um menino comum, desses que desaparecem às dezenas todos os dias.

Mas se alguém souber de alguma notícia, me procure, por favor, porque... ou eu encontro de novo esse menino que um dia eu fui, ou eu não sei o que vai ser de mim.

Vocabulário:

Caroá: tecido rústico.

Febem: sigla de Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor; hoje, Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

Gilberto Braga: autor de telenovelas brasileiro.

Nelson Rodrigues: escritor e dramaturgo brasileiro

Gramática:

1. Releia estes trechos do texto:

- Ele tem 11 anos, mas parece menos; pesa 30 quilos, mas parece menos; é brasileiro, mas parece menos.
- Calado demaís pra sua idade, sofrido demaís pra sua idade, com idade demaís pra sua idade.

Observe os termos menos e demais, em destaque.

- a) A que classe gramatical pertencem?
- b) O sentido dos dois termos é antagônico. No entanto, pode-se dizer que, no contexto em que aparece, o advérbio demais apresenta sentido equivalente ao sentido do advérbio menos? Justifique sua resposta.

2. A palavra mas é empregada três vezes no primeiro dos dois trechos reproduzidos na atividade anterior.

- a) Que ideia essa palavra expressa: de adição, de oposição, de explicação ou de causa?
- b) Considerando o contexto, como você justifica o emprego dessa palavra?

3. Compare os dois trechos a seguir.

- O menino era tímido, calado e choroso.
 - “Tímido até a ousadia, seus silêncios gritavam nos cantos da casa e seus prantos eram goteiras no telhado de sua alma.” Nos dois trechos, há, essencialmente, a mesma informação. Contudo, um deles apresenta recursos próprios da literatura, como a expressividade e o uso de imagens.
- a) Qual deles é mais expressivo?
 - b) Identifique as imagens empregadas no trecho que é mais expressivo.

4. Observe este trecho do texto:

“É um menino normal, [...] desses milhares de meninos que não pediram pra nascer; ao contrário: nasceram para pedir.”

- a) Identifique o trocadilho (jogo de palavras) que há nesse trecho e explique o efeito de sentido que ele provoca no texto: