

ANDRÉ BARBOSA BERNHARD

**UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA BNCC: INDÍCIOS DE DIFICULDADES NA
LEITURA PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**PORTO ALEGRE
2022**

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

**UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA BNCC: INDÍCIOS DE DIFICULDADES NA
LEITURA PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

ANDRÉ BARBOSA BERNHARD

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA
COORIENTADORA: PROFA. DRA. CAROLINA KNACK**

Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2022**

CIP - Catalogação na Publicação

BERNHARD, ANDRE
UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA BNCC: INDÍCIOS DE
DIFICULDADES NA LEITURA PELO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL / ANDRE BERNHARD. --
2022.
105 f.
Orientador: CARMEM LUCI DA COSTA SILVA.

Coorientador: CAROLINA KNACK.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. ENUCIACÃO. 2. BNCC. 3. ENSINO DE LINGUA MATERNA.
4. LÍNGUA PORTUGUESA . 5. ENSINO FUNDAMENTAL II. I. DA
COSTA SILVA, CARMEM LUCI, orient. II. KNACK,
CAROLINA, coorient. III. Título.

ANDRÉ BARBOSA BERNHARD

**UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA BNCC: INDÍCIOS DE DIFICULDADES NA
LEITURA PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de abril de 2022

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Valdir do Nascimento Flores
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Jane da Costa Naujorks
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade de Passo Fundo (UPF)

*Ao meu filho Joaquim, que, com a sua luz,
ensina-me o significado da presença, do amor e
da generosidade.*

AGRADECIMENTOS

À profa. dra. Carmem Luci da Costa Silva, minha orientadora neste trabalho e em minha formação enquanto professor, desde a graduação. Por tudo o que tem me ensinado ao longo de muitos anos, pela oportunidade de ser seu orientando e por acreditar que posso pertencer ao campo dos Estudos da Linguagem. Agradeço pela paciência, pelo tempo dedicado a me orientar não só na pesquisa, mas também na vida. Gratidão pela generosidade que lhe é própria, a qual sempre se constituiu como lugar de acolhida às minhas inquietudes.

À profa. dra. Carolina Knack, por aceitar tornar-se, na gestação da Maria Antônia, coorientadora desta pesquisa, tendo o trabalho já iniciado, e pelas inúmeras contribuições feitas à tese.

À minha família, pelo carinho e apoio dedicados. Em especial ao meu pai, Carlos, que partiu para o plano espiritual durante o percurso desta pesquisa. À minha mãe, Magda, que todos os dias zela por mim e me ama incondicionalmente. Aos meus irmãos, Carla e Alexandre, que são bastiões em minha vida. Aos nossos não mais tão pequenos: Lucas, Gabriel e Joaquim.

Ao Colégio Marista Rosário, por me ensinar diariamente o ofício de ser docente. Agradeço, especialmente, à coordenadora pedagógica dos anos finais, Vivian Bitello Monteiro pelo encorajamento à pesquisa e apoio durante a escrita deste trabalho. Agradeço à direção e à vice-direção, bem como a todos os gestores e colegas que, de alguma maneira, ajudaram-me neste percurso.

Às amigas e colegas de trabalho, professoras Aline Augustin e Simone Barros, que acompanharam de perto o curso desta jornada acadêmica. Agradeço pelo incentivo e pelo suporte nos momentos de intensa correção de textos concomitantes à produção desta tese.

À profa. dra. Claudia Toldo, pelo parecer realizado ao artigo relacionado a esta tese, que apontou questões importantes a serem mencionadas e desenvolvidas nesta pesquisa.

À banca de qualificação, professores Valdir do Nascimento Flores e Jane Naujorks, que, ao lerem esta tese, apontaram novas perspectivas para a continuação e a qualificação deste trabalho.

À banca final de defesa desta tese, constituída pelos professores Claudia Toldo, Jane Naujorks e Valdir do Nascimento Flores, pelo aceite.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

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

À UFRGS, por ser uma Mãe exigente e acolhedora desde que ingressei na graduação.

RESUMO

O objetivo geral desta tese é realizar um estudo, a partir de uma leitura enunciativa, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a produzir um diagnóstico de dificuldades de leitura do documento por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Para tanto, estabelecem-se três objetivos específicos, a saber: (1) contextualizar o surgimento da BNCC, bem como delinear sua estrutura geral, para verificar como o componente de Língua Portuguesa está organizado na Base; (2) apresentar o texto *O Aparelho Formal da Enunciação* para, a partir dele, circunscrever a abordagem enunciativa de Émile Benveniste, parâmetro para uma leitura enunciativa (NAUJORKS, 2011) do professor-pesquisador, que possibilitará a produção de um diagnóstico das possíveis dificuldades de leitura do documento por parte do professor de Português do Ensino Fundamental; (3) produzir um diagnóstico das dificuldades de leitura do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com sugestões de alternativas para contornar as dificuldades apontadas. A pesquisa está dividida em três capítulos, cada um dos quais destinado ao desenvolvimento de um dos três objetivos específicos elencados. O primeiro capítulo, a partir de uma leitura *lato sensu*, destina-se à contextualização do surgimento da BNCC, que já estava prevista em leis como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, nesse capítulo, delinea-se a organização global do documento, a fim de situar-se como o componente de Língua Portuguesa está organizado, uma vez que esse componente traz particularidades em relação aos demais, um fator que torna mais complexa a leitura do documento. No segundo capítulo, revisita-se a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, a partir do quadro formal da enunciação esboçado pelo linguista. Também nesse capítulo, expõe-se a concepção de leitura como ato enunciativo (NAUJORKS, 2011). A abordagem enunciativa constitui o parâmetro para a realização de uma leitura *stricto sensu* da BNCC, com vistas ao levantamento de problemas de leitura ligados ao ato (relação intersubjetiva entre o leitor-“eu” e o texto-“tu”), à situação (atribuição de sentido por parte do leitor-“eu” para a atribuição de referência ao texto) e aos instrumentos (engendramento das formas e das funções no texto da BNCC). Tais problemas acarretam dificuldades na compreensão da Base por parte do professor. No terceiro capítulo, apresenta-se o diagnóstico com indícios de dificuldades de leitura vinculadas ao ato, à situação e aos instrumentos. Ao final do capítulo, sugerem-se alternativas para contorná-las. Por fim, constata-se que a BNCC: (a) implanta inúmeros interlocutores, na medida em que aborda diversos temas que fogem ao conhecimento especializado do professor de Português, levando-o a não se enxergar como um interlocutor explícito na redação do documento; (b) apresenta uma organização global complexa, com inúmeros elementos hierarquizados e expostos em inúmeros quadros, aqui denominados *quadros sistematizadores dos objetos de conhecimentos das práticas de linguagem*, quadros que carecem de contextualização em relação às distintas abordagens teóricas que dão sustentação aos conhecimentos a serem tratados no componente de Língua Portuguesa; (c) é um texto que apresenta metalinguagem formalizada, a qual mistura termos de ordem comum no uso da língua com termos técnicos/especializados, sem a explicação explícita ao leitor de uma ancoragem teórica. Esta tese é, portanto, de caráter teórico-analítico.

Palavras-chave: BNCC. Enunciação. Ensino de Língua Portuguesa.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette thèse est de réaliser une étude, à partir d'une lecture énonciative, de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), en vue de produire un diagnostic de difficultés de lecture du document par des enseignants de Langue Portugaise au Collège. Pour y parvenir, on établit trois objectifs spécifiques, à savoir: (1) contextualiser l'apparition de la *BNCC*, ainsi que tracer sa structure générale, pour vérifier comment le composant de Langue Portugaise est organisé dans la *Base*; (2) présenter le texte *L'appareil formel de l'énonciation* pour circonscrire, à partir de celui-ci, l'approche énonciative d'Émile Benveniste, un paramètre d'une lecture énonciative du chercheur qui rend possible la production d'un diagnostic des difficultés probables de lecture du document de la part de l'enseignant de Portugais au Collège ; (3) produire un diagnostic des difficultés de lecture de l'enseignant de Langue Portugaise au Collège, avec des suggestions d'alternatives pour contourner les difficultés signalées. Cette recherche est divisée en trois chapitres, chacun consacré au développement de chacun des trois objectifs spécifiques énumérés ci-dessus. Le premier chapitre, à partir d'une lecture *lato sensu*, est consacré à la contextualisation de l'apparition de la *BNCC*, laquelle était déjà prévue dans lois telles que la Constituição Federal (CF), la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) et dans des résolutions diverses du Conselho Nacional de Educação (CNE). Dans ce chapitre, on trace ensuite l'organisation globale du document, afin de situer comment le composant de Langue Portugaise y est organisé, une fois que ce composant apporte des particularités par rapport aux autres, facteur qui rend plus complexe la lecture du document. Dans le deuxième chapitre, on revisite la perspective énonciative d'Émile Benveniste, à partir du cadre formel de l'énonciation esquissé par le linguiste. Dans ce chapitre, on expose aussi la conception de lecture comme acte énonciatif (NAUJORKS, 2011). L'approche énonciative constitue le paramètre pour la réalisation d'une lecture *stricto sensu* de la *BNCC*, en vue de l'identification de problèmes de lecture liés à l'acte (relation intersubjective entre le lecteur-je et le texte-tu), à la situation (l'attribution de sens de la part du lecteur-je pour l'attribution de référence au texte) et aux instruments (l'engendrement des formes et des fonctions dans le texte de la *BNCC*). Ces problèmes impliquent des difficultés en ce qui concerne la compréhension de la *Base* de la part de l'enseignant. Dans le troisième chapitre, on présente le diagnostic avec des indices de difficultés de lecture attachées à l'acte, à la situation et aux instruments. À la fin du chapitre, on suggère des alternatives pour contourner ces difficultés-là. Finalement, on constate que la *BNCC* : (a) implante plusieurs interlocuteurs, dans la mesure où elle porte sur des thèmes divers qui échappent à la connaissance spécialisée de l'enseignant de Portugais, en le conduisant à ne pas se voir comme un interlocuteur explicite dans la rédaction du document ; (b) présente une organisation globale complexe, composée par plusieurs éléments hiérarchisés et exposés dans plusieurs cadres, dénomés ici *cadres qui systématisent les objets de connaissances des pratiques du langage*, cadres qui nécessitent de contextualisation par rapport aux diverses approches théoriques qui soutiennent les connaissances qui doivent être traitées dans le composant de Langue Portugaise ; (c) c'est un texte qui présente métalangage formalisée, laquelle mélange des termes d'ordre quotidienne dans l'usage de la langue avec des termes techniques/spécialisés, sans avoir une explication explicite au lecteur à propos d'un ancrage théorique. Cette thèse est donc de caractère théorique et analytique.

Mots-clés: BNCC. Énonciation. Enseignement de Langue Portugaise.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação Unidade Temática, Objeto de Conhecimento e Habilidades ...	32
Figura 2 – Relação Campo de Atuação, Objeto de Conhecimento, Práticas de Linguagem e Habilidades	33
Figura 3 – Agentes da Política de Educação em suas Relações de Diálogo e Corresponsabilidade Relativas ao Ensino Básico	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação Área de Conhecimento e Componentes Curriculares	30
Quadro 2 – Relação Área do Conhecimento, Componentes Curriculares e Número de Competências Específicas	31
Quadro 3 – Ilustração da Relação entre Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades	32
Quadro 4 – Ilustração da Relação entre Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos do Conhecimento e Habilidades	34
Quadro 5 – Relação Eixos de Integração e Práticas Situadas de Linguagem	40
Quadro 6 – Campos de Atuação	40
Quadro 7 – Modelo de Quadro Sistematizador Usado pela BNCC para Inter-Relacionar Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos do Conhecimento e Habilidades	43
Quadro 8 – Quadro sistematizador – Segmentação – Anos Iniciais (1º ao 5º)	43
Quadro 9 – Quadro sistematizador – Segmentação – Anos Finais (6º ao 9º)	43
Quadro 10 – O Quadro Formal da Enunciação e suas Instâncias de Realização ..	58
Quadro 11 – Quadro Figurativo “Eu-Tu/Ele” na Perspectiva de Leitura Enunciativa de Naujorks (2011)	61
Quadro 12 – O Quadro Formal da Enunciação e Suas Instâncias de Realização na Perspectiva de Leitura como Ato Enunciativo	63
Quadro 13 – Diagnóstico Sistematizado com Índícios de Dificuldades de Leitura da BNCC a partir do Quadro Formal da Enunciação	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A BNCC: CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO GERAL	21
1.1 O Surgimento da BNCC	21
1.2 A Organização Geral da BNCC	28
1.3 O Componente Língua Portuguesa na BNCC: Anos Finais do Ensino Fundamental	35
1.4 Encaminhamentos	46
2 ENUNCIÇÃO: UM LUGAR DE ANCORAGEM PARA O ESTUDO DA BNCC	49
2.1 O Aparelho Formal da Enunciação	52
2.2 A Leitura como Ato Enunciativo	59
2.3 Encaminhamentos	63
3 DIAGNÓSTICO DO ESTUDO DA BNCC: ÍNDICES DE DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA LEITURA DO DOCUMENTO	65
3.1 Diagnóstico de Dificuldades de Leitura da BNCC	65
3.1.1 O Ato Enunciativo de Leitura: o Encontro Leitor/Texto	65
3.1.2 A Referência e a Correferência: o Estabelecimento de “Certa” Relação com o Mundo Teórico sobre a Língua Portuguesa na Leitura da BNCC	69
3.1.3 Os Instrumentos da Enunciação: a Leitura da BNCC como Procedimento de Semantização das Formas Sintagmatizadas	73
3.2 Sugestões de Alternativas para Contornar as Dificuldades de Leitura na BNCC	78
3.2.1 <i>A Formação Continuada</i>	81
3.2.2 <i>A Produção de Glossários</i>	84
3.2.3 <i>Guias Práticos com Sugestões de Leitura</i>	86
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A inspiração para a escrita desta tese está vinculada ao contexto histórico pelo qual passa a educação brasileira. Em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. O documento, a partir de sua publicação, passa a integrar e orientar a política de educação no Brasil. Sendo assim, escolas, professores (incluindo este pesquisador) e a comunidade escolar em geral passaram a ter o desafio de compreendê-la, mediante a leitura do conteúdo que nela está posto. Em nosso percurso de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), temos buscado relacionar nosso estudo acerca da linguística da enunciação de Émile Benveniste, olhando, a partir dessa perspectiva teórica, para textos de lei que organizam políticas públicas no Brasil com objetivo de verificar a maneira como operam-se os sentidos nessas escritas, construindo possibilidades e ferramentas para operacionalização de leitura de documentos que precisam ser compreendidos por seus leitores, não só para que entendam de forma mais minuciosa as políticas, como também para que possam operá-las em meio à sociedade.

Isso pode ser visualizado nos trabalhos de autoria do pesquisador proponente deste trabalho de pesquisa intitulados: a) *Referência e Enunciação: um Estudo de Relatos Institucionais sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*, e b) *Enunciação e Política de Assistência Social: a Sintagmatização das Formas da Língua como Instância de Investigação para a Construção de Sentidos no Discurso da LOAS e da PNAS*. Os trabalhos citados voltaram-se para a Política de Assistência Social brasileira nos diversos documentos que a estruturam.

Este trabalho irá se voltar para a Política de Educação no Brasil, mais especificamente para Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que busca constituir-se como base comum para a construção dos currículos escolares em nosso país. Os textos que fazem parte da legislação da Política de Educação, em sua maioria, e que estão diretamente ligados à BNCC serão comentados ou mencionados neste trabalho, sejam aqueles que estão vinculados ao percurso até sua publicação, sejam aqueles necessários ao entendimento de sua lógica e de sua estrutura. No percurso de produção das pesquisas que já desenvolvemos, tendo como objeto de estudo textos de lei, entendemos que tais textos se destinam a interlocutores específicos. Ou seja, são textos que se dirigem para profissionais com formação especializada para atuar em

determinada política pública, sendo assim, são permeados de terminologia técnica/especializada. Ao mesmo tempo, falam também para a sociedade, que podemos considerar como um interlocutor genérico. Quanto ao uso especializado, há uma espécie de “pluralidade interlocutiva”, diferentes gestores e profissionais das distintas áreas de atuação.

Um texto que precisa falar para distintos interlocutores apresenta certa complexidade. Não é à toa que, para muitos textos da mesma natureza que a BNCC, são publicados materiais de apoio com o objetivo de auxiliar seus leitores a compreendê-los. A BNCC, no que se refere ao componente de Língua Portuguesa, precisa, em nosso entendimento, ser tratada e estudada por profissionais das diferentes perspectivas dos estudos da linguagem, que possam oferecer apoio sobre os distintos quadros teóricos vinculados a diversas abordagens linguísticas.

No site do Ministério da Educação, no que tange à BNCC, na página intitulada “Pró-BNCC: Material de Apoio”¹, encontram-se vídeos cujo foco é falar a) das dez competências gerais da BNCC; b) de cada uma das cinco áreas do conhecimento com seus respectivos componentes; e c) das competências gerais por meio das quais se organizam a área e as competências específicas de cada componente. Há também materiais escritos que estão distribuídos em três categorias: a) currículos; b) consulta pública; e c) tutoriais e orientações. Neste último, há documentos que são chamados de *Guias*, cujas finalidades estão vinculadas a ações como a orientação para a implementação da Base, para os gestores escolares de maneira geral e para projetos pedagógicos e a contextualização de temas contemporâneos e transversais ao documento. Em suma, percebe-se que são materiais que servem de apoio, principalmente, para a construção de planos de atividades. Não há, portanto, materiais de apoio para auxiliar o professor na leitura do documento, que pode oferecer dificuldades devido à metalinguagem de que este faz uso no componente de Língua Portuguesa. Dessa forma, julgamos necessário propor um estudo que aponte supostas dificuldades na leitura do documento.

¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

Diante disso, para ler a BNCC, inspirados em Flores (2013), em seu livro *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*, em que o autor busca “propor uma perspectiva de interpretação que alicerce leituras já realizadas [que] alavanque novas possibilidades de sentido [da obra de Benveniste]” (FLORES, 2013, p. 11) e com base em Flores (2019), no capítulo “Teoria da enunciação” da obra *Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*, intentamos apontar índices de dificuldades na atribuição de sentido às formas atualizadas no documento a partir de uma concepção de leitura como ato enunciativo (NAUJORKS, 2011), para possibilitar ao professor-leitor da BNCC buscar alternativas para contornar tais dificuldades em sua leitura do documento.

Este estudo, assim, envolverá leituras *lato* e *stricto sensu* da BNCC, a partir das quais se esboçará a singularidade de nosso olhar sobre ela. Nossa leitura *lato sensu* preocupa-se em apresentar o contexto de seu surgimento e a organização geral do documento. Já a leitura *stricto sensu* da BNCC caracteriza-se por um olhar para a Base sustentada pela abordagem enunciativa de Émile Benveniste.

Ressaltamos que consideramos legítimos todos os olhares e os discursos que estão sendo gerados, com vistas ao entendimento da Base, realizados por professores de Língua Portuguesa, gestores de escolas e especialistas em educação em todo o país. Esta pesquisa busca somar forças a esse movimento. Para compreendermos a BNCC, é necessário que entendamos que ela foi escrita dentro de um contexto de produção que está situado em um determinado momento sociopolítico brasileiro. A redação de uma lei, de um documento normativo que se constitui como balizador de uma política pública terá sempre a influência da contemporaneidade política e histórica dentro das quais o documento foi escrito.

Sabemos que muitas são as tensões em torno desse documento em virtude de que ele promove reformas curriculares no país que geram questionamentos tais como: quais os principais benefícios que esse documento trará para a educação no Brasil? Que motivos justificam a adoção de um texto-base para a construção dos currículos nas escolas brasileiras? Qual a sua real pertinência²? Este trabalho, contudo, não entrará no mérito dessas questões e de tantas outras que foram geradas a partir da homologação da

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222_DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BNCC, mas estamos cientes de que o documento foi produzido em meio a muitas divergências político-ideológicas.

Desse modo, devemos ter em mente que o conteúdo apresentado na BNCC, assim como em qualquer texto, é fruto de escolhas epistemológicas, metodológicas e políticas estabelecidas por quem a redigiu em um determinado momento histórico. Concordando com elas ou não, a BNCC já está homologada e é o documento com o qual precisamos operar no ensino de Língua Portuguesa, tal qual está constituído. Cabe a nós analisá-la e compreendê-la para manter aberto o campo de discussões e propor contribuições. Há muitas formas e métodos para ler um texto de lei da envergadura da BNCC. Esta tese terá uma ancoragem teórica para fazê-lo, entre tantas outras que possam ser usadas.

Conforme reflexões de Azevedo e Damaceno (2017), a BNCC, documento produzido em três versões, foi criada para constituir-se como renovação e aprimoramento da Educação Básica. A BNCC vem concretizar o que prevê o Plano Nacional de Educação, de 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2010, e os objetivos constitucionais que visam a enfrentar os desafios de uma formação pessoal, profissional e cidadã, de acordo com a Constituição de 1988.

A BNCC configura-se como o documento oficial de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2018, p. 8). Do final dos anos 90 até a publicação da BNCC, a construção dos currículos nas escolas brasileiras foi orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham por objetivo “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1996, p. 1).

O estudo dos documentos oficiais para o ensino – especificamente para este trabalho, o ensino de Língua Portuguesa – vem sendo temática de reflexão nos Estudos da Linguagem, em especial, na linha de pesquisa sobre texto e discurso, à qual também nos vinculamos. Tais estudos podem ser observados nas teses de Boabaid (2014) e de Barros (2016). Esses estudos se centram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e não na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A tese de Barros (2016) ilustra que os PCNs são fruto da contribuição de inúmeros estudos linguísticos de base teórica desenvolvidos no país até a publicação do documento, em 1998. Tal pesquisa está em consonância com o estudo de Boabaid (2014), que aponta que há uma “flutuação terminológica” presente nos PCNs, em função de haver inúmeros termos técnicos que advêm de diferentes teorias linguísticas. Isso, conforme diz a autora, cria uma “dissimetria” entre o texto (PCNs) e o seu leitor, professor da Educação Básica, pois esse interlocutor pode desconhecer, ou não se apropriou das teorias que embasam a terminologia presente nos Parâmetros. Diante disso, o professor-leitor, segundo Boabaid, tem dificuldades para compreender o as relações de sentido que estão postas na escrita do documento. O distanciamento mencionado pela pesquisadora também teria origem no fato do documento ser produzido fora do ambiente escolar, sendo assim, para um interlocutor que não é aquele que de fato está atuando na escola. Todas as considerações apontadas nos estudos acima, que tiveram como foco os PCNs, também se aplicam à BNCC, uma vez que ela incorporou muitos elementos e conceitos que já estavam nos Parâmetros. Isso reforça, em nosso ponto de vista, a relevância de nossa pesquisa. Sendo assim, apresentaremos o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo da BNCC, a partir de uma leitura enunciativa, para apresentar um diagnóstico de dificuldades de leitura do documento pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a leitura enunciativa realizada no estudo se refere à leitura empreendida pelo professor de Escola Fundamental e pesquisador, autor desta tese. Considerando que toda leitura é um ato enunciativo, que instância a intersubjetividade (relação leitor-texto) e é produtora de referência, o diagnóstico empreendido, nesta pesquisa, envolve projetar dificuldades a serem enfrentadas pelo professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental, quando este ler a BNCC. Nesse caso, o leitor-pesquisador, autor desta tese, realiza uma leitura enunciativa para apontar as possíveis dificuldades de leitura da BNCC do professor do Ensino Fundamental, considerado aqui como um leitor em potencial.

Assim, para atingir o objetivo geral desta tese, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar o surgimento da BNCC, bem como apresentar sua estrutura geral, com vistas a verificar como o componente de Língua Portuguesa está organizado na Base a partir de uma leitura *lato sensu*. Esse objetivo será desenvolvido no primeiro capítulo.
- b) Apresentar o texto *O Aparelho Formal da Enunciação* para, a partir dele, circunscrever a abordagem enunciativa de Émile Benveniste, parâmetro para uma leitura enunciativa (NAUJORKS, 2011) que permitirá um olhar *stricto sensu* do documento, tendo em vista o levantamento de indícios de dificuldades de leitura da BNCC pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Esse objetivo será contemplado no segundo capítulo.
- c) Produzir um diagnóstico, com indícios de dificuldades de leitura da BNCC pelo professor de Língua Portuguesa de Nível Fundamental e sugestões de alternativas para contornar as dificuldades apontadas. Esse objetivo será circunscrito pelo terceiro capítulo.

A tese se organizará, assim, em três capítulos que irão se propor a cingir cada um dos objetivos específicos na ordem em que foram elencados acima.

No primeiro capítulo, realizaremos uma leitura *lato sensu* da BNCC, com vistas a apresentar o contexto de seu surgimento e de sua organização geral para, dessa forma, mostrar para o leitor como ela integra a política de educação no Brasil, principalmente, em relação à construção dos currículos de ensino de Língua Portuguesa, mostrando como ela está vinculada a outros textos que compõem a política educacional brasileira, em especial com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir dessa leitura, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: a) por que o surgimento da BNCC?; b) como a BNCC está estruturada?; e c) como o componente de Língua Portuguesa está organizado neste documento?

Para responder ao primeiro questionamento, traçaremos um percurso que fará menção a leis e textos que compõem a política de educação no país, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se de textos que já

preconizavam a criação da BNCC e que fazem parte do processo de homologação do documento, em 2018.

Em relação ao segundo questionamento, mostraremos como a BNCC dá foco à aprendizagem por meio de competências distribuídas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para cada área do conhecimento, há competências gerais referentes à área como um todo e competências específicas ligadas aos componentes que integram cada uma das áreas. Por meio de quadros sistematizadores, ilustraremos que os componentes curriculares, à exceção de Língua Portuguesa, estruturam-se em uma relação hierárquica entre *unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades*.

Demonstrada essa estrutura ampla do documento, o capítulo inclina-se para a área das Linguagens, mais especificamente para o componente de Língua Portuguesa, que nessa área está inserido. Chegamos, então, ao terceiro questionamento. O componente de Língua Portuguesa, além de apresentar competências gerais, estrutura-se de forma diferente dos demais. A relação hierárquica que nele se estabelece se dá entre *campo de atuação, objetos do conhecimento, práticas de linguagem e habilidades*.

Após responder aos três questionamentos propostos, concluiremos o primeiro capítulo fazendo uma síntese do percurso traçado para encaminhar a discussão ao segundo capítulo da tese, em que, por meio de pressupostos da perspectiva da enunciação de Émile Benveniste, estabeleceremos bases epistemológicas para então fazer uma leitura *stricto sensu* da BNCC.

O segundo capítulo está vinculado ao segundo objetivo específico da tese, que intenciona situar o *corpus* teórico para sustentar um estudo da BNCC a partir da teoria enunciativa de Émile Benveniste. Para tanto, centramo-nos no primeiro eixo de recepção de Benveniste no Brasil, conforme Flores (2017), concentramo-nos no terceiro momento da teoria, o do aparelho formal da enunciação, de acordo com Flores (2013), e constituímos as noções operacionais da abordagem enunciativa de Émile Benveniste a partir dos subsídios de Flores (2019).

Na primeira obra, Flores apresenta seu ponto de vista a respeito da recepção da obra de Benveniste no Brasil. Aquela que denomina “a segunda recepção de Benveniste no Brasil” (FLORES, 2017, p. 76-89). O autor apresenta três eixos de estudos no

conjunto da obra de Benveniste: a) a enunciação como centro da reflexão (primeiro eixo); b) a enunciação articulada a uma teoria da linguagem que se abre para dialogar com outros campos do conhecimento (segundo eixo); e c) os estudos intrateóricos na imanência da teoria da linguagem (terceiro eixo). Em relação ao objetivo geral da tese, nos centraremos na enunciação como centro da reflexão (primeiro eixo), considerando que este eixo se articula ao segundo.

Já em *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste* (2013), Flores faz um estudo do que se denomina teoria da enunciação de Émile Benveniste. Diante dos artigos de Benveniste sobre o tema da enunciação, Flores expõe três momentos da referida teoria, separando cada um deles por temática, as quais podem ser visualizadas por um determinado conjunto de artigos publicados por Benveniste. O primeiro momento está vinculado à noção de pessoa e não-pessoa. O segundo, à noção de semiótico e semântico. O terceiro, por sua vez, à noção de aparelho formal da enunciação. A cada um desses momentos, topicalizados por uma temática, como já mencionamos, estão ligados determinados artigos publicados pelo linguista francês.

Para compreendermos cada uma dessas temáticas, Flores propõe um itinerário de leituras que será usado nesta tese para que não só possamos apresentar ao leitor o pensamento de Benveniste acerca de sua teoria da Enunciação, mas também ilustrar de que maneira ela se relaciona aos dois eixos de estudo relacionados à segunda recepção de Benveniste no Brasil, apresentada por Flores (2107). O terceiro texto mencionado apresenta as noções operacionais da teoria enunciativa de Émile Benveniste.

Obviamente, esta tese estará em diálogo direto com os artigos publicados por Benveniste e que estão presentes nos *Problemas de Linguística Geral I e II* (PLGs I e II). Em nenhum momento perderemos de vista a leitura dos textos originais do autor e deixaremos de trazê-los para trabalho, mas nos valeremos das reflexões de Flores por ser um dos principais leitores de Benveniste no Brasil e um dos responsáveis pela divulgação da obra do linguista no país.

Sendo assim, esse capítulo será constituído por dois subcapítulos. No primeiro, apresentaremos o primeiro eixo ilustrado por Flores (2017), referente à segunda recepção da teoria de Benveniste no Brasil. Este “produz uma linguística da enunciação *stricto sensu*” (FLORES, 2017, p. 78). Sendo assim, na continuidade do capítulo,

apresentaremos os elementos-chave da teoria enunciativa benvenistiana para subsidiar o estudo da BNCC, de que faremos em uma leitura *stricto sensu*. Posteriormente, vamos relacionar o que foi apresentado no decorrer do capítulo com a noção de leitura como ato enunciativo (NAUJORKS, 2011), para, a partir de um olhar enunciativo do documento, apontarmos dificuldades para sua quanto ao ato (relação locutor-texto), à atribuição de referência (situação) e aos instrumentos da enunciação (modo de organização das formas no documento).

O terceiro capítulo, com base em toda a reflexão teórica realizada anteriormente, terá por finalidade a apresentação de um diagnóstico que irá expor índices de dificuldades de leitura da BNCC pelo professor da Escola Fundamental. Com base no diagnóstico, serão apontadas possíveis alternativas para tal professor lidar com as possíveis dificuldades de leitura do documento.

Esperamos que este trabalho possa fomentar o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da compreensão da BNCC, que se constitui como o documento central no que diz respeito à proposta de ensino de língua materna em nosso país e, portanto, como o documento basilar para a construção dos currículos escolares no Brasil. Além disso, desejamos que esta tese seja um instrumento de leitura crítica da BNCC, a partir do momento em que problematiza e busca auxiliar a compreensão dos sentidos presentes na sua redação.

1 A BNCC: CONTEXTUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO GERAL

Este capítulo apresenta um panorama geral da BNCC, mas, conforme já salientamos na Introdução, nosso olhar para a BNCC situa-se no Ensino Fundamental II, mais especificamente quanto à Língua Portuguesa, uma vez que nosso interlocutor é justamente o professor desse componente curricular. Este capítulo tem um caráter histórico e contextualizador, porque apresenta um breve panorama e um percurso da BNCC até a sua publicação. Precisamos considerar que, até 2018, outro documento vigorou como referência para a construção dos currículos das escolas brasileiras: os PCNs. Desse modo, é importante salientar que este capítulo pretende contextualizar e ilustrar para o leitor a organização geral da BNCC³, contudo, para isso, não podemos evitar a menção aos PCNs, pois eles integram o percurso trilhado até a BNCC. É inegável que há, em certa medida, um diálogo estabelecido entre os dois documentos, pelo menos no que se refere ao componente de Língua Portuguesa. Entendemos que esse diálogo se revela como uma intertextualidade que se constitui como fundamental para a BNCC.

Sendo assim, objetiva-se, neste capítulo, por meio de uma leitura *lato sensu*, responder aos seguintes questionamentos: a) por que o surgimento da BNCC?; b) como a BNCC está organizada?; e c) como o componente de Língua Portuguesa está organizado nesse novo documento?

Tais questionamentos nos levarão a fazer um percurso que partirá de questões mais abrangentes acerca da BNCC em direção a um ponto específico, que é o componente de Língua Portuguesa. A resposta a cada questionamento constituirá uma seção na estrutura do capítulo.

1.1 O Surgimento da BNCC

Embora o objeto de estudo deste trabalho seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podemos ignorar que, até a sua publicação final, em 2018, houve uma trajetória que culminou na sua construção, bem como uma série de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e leis que remetem, por exemplo, à Constituição Federal (CF), que buscaram fixar e orientar bases comuns curriculares para o ensino no Brasil.

³ Estamos trabalhando com a última versão da BNCC, publicada em 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 maio 2021.

Nas últimas duas décadas, o documento que foi instituído como referência aos currículos das escolas brasileiras, como um todo, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tendo em vista que os PCNs vigoraram, por duas décadas, como uma referência para as construções dos currículos escolares em todo o país, compreendido como a explicitação de uma base nacional comum, mesmo que em caráter não normativo, torna-se um documento importante a ser mencionado junto à BNCC que doravante passa a ser o referencial normativo em razão de ter pujança de lei⁴.

A BNCC, como documento de caráter normativo, contempla, em suas diretrizes, uma série de leis, pareceres e direcionamentos propositivos aos currículos das escolas brasileiras. Esses textos foram se constituindo como referências para a construção de uma base comum curricular para o ensino no Brasil, no que diz respeito à Educação Básica – Anos Iniciais e Finais. A instituição da Base remete à demanda de uma série de leis⁵, aplicando-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/1996).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 15 de 2017, que homologou a Base, aponta-nos que a ideia de uma base nacional comum curricular, dentro da política educacional brasileira, vem sendo concebida por meio de leis promulgadas ao longo da segunda metade do século XX. Tal histórico pode ser acessado, na íntegra, no referido parecer. Contudo, há momentos que são chave nesse histórico e que estão diretamente relacionados à criação da BNCC. Iremos citar aqueles que julgamos importantes para criar uma síntese desse percurso. Os aspectos legais aos quais faremos menção a seguir, com o objetivo de traçar um percurso que culmina na criação da BNCC, integram-na e podem ser visualizados na seção do próprio documento, intitulada “Os marcos legais que embasam a BNCC”.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A noção de

⁴ A BNCC foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP 2/2017, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44. “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

⁵ As leis a que nos referimos podem ser visualizadas na Resolução CNE/CP 2/2017, do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

“formação básica comum” citada na Constituição vem a ser explicitada nos artigos 26 e 27 da LDBN⁶:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

O art. 26 da LDBN sinaliza que os currículos “devem ter base nacional comum” (remissão direta ao art. 210, da Constituição Federal), “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”. Os trechos chamam atenção, pois os currículos “devem” ter “base nacional comum”, ao mesmo tempo que parecem ter autonomia diante dessa base, em virtude de haver variáveis: “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

O art. 27 da LDBN complementa:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996)

O referido artigo mostra que a ideia de base para o ensino não se limita a saberes (conteúdos curriculares) que visem, somente, ao desenvolvimento de competências acadêmicas do indivíduo. Os conteúdos curriculares estão ligados também a direitos, a atitudes, a valores que irão formar um sujeito singular que irá trilhar um percurso de formação cidadã. Isso pode ser visto pelas expressões: “difusão de valores fundamentais”, “direitos e deveres dos cidadãos”, “respeito ao bem comum e à ordem democrática”, “condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento”.

Nessa breve análise já identificamos dois tipos de tensionamentos:

- a) há a necessidade de haver uma base comum, mas ela deve contemplar inúmeras variáveis, como por exemplo, diferenças regionais, socioeconômicas e, principalmente, entre educandos em processo de formação;

⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei 9394/1996.

b) a base comum deve ser constituída de saberes disciplinares, bem como de princípios e valores que devem formar o sujeito na sua integralidade, para o exercício da cidadania.

Chega-se a um desafio concreto: como horizontalizar competências e diretrizes comuns a currículos tão diversos? (BRASIL, 2018, p. 11). Temos uma base nacional comum curricular em que a ideia de “singularidade” vincula-se à proposição curricular local. Na Introdução da BNCC, deparamo-nos com a referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/1996), inclusive já falamos de dois de seus artigos aqui. A BNCC responde ainda ao art. 9º da LDBN que diz:

IV - 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 os currículos** e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.
(BRASIL, 1996, grifos nossos)

Outra referência que encontramos logo na Introdução da BNCC é às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A Resolução CEB/CNE nº 7/2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de nove anos, determina:

Art. 49: O **Ministério da Educação**, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, **deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação**, precedida de consulta pública nacional, **proposta de expectativas de aprendizagens** dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do **Ensino Fundamental** (art. 9º § 3º, desta resolução) (BRASIL, 2010, grifos nossos)

Colocaremos em debate as duas citações feitas (o art. 9º em seu inciso IV, da LDBN e o artigo 49 da Resolução CEB/CNE nº 7/2010). No inciso IV do art. 9º da LDBN (BRASIL, 1996), colocamos em relevo as expressões “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos”.

O art. 49, acima, prenuncia uma tarefa a ser feita pelo Ministério da Educação, que é a de “encaminhar ao Conselho Nacional de Educação” uma “proposta de expectativas de aprendizagens”, [...] para o Ensino Fundamental. Os vocábulos “competências” e “diretrizes”, em contrapartida à expressão proposta de expectativas de aprendizagens seria uma espécie de redundância? Não. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a

avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Portanto, são referências para a própria BNCC.

A “competência”, como o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) (MENEZES, 2001), é definida pela BNCC “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Em função disso, fica uma tarefa ao MEC: “encaminhar ao Conselho Nacional de Educação” uma “proposta de expectativas de aprendizagens”. Tal proposta deve especificar as competências e, principalmente, as habilidades que o alunado deve desenvolver. A BNCC, ao dar foco à aprendizagem por meio de competências, cumpre essa tarefa e atende ao que estava estabelecido na LDBN.

Nesse percurso precisamos citar também o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela LDBN, em seu artigo 9º, inciso I, que diz que cabe à União “elaborar Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, grifo nosso). No PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, “há metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014b, p.9)⁷.

Para cada meta, o plano estabelece determinadas estratégias para alcançá-las. O Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ faz menção à construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, em sua meta nº 2, estratégia 2.2, como vemos abaixo:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

[...]

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental [...].(BRASIL, 2014a)

⁷ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

⁸ Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>>. Acesso em: 2 maio 2021.

Chegamos, então, à Resolução do CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que alude a todos os pareceres, resoluções e leis que prenunciavam a criação da BNCC, assim definido:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos, no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. (BRASIL, 2017)

No excerto acima, a BNCC é apresentada como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica [...]”, tendo sido sua criação prevista desde a Constituição de 1988. Em 1998, tivemos a publicação dos PCNs para o Nível Fundamental, Séries Iniciais e Finais. Mais tarde ainda, foram criados o PCN EM e o PCN +EM, para o Ensino Médio. Todos esses documentos tinham o pressuposto de que a língua se realiza no uso e que o desenvolvimento de competências discursivas envolve uso de língua nas práticas sociais e, conseqüentemente, reflexão sobre esse uso. No entanto, os PCNs são documentos parametrizadores e orientadores da Educação Básica no país. Por isso, os gestores da desse nível de ensino continuavam na caminhada em busca de um documento regulamentador dos currículos da Educação Básica, documento preconizado pela Constituição de 1988 e pela LDBN de 1996.

Antes da publicação da BNCC, o documento que vigorou como a grande referência para os currículos escolares brasileiros foram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), por quase duas décadas. Diante disso duas perguntas nos ocorrem: a) havendo um documento de tamanha envergadura, dado que era o referencial para os currículos das escolas em todo o país, não poderia ele se constituir (ou por que não se constituiu) como a base nacional comum curricular ao país? b) a BNCC não seria apenas uma sobreposição aos PCNs, uma espécie de “mais do mesmo”?

Em relação ao primeiro questionamento, faz-se necessário citar o Parecer CNE/CEB nº 3/97, que institui os PCNs, que diz:

Após análise do documento e das reações por ele provocadas na comunidade educacional, conclui-se:

1. Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.
2. Os PCN, como referencial nacional, apontam para um horizonte de aperfeiçoamento da qualidade no ensino fundamental, e sua aplicação pressupõe o **“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”** e a **gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País.** Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em **respeito à pluralidade cultural brasileira.**
3. Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e ao desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.
4. Os PCN não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDBN). (BRASIL, 1997)

Tais conclusões falam sobre a natureza dos Parâmetros, façamos a análise de cada uma delas.

Na primeira, vemos claramente o objetivo dos PCNs: apresentar “princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação”. Há aqui a ideia de unificação e “algo” comum, sem necessidade de criar algo novo com “caráter de obrigatoriedade”. Disso chegamos à seguinte constatação: os PCNs orientam para uma base nacional comum curricular, mas não têm uma força regulamentadora.

Na segunda, o núcleo temático gira em torno das ideias pluralidade e autonomia. Um projeto que respeite a pluralidade “de ideias e de concepções pedagógicas”, bem como a “pluralidade cultural brasileira”. Um projeto que garanta uma “gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País”, com a finalidade de garantir o projeto educativo de cada escola, o que aponta para a ideia de individualidade de cada escola, ou seja, sua autonomia. Assim,

constatamos que os PCNs querem garantir a autonomia e a pluralidade (já especificadas) dos currículos escolares das escolas do Estado e Municípios.

Na terceira conclusão, há a afirmação de que os PCNs são uma proposta legítima, pois é de competência do Ministério de Educação (MEC), por isso, inclusive, deve ser seguida, contudo, não havendo caráter obrigatório. Trata-se, então, de um instrumento norteador para o professor, como uma “perspectiva” de que os Parâmetros “devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas”. Desse modo, concluímos que os PCNs têm legitimidade e autoridade para ser referência, pois são criados dentro do Ministério de Educação (MEC), em interlocução com o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que não é um documento de caráter obrigatório, de natureza normativa, porém contendo as diretrizes e as bases que devem ser seguidas.

Na quarta, temos a resposta explícita a respeito da necessidade da construção de uma base nacional comum curricular, pois o próprio documento dos PCNs aponta que ele não o é. Isto é, os PCNs reivindicam a necessidade da criação de diretrizes regulamentadoras da Educação Básica, conforme previsto nos termos do art. 26 da Lei 9.394/96 (LDBN) (BRASIL, 1996). Disso, concluímos que a construção dos PCNs foi uma medida parametrizadora dos conteúdos para a Escola Básica, porém nele se previa a elaboração de um novo documento regulamentador dos componentes curriculares da Escola Básica, caso da BNCC.

Com isso, verificamos que PCNs e BNCC são documentos complementares com objetivos distintos: um orientador (PCNs) e outro regulamentador (BNCC). Justamente por ser um documento com força regulamentadora, a BNCC requer uma leitura compreensiva de suas diretrizes para cada componente curricular. Nossa tese busca fazer um movimento de leitura para auxiliar professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental do componente de Língua Portuguesa no entendimento do documento para posterior adequação de sua prática ao preconizado para o ensino desse componente. Passamos na sequência a verificar a organização da BNCC.

1.2 A Organização Geral da BNCC

Para falarmos da estrutura da BNCC é importante frisarmos que o documento propõe-se a ser uma Base para a Educação Básica – Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. O interesse deste trabalho é olhar para a Educação Básica – Anos Finais. Antes de sintetizarmos

a Estrutura da Base, no recorte citado, precisamos citar dois fundamentos pedagógicos que embasam o documento, a saber: a) foco no desenvolvimento de competências; e b) compromisso com a educação integral⁹.

O Ensino Fundamental (EF) é a etapa mais longa da Educação Básica, pois compreende nove anos de escolarização, enquanto o Médio requer três anos de ensino. Para abranger as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas etapas do EF, esse nível se divide em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). A proposta de ensino na BNCC alicerça-se em um conjunto de *competências gerais, habilidades, atitudes e valores* para o aluno enfrentar a vida cotidiana no exercício da cidadania e se inserir no mundo do trabalho. No documento, esse conjunto é assim definido:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, Introdução, p. 8)

As competências são dez e podem ser sintetizadas nos seguintes termos: (i) conhecimento, (ii) pensamento científico, crítico e criativo, (iii) repertório cultural, (iv) comunicação, (v) argumentação, (vi) cultura digital, (vii) autogestão, (viii) autoconhecimento, (ix) empatia e cooperação e (x) autonomia e responsabilidade.

O desenvolvimento de competências está colocado no art. 2º da Resolução do CNE/CP, nº 2 de 22 de dezembro de 2017, conforme observamos: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”.

Assim, a BNCC, em consonância com o artigo acima, defende o seguinte:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13, grifo nosso)

⁹ A educação integral não será foco de nossa pesquisa.

Portanto, cada área de conhecimento ligada aos componentes curriculares necessita aliar seus objetos de conhecimento específicos a um conjunto de competências, habilidades, atitudes e valores para assegurar aprendizagens que encaminhe o aluno ao pleno exercício da cidadania.

Com relação à área de conhecimento e componente curricular, a BNCC (Ensino Fundamental – Anos Finais) estrutura-se em três categorias: 1) Relação Área de Conhecimento e Componentes Curriculares; 2) Relação Área de Conhecimento e Competências Específicas da área; 3) Relação Componentes Curriculares e Competências Específicas a cada componente.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a primeira dimensão.

Quadro 1 – Relação Área de Conhecimento e Componentes Curriculares

Distribuição Dos Componentes Curriculares Por Áreas de Conhecimento	
Áreas do Conhecimento	Componente Curricular
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
	Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As segunda e terceira dimensões são também ilustradas no Quadro 1, em função dos componentes curriculares estarem incluídos nas áreas de conhecimento. Na sequência, no Quadro 2, apresentamos o número de competências para cada componente.

Quadro 2 – Relação Área do Conhecimento, Componentes Curriculares e Número de Competências Específicas

Número de Competências por Área Relacionadas ao Número de Competências Específicas por Componente			
Áreas do Conhecimento	Número de Competências Específicas de Área	Componente Curricular	Número de Competências Específicas de Componente
Linguagens	6	Língua Portuguesa	10
		Arte	9
		Educação Física	10
		Língua Inglesa	6
Matemática	8	Matemática	8
Ciências da Natureza	8	Ciências	8
Ciências Humanas	7	Geografia	7
		História	9
Ensino Religioso	6	Ensino Religioso	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

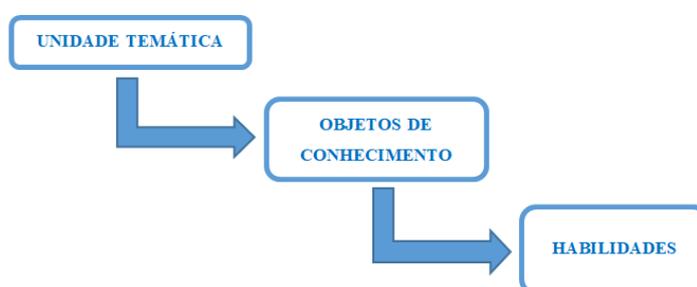
O Quadro 2 evidencia que há uma correspondência homonímica entre as áreas do conhecimento e componente. Nesse caso estão as áreas de matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Em relação a isso, a BNCC manifesta-se no sentido de que a área com seu componente curricular homônimo deve atuar no desenvolvimento de competências específicas, conforme podemos ver na área da matemática, por exemplo:

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**. (BRASIL, 2018, p. 266, grifo dos autores)

Já as áreas das Linguagens e Ciências Humanas, que são formadas por mais de um componente curricular, apresentam, nos capítulos destinados a elas na BNCC, primeiramente, as competências da área. Cada componente apresenta suas competências específicas. Por exemplo, a área das Linguagens apresenta seis competências, enquanto o componente de Língua Portuguesa apresenta dez competências que são relativas a esse componente em específico. Todavia, essas competências específicas ao componente estão a serviço das competências relativas à área como um todo, já que o componente é parte integrante dela.

As competências específicas de cada componente curricular envolvem uma articulação vertical por meio de organização dos conteúdos em *unidades temáticas*, *objetos de conhecimentos* e *habilidades*. As unidades temáticas envolvem os temas a serem tratados durante a trajetória dos alunos nas etapas do Ensino Fundamental, temas que aumentam de complexidade do mais próximo ao mais distante da realidade do aluno. Assim, a complexidade envolvida no tema ocorre via objetos de conhecimento (conteúdos específicos, conceitos e processos) que devem ser trabalhados para proporcionar o desenvolvimento de determinadas habilidades pelos alunos, que são aptidões a serem desenvolvidas sobre tais objetos de conhecimento. Há, assim, uma relação hierárquica entre esses elementos, como podemos visualizar na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Relação Unidade Temática, Objeto de Conhecimento e Habilidades



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na sequência, apresentamos o Quadro 3, que está posto na própria BNCC e expõe as relações ilustradas acima.

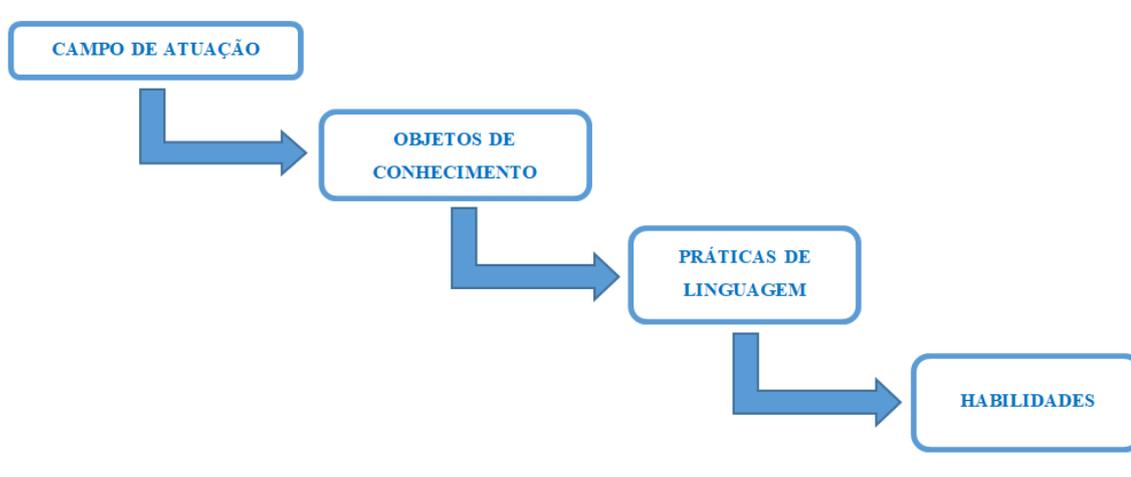
Quadro 3 – Ilustração da Relação entre Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades

Educação Física – 8º E 9º Anos		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Ginástica	Ginástica de condicionamento físico	(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.
	Ginástica de conscientização corporal	(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).

Fonte: BRASIL (2018, p. 237).

Em análise mais detalhada, observamos que, à exceção do componente de Língua Portuguesa, todas as áreas de conhecimento (com respectivos componentes curriculares), apresentam a relação entre unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades semelhante à ilustrada acima. Em tal componente substitui-se o termo “unidade temática” por “práticas de linguagem”¹⁰. Além disso, a BNCC vincula as “práticas de linguagem, “os objetos do conhecimento” e as “habilidades” ao que denomina de “campos de atuação” por entender “que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” (BRASIL, 2018, p. 84). Sendo assim, estabelece-se uma nova articulação, verticalizada, para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, como mostra a ilustração que segue:

Figura 2 – Relação Campo de Atuação, Objeto de Conhecimento, Práticas de Linguagem e Habilidades



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Abaixo, no Quadro 4, reproduzimos um quadro retirado da BNCC, que apresenta de forma mais específica a ilustração acima.

¹⁰ Temos aqui um conceito importante para o componente de Língua Portuguesa, pois é uma reflexão peculiar ao ensino de língua materna. Entendemos a “prática de linguagem” como prática humana que se dá no exercício da linguagem.

Quadro 4 – Ilustração da Relação entre Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos do Conhecimento e Habilidades

Língua Portuguesa – 8º E 9º Anos			
Campo Jornalístico-Midiático			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	
		8º Ano	9º Ano
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
		(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	

Fonte: BRASIL (2018, p. 176-177).

Ao falar da estrutura geral da BNCC, não podemos deixar de salientar que o documento apresenta inúmeros quadros (aos quais os redatores da base não atribuíram um nome específico)¹¹, que, em nosso entendimento, apresentam uma sistematização das unidades temáticas, objetos de conhecimentos, habilidades e, no caso exclusivo do componente de Língua Portuguesa, dos campos de atuação e das práticas de linguagem¹².

¹¹ Nesta pesquisa, fazemos referência a tais quadros como “quadros sistematizadores”, termo de autoria da profa. dra. Carolina Knack, coorientadora desta tese.

¹² As práticas de linguagem indicam um caráter interdisciplinar do componente, o que julgamos ser um diferencial, uma vez que o exercício da linguagem, em nosso entendimento, irradia-se para todos os componentes curriculares – um diferencial não só do componente, mas também da área como um todo. O exercício da linguagem é transcendente aos limites do componente e da área, fazendo-se presente em todas as áreas.

Nesses quadros, também podemos visualizar a relação hierárquica entre os elementos já mencionados. Os quadros sistematizadores aparecem em todos os componentes curriculares que estão atrelados às suas respectivas áreas do conhecimento.

Os Quadros 3 e 4 ilustram a sistematização da qual estamos falando, inclusive eles foram reproduzidos de forma idêntica àquela apresentada pelo documento, mesmo que não os tenhamos trazido em sua integralidade, uma vez que eles ocupam muitas páginas da BNCC. Assim decidimos proceder para não prejudicar a progressão temática de nosso texto e não causar confusão ao leitor, que pode acessá-los diretamente no documento. Nossa intenção aqui é mostrar que é por meio de relações verticais e hierárquicas que a BNCC se estrutura.

Uma vez que temos a intenção de olhar a maneira como o ensino de Língua Portuguesa é proposto pela BNCC, temos de deixar evidente que, dentro da estrutura geral da base, ele apresenta uma sistematização que é diferente dos outros componentes, inclusive daqueles que constituem a área das linguagens. Na seção a seguir, apresentamos com maior detalhamento como o componente Língua Portuguesa, inserido na área de Linguagens, organiza-se nas etapas finais do Ensino Fundamental.

1.3 O Componente Língua Portuguesa na BNCC: Anos Finais do Ensino Fundamental

Após apresentarmos os pontos que constituem a macroestrutura da BNCC, é necessário situarmos o componente de Língua Portuguesa na estrutura da Base. Esse será o objetivo desta seção. Em certa medida, faremos menções aos PCNs, já que a BNCC incorpora literalmente conceitos que estavam nos parâmetros, principalmente no que se refere aos conceitos de língua, linguagem e de texto.

Conforme o artigo 14, da Resolução do CNE/CP, nº 2 de 22 de dezembro de 2017, “a BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento”. Interessa-nos, neste momento, colocar em relevo a Área das Linguagens, pois é nela que o componente de Língua Portuguesa está situado. Conforme está posto no próprio documento:

Na BNCC, a **área de Linguagens é composta** pelos seguintes componentes curriculares: **Língua Portuguesa**, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar **de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas**, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos)

Analisando o excerto acima, a BNCC (assim como o fazem os PCNs) dá lugar à Língua Portuguesa dentro da área das linguagens, entendendo que “as linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2018, p. 63). Outrossim, “a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, p. 63-64).

Outro ponto importante a que precisamos atentar é como o documento entende o termo “linguagem”. Primeiramente, vemos que ele aparece na locução “práticas de linguagem” o que nos remete para as ideias: a) de “experiência” (“manifestações artísticas, corporais e linguísticas”), como uma continuação “às experiências vividas na Educação Infantil”; e b) de interdisciplinaridade, afinal são “práticas de linguagem diversificadas”.

Diante disso e do fato de a área de Linguagens ser composta por mais três componentes curriculares¹³, precisamos considerar e compreender que o termo “linguagem”, quando referido no contexto da área de conhecimento, tem um sentido amplo, isto é, estabelece diálogo com todos os componentes curriculares que dela fazem parte. No entanto, nosso foco é o componente de Língua Portuguesa. A Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando apresenta as competências a serem desenvolvidas por cada área, permite-nos ver como a área das linguagens, através de suas competências, relaciona-se com ele. As competências específicas da área são:

I. Linguagens:

- a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de **significação da realidade** e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e **linguísticas**) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
- c. Utilizar diferentes linguagens – **verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)**, corporal, visual, sonora e digital –, para se **expressar e partilhar informações**, experiências, **ideias** e sentimentos, em diferentes contextos, e **produzir sentidos que levem ao diálogo**, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;
- d. **Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista** que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência

¹³ Consideramos que a concepção de linguagem, presente na BNCC não se limita à sua área, é uma concepção transdisciplinar na relação com os componentes que dela fazem parte e as demais áreas do conhecimento.

socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

e. **Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como **participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural**, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. **Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética** nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para **se comunicar por meio das diferentes linguagens**, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Ao analisar o trecho acima, grifamos algumas expressões que, em nosso entendimento, estão mais diretamente ligadas ao componente de Língua Portuguesa. Contudo, é evidente, elas também estão relacionadas aos outros três componentes da área, pois precisam ser transversais a todos eles. Por essa razão, compreendemos que o termo “linguagem” está colocado aqui em sentido *lato sensu*, ou seja, em sentido amplo.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC traz uma perspectiva de ensino que dialoga diretamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Conforme a própria BNCC aponta,

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, 2018, p. 67, grifos nossos)

Percebemos, em nossa leitura *lato sensu* relativa ao trecho acima, que a concepção de linguagem contém o termo “língua”, pois uma “perspectiva enunciativo-discursiva” contempla no “enunciativo”, a ideia de mobilização de um sistema de signos que é compartilhado por um grupo humano, por meio do qual se pode produzir um discurso que podemos entender, grosso modo, como uma materialidade linguística significativa. Tal leitura sustenta-se justamente pelo texto que segue. Para o componente de Língua Portuguesa, a linguagem “é uma forma de ação” (isto é, de mobilização do sistema); “interindividual” (para isso deve ser compartilhada por um locutor e um interlocutor); “orientada para uma finalidade específica” (que só é atendida pelo fato de a língua produzir significação); “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (ou seja, a linguagem somente existe no âmbito da alteridade,

irmanada com a sociedade). Ainda que essa visão enunciativa de linguagem esteja bastante atrelada, no documento, à perspectiva bakhtiniana, não podemos deixar de pontuar a ideia de “ação”, nessa concepção, que se aproxima da perspectiva enunciativa do linguista Émile Benveniste.

A BNCC entende que a linguagem é orientada para uma finalidade específica. O seu exercício deve se constituir como uma experiência que produza sentido para os alunos em meio à vida social. Diante disso, a perspectiva de linguagem que encontramos no componente de Língua Portuguesa dialoga com as diretrizes gerais da área em que se encontra e com as competências relacionadas à área como um todo e em diálogo com diferentes teorias da linguagem. No entanto, precisamos observar que, em meio à inter-relação entre as competências da área de Linguagem e do componente de Língua Portuguesa, há um objeto através do qual esse componente irá desenvolver a perspectiva de linguagem proposta pelo documento.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos 90, consolida-se (ou tenta-se consolidar) uma perspectiva de que nenhuma atividade deve ter fim em si mesma, principalmente, aquelas de natureza teórica e metalinguística (BRASIL, 2018). Toda prática de ensino de Língua Portuguesa deve estar contextualizada em uma materialidade linguística mais ampla, no caso o texto, “que possibilite aos alunos ampliarem sua capacidade de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018). Sendo assim, em conformidade com os PCNs, a BNCC, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa,

[...] 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).

Tomado o texto como objeto de trabalho, “os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 67). As práticas de linguagens estão divididas em quatro eixos de integração conforme a nomenclatura da BNCC, a saber: 1) Eixo Leitura; 2) Eixo da Produção de Textos; 3) Eixo da Oralidade; 4) Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Cumpre destacar, na passagem citada, o texto como elemento central da unidade de trabalho abordados por “perspectivas enunciativo-discursivas”.

Destacamos o plural justamente para enfatizar a diversidade teórica do documento, ainda que essa diversidade considere o ponto de vista enunciativo-discursivo.

Para cada um dos eixos de integração, a BNCC apresenta um quadro que elenca o que chama de práticas situadas (contextualizadas) de uso da língua e da linguagem que se ligam aos seus respectivos eixos. As práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), associadas a seus respectivos eixos, compreendem uma rede de elementos inter-relacionados. Abaixo apresentamos um quadro de síntese (Quadro 5), por nós formulado, dessas práticas que são preconizadas para todos os níveis do Ensino Fundamental.

De antemão, avisamos o leitor de que o Quadro 5 sintetiza a relação entre eixos e práticas situadas de linguagem que são apresentados separadamente no documento. Além disso, não é nossa intenção listar todas as atividades previstas pelo documento para cada prática situada de linguagem, pois é uma listagem exaustiva e compromete a progressão temática deste capítulo que está propondo-se a apresentar para o leitor o componente de Língua Portuguesa dentro da estrutura da BNCC.

Quadro 5 – Relação Eixos de Integração e Práticas Situadas de Linguagem

Eixos	Práticas Situadas de Linguagem
1) Eixo Leitura	Práticas Leitoras
	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de produção e recepção dos textos - Dialogia e relação entre textos Reconstrução da textualidade - Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações - Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos - Estratégias e procedimentos de leitura - Adesão às práticas de leitura
2) Eixo da Produção de Textos	Práticas de Produção de Textos
	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de produção dos textos - Dialogia e relação entre textos - Alimentação temática - Construção da textualidade - Aspectos notacionais e gramaticais - Estratégias de produção
3) Eixo da Oralidade	Condições de Produção dos Textos Oraís
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de textos orais - Produção de textos orais - Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos - Relação entre fala e escrita
4) Eixo da Análise Linguística/Semiótica	Práticas de Análise Linguística/Semiótica
	<ul style="list-style-type: none"> Fono-ortografia Morfossintaxe Sintaxe Semântica Variação linguística Elementos notacionais da escrita

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As práticas situadas de linguagem, além dos eixos de integração, estão vinculadas a “outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas[, que] são os campos de atuação em que essas práticas se realizam” (BRASIL, 2018, p. 84). Os campos de atuação sinalizam a relação dos “conhecimentos escolares” com a vida social, e são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Campos de Atuação

Anos Iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL (2018, p. 84).

Segundo a BNCC,

[...] os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84)

Em relação aos campos de atuação, faremos duas observações: a) eles se configuram como uma categoria na qual estão inseridos os eixos com suas respectivas práticas de linguagem; e b) isso permite à BNCC falar de práticas de linguagens situadas, isto é, contextualizadas, ou seja, o fato de inseri-las em campos que representam espaços de circulação dos gêneros textuais, uma vez que o texto é o objeto de trabalho do componente de Língua Portuguesa. Observando o quadro acima, vemos o “campo da vida cotidiana” vinculado apenas aos Anos Iniciais. Já o “campo da vida pública” dos Anos Iniciais divide-se em “campo jornalístico” e “de atuação na vida pública” nos Anos Finais. Assim, expõe o documento:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar [...]

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). [...]. Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. (BRASIL, 2018, p. 84-85)

A partir do panorama estrutural apresentado, que envolve a relação de hiperonímia entre as categorias campo de atuação, eixos de integração e práticas situadas/contextualizadas de linguagem, apresentam-se as competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que são:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. 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.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p.87, grifos nossos)

A partir das competências específicas estipuladas para o componente de Língua Portuguesa, chegamos ao item da BNCC denominado: “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimentos e Habilidades. Esse título deveria apresentar também o termo “Campo de Atuação”, uma vez que as Práticas de Linguagem, os Objetos de Conhecimentos e as Habilidades serão apresentados, trabalhados e desenvolvidos dentro de campo de atuação. Tentaremos explicitar a complexa relação vertical e hierárquica entre tais elementos, que são detalhados em quadros que contemplam o modelo apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Modelo de Quadro Sistematizador Usado pela BNCC para Inter-Relacionar Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos do Conhecimento e Habilidades

Língua Portuguesa – X° e Z° Anos			
Campo de Atuação			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	
		X° Ano	Z° Ano

Fonte: BRASIL (2018).

Nestes quadros, um determinado **OBJETO DO CONHECIMENTO** (por exemplo, “apreciação e réplica”, ou “apreender os sentidos globais do texto”, ou “efeitos de sentido”), vinculado a uma **PRÁTICA DE LINGUAGEM** (“Eixo Leitura”) será abordado dentro de um determinado **CAMPO DE ATUAÇÃO** (“Campo Jornalístico-Midiático”) para o desenvolvimento de **HABILIDADES** específicas, relacionadas a determinado ano dos Anos Iniciais e Finais. Os objetos de conhecimento, as práticas de linguagem, os campos de atuação e as habilidades são explicitados pelos redatores da BNCC nos quadros cujo modelo formal está posto acima. Reiteramos: não vamos reproduzi-los tal qual estão no documento, em virtude de sua extensão e pelo fato de que o leitor pode acessá-los na fonte.

Em relação aos quadros sistematizadores, a BNCC apresenta-os a partir da segmentação entre os anos do Ensino Fundamental que mostramos nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Quadro sistematizador – Segmentação – Anos Iniciais (1° ao 5°)

Anos Iniciais
1) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 1° ao 5° ano.
2) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 1° e 2° ano.
3) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 3° ao 5° ano.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 9 – Quadro sistematizador – Segmentação – Anos Finais (6° ao 9°)

Anos Finais
1) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 6° ao 9° ano.
2) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 6° e 7° ano.
3) Quadro sistematizador – Língua Portuguesa - 8° e 9° ano.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os quadros acima ilustram que a BNCC lança mão de quadros sistematizadores que apresentam os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e as

habilidades olhando para a totalidade dos ciclos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º). Doravante os chamaremos de quadros sistematizadores gerais. Ao mesmo tempo, há, na Base, quadros sistematizadores específicos, uma vez que, apesar de conterem os mesmos elementos, estão segmentados em 1º e 2º e 3º ao 5º ano nos Anos Iniciais e em 6º e 7º e 8º ao 9º ano nos Anos Finais.

Essa maneira de expor os elementos, utilizada pelo documento, é intrigante, pois não há explicação alguma que justifique tal segmentação. Em ambos os ciclos (Iniciais e Finais), há uma passagem abrupta dos quadros gerais, que fazem referência ao ciclo inteiro (1º ao 5º/6º ao 9º), para os quadros ligados a anos específicos (1º e 2º ano) / (3º ao 5º ano) / (6º e 7º ano) / (8º ao 9º ano). Isso pode levar o leitor desprevenido a não se dar conta de que se tratam de quadros sistematizadores diferentes. E qual seria a diferença entre eles?

Em nossa leitura do documento, percebemos que, nos Anos Iniciais, o quadro sistematizador geral apresenta uma única habilidade, que se refere a um único objeto de conhecimento. Nos quadros específicos, isso se repete, mas também observamos mais de uma habilidade relacionada a um único objeto de conhecimento ou o inverso. Já nos Anos Finais, vemos, tanto nos quadros gerais quanto nos específicos, mais de uma habilidade vinculando-se a um só objeto do conhecimento e vice-versa.

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

Feitas essas considerações, voltamos às competências específicas do componente de Língua Portuguesa, que são a base organizadora do que ilustramos até agora. Elas são ponto de partida e o ponto de chegada na BNCC: apontam para o que o componente deve consolidar no processo de aprendizagem do aluno em todo seu percurso pelos Anos Finais. Entretanto, não podemos esquecer de que elas estão também a serviço das competências gerais da Área das Linguagens. As competências da área bem como as do componente de Língua Portuguesa

visam a um processo de ensino e de aprendizagem¹⁴ centrada em uso-reflexão-uso, contemplando um movimento de abstração por parte dos estudantes, levando-os à reflexão epistemológica do conhecimento (reflexão), ao mesmo tempo colocando a construção dos saberes em relação com o mundo (uso).

Chega-se, então, no objetivo do componente de Língua Portuguesa. Conforme está posto na BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe [...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Analisando o objetivo do componente, interligado às competências que este precisa desenvolver no alunado, percebe-se uma proposta de ensino não desconectada da sociedade e da cultura, uma vez que se vislumbra um percurso de aprendizagem que faça com que o estudante encontre nele a sociedade. As práticas de ensino, com foco no desenvolvimento de competências, concebem o aluno/indivíduo como um sujeito que não está se desenvolvendo somente no ambiente escolar, mas sim como alguém que já transita na sociedade e na cultura.

Visualizamos, na proposta de ensino de Língua Portuguesa, considerando sua vinculação com a sociedade, uma prática que pode contribuir para “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68), isto é, que entende que os indivíduos sempre estarão imersos em práticas sociais que demandarão que ele tenha competência de significar elementos verbais e não verbais. As práticas que envolvem oralidade e escrita, por excelência, ocorrem por meio da mobilização da língua em seu sistema de signos. No entanto, existem outras práticas, que envolvem múltiplas semioses, cuja interpretação depende de o indivíduo articulá-las, para que a prática social em si seja significada.

Complementamos dizendo que cabe ao professor, por meio das práticas de linguagem que constam do componente de Língua Portuguesa, desenvolver competências e habilidades para contribuir para uma maior inserção social dos alunos por meio de um trabalho em sala de aula, que os estimulem a lidar com diferentes práticas de usos da língua. Eis aqui uma

¹⁴ Ensino e aprendizagem são dois processos distintos. O primeiro relacionado ao docente, e o segundo ao aluno. Diante disso, pensamos que ensino e aprendizagem se (inter)relacionam na ação pedagógica realizada na escola.

problematização. A BNCC, ao seguir a proposta dos PCNs, colocando o texto como objeto central no ensino de Língua Portuguesa, apresenta, para o leitor do documento, uma infinidade de gêneros textuais, (orais, escritos e digitais) para serem trabalhados ao longo dos Anos Finais. Entendemos que o avanço tecnológico inseriu os indivíduos em práticas de linguagem digitais e que, por essa razão, a BNCC prevê um ensino que contemple a análise linguística de textos, mas também a análise de textos que apresentem múltiplas semioses. Contudo, não podemos reduzir o ensino de Língua Portuguesa, a uma taxonomia dos gêneros textuais. Na quantidade de gêneros propostos pelo documento, é inevitável que, primeiramente, os alunos os reconheçam para depois significá-los. O texto sempre será fruto da propriedade de significação da língua. O gênero é produto de um uso específico e contextualizado dela. A propriedade de significação antecede o gênero.

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

1.4. Encaminhamentos

Este capítulo teve por objetivo apresentar para o leitor o percurso de construção da BNCC, desde sua publicação e sua referência como caráter normativo para toda a Educação Básica no Brasil. O capítulo foi desenvolvido tentando responder aos seguintes questionamentos: a) por que o surgimento da BNCC?; b) como a BNCC está organizada?; e c) como se organiza o componente de Língua Portuguesa nesse novo documento?

Observamos que a construção de uma base nacional comum curricular está prevista em inúmeros documentos legais, a começar pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBN) de 1996. Contudo, vimos que o documento que vigorou em caráter não normativo como referência para a construção dos currículos das escolas

brasileiras, por duas décadas, foram os PCNs, publicados em 1998. Perguntamo-nos também, neste capítulo, se a BNCC não seria um documento que iria apenas sobrepor-se aos Parâmetros, uma vez que incorpora concepções neles presentes. Na verdade, a BNCC não se sobrepõe aos PCNs, mas toma-os como base e estabelece uma relação de complementaridade. Estão, portanto, os documentos em relação de diálogo e complementaridade. No entanto, destacamos que os documentos têm objetivos distintos: 1) os PCNs são documentos parametrizadores, não normativos, ou seja, contêm orientações para o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares da Escola Básica no país; 2) a BNCC, além de conter orientações, apresenta diretrizes para regulamentar os componentes curriculares da Educação Básica do país.

Assim, conforme destacado neste capítulo, a BNCC foi elaborada no sentido de cumprir o previsto na Constituição de 1988 e na LDBN de 1996: apresentar diretrizes regulamentadoras para os componentes curriculares da Educação Básica do país, com consideração de diversidades regionais e locais de cada escola. Esse compromisso está, inclusive, destacado nos PCNs como uma projeção do que iria ser construído mais tarde em termos de regulamentação dos currículos da Escola Básica.

Neste término de capítulo, ressaltamos também que o componente curricular de Língua Portuguesa mantém muitos dos pressupostos sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no país preconizados desde os PCNs, quais sejam: 1) adoção de uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, em que os usos são vinculados à situação de produção e à interlocução; 2) metodologia centrada no eixo uso-reflexão-uso a partir de práticas sociais de uso da língua; 3) centralidade no trabalho com o texto; 4) atividades de práticas de linguagem em relação de interdependência entre oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica com a respectiva reflexão sobre essas práticas. Quanto ao eixo da reflexão, a BNCC mantém a análise linguística já contemplada nos PCNs e incorpora uma análise semiótica para dar conta das múltiplas semioses e multimodalidades presentes em alguns gêneros discursivos.

A BNCC – como texto normatizador do ensino de diferentes componentes curriculares –, no caso do componente Língua Portuguesa, procura dar conta das especificidades de usos e reflexões sobre a língua em cada etapa de formação, de modo que os temas e os objetos de conhecimento estão articulados entre si. Em um emaranhado conjunto de inter-relações entre campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, a BNCC

mostra-se um documento estruturalmente complexo, que acaba por impor desafios à sua leitura.

O documento fala a um interlocutor ideal, que parece compartilhar de maneira unificada do entendimento da metalinguagem da qual a BNCC faz uso, uma vez que ela não apresenta referências bibliográficas que situem o seu vocabulário especializado em campos epistemológicos específicos dentro dos estudos da linguagem. No capítulo a seguir, constituímos nosso ponto de vista *stricto sensu* de leitura do documento, por meio da abordagem enunciativa de Émile Benveniste, para verificar, a partir de uma leitura enunciativa que considere o fato de que, na combinação de formas do documento, comparecem termos de um vocabulário especializado vinculado à Ciência Linguística. Assim, nossa leitura *latu sensu* do documento apontou para o fato de haver, na combinação de formas, uma abertura para sentidos presentes em textos exteriores à BNCC, que não são mencionados, mas supostos de conhecimento do professor. Consideramos que muitas formas presentes na BNCC evocam sentidos teóricos (conceitos e noções) atualizados em outros contextos linguísticos externos ao documento.

Conseqüentemente, a leitura *lato sensu* realizada neste capítulo serviu para apontarmos a complexidade do texto da BNCC, complexidade que pode afetar a leitura por parte do professor de Língua Portuguesa de Nível Fundamental e apontar para a necessidade de trabalhos mediadores para auxiliar o professor de português na leitura da BNCC. A relação do pesquisador desta tese com a BNCC ocorrerá com as lentes da perspectiva enunciativa benvenistiana, a partir da qual destacaremos dificuldades de leitura advindas da relação intersubjetiva com o texto da BNCC, da atribuição de referência no discurso e da produção de sentido das formas em seu emprego para, então, apontarmos alternativas para viabilizar a leitura do documento pelo professor de língua portuguesa.

Eis a importância desta tese: apontar a necessidade de o professor de Língua Portuguesa se constituir como leitor do documento para produzir referência e sentidos ao modo como as formas estão agenciadas no texto do documento.

2 ENUNCIACÃO: UM LUGAR DE ANCORAGEM PARA O ESTUDO DA BNCC

Contextualizado o surgimento da BNCC, apresentada sua estrutura geral e como o componente de Língua Portuguesa se organiza dentro dela, a partir da leitura *lato sensu* que fizemos do documento no primeiro capítulo, iniciamos o segundo capítulo desta pesquisa. Então, na continuidade do estudo, temos como objetivo do capítulo apresentar a base teórica que sustentará uma leitura *stricto sensu* da BNCC. Essa base teórica se ancora na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste para nos constituirmos como pesquisador-leitor da BNCC e assumirmos uma posição de locutor-leitor do documento, para realizar um diagnóstico de possíveis dificuldades em sua leitura por parte do professor do Ensino Fundamental.

Ainda que assumamos, como base, a perspectiva enunciativa de Benveniste, precisamos atentar para o fato de que, conforme nos lembra Flores (2012, p. 151), “não é fácil ler Benveniste. Para lê-lo, não basta abrir os *Problemas* e dar início a uma leitura linear. É preciso, antes, assumir um ponto de vista epistemológico”. Por isso, o ponto de partida para a construção de subsídios teóricos, a partir da abordagem benvenistiana, para a produção de leitura enunciativa da BNCC envolve a necessidade de instaurar um ponto de vista de leitura. É esse ponto de vista que estamos delineando neste início de capítulo: elencamos a perspectiva linguística de Benveniste e, no interior dessa perspectiva, estamos selecionando a sua abordagem enunciativa. Como *corpus* teórico principal desse escopo enunciativo, elegemos o artigo *O Aparelho Formal da Enunciação* por ser um texto síntese das reflexões enunciativas do autor¹⁵.

Ressaltamos que a reflexão benvenistiana sobre enunciação constitui-se como uma escolha teórica para o estudo da BNCC por compreendermos que essa perspectiva possibilita pensar a leitura, conforme deslocamento já realizado por Naujorks (2011), como ato enunciativo. O documento, assim, será estudado sob à luz da perspectiva enunciativa para, dessa forma, estruturar-se como uma leitura *stricto sensu* da Base, que nos levará a observar índices de dificuldades de atribuição de sentidos às formas atualizadas no documento por parte do professor do Ensino Fundamental, em nosso caso, mais especificamente, o professor de Língua Portuguesa.

¹⁵ Para maior aprofundamento no texto *O Aparelho Formal da Enunciação*, indicamos a dissertação de Aresi (2012), intitulada *Síntese, Organização e Abertura do Pensamento Enunciativo: uma Exegese de O Aparelho Formal da Enunciação*.

O Aparelho Formal da Enunciação, que conduzirá nossa reflexão teórica, é um texto síntese, que dialoga com outros textos presentes nos *Problemas de Linguística Geral I e II* (doravante PLG I e PLG II). Inclusive, Benveniste sinaliza para o leitor, por meio de notas de rodapé, outros textos nos quais ele desenvolvera de forma mais aprofundada pontos que estão colocados de forma sintética em *O Aparelho Formal da Enunciação*.

O estudo do professor Valdir Flores subsidiará de forma muito significativa a leitura teórica a ser realizada do texto eleito para nossa base teórica, uma vez que é um especialista que dedicou estudos e pesquisas sobre Benveniste por mais de duas décadas, tornando-se, sem dúvida, a grande referência acerca da obra de Benveniste no Brasil. Dentre as obras de Flores, conforme já sinalizado na Introdução deste trabalho, há duas obras que não podemos deixar de referir para que o leitor entenda em que lugar a ideia de aparelho formal da enunciação está situada na linha de estudos acerca da teoria da enunciação benvenistiana à qual nos vinculamos. São elas:

- a) *Saussure e Benveniste no Brasil – Quatro Aulas Ministradas na École Normale Supérieure* (2017)¹⁶. Nessa produção, Flores aborda a recepção da obra de Benveniste em nosso país. Ao trazer o que denomina de “a segunda recepção de Benveniste no Brasil” (FLORES, 2017), segmentou-a em três partes. Segundo o estudioso, há três eixos de estudos, no conjunto da obra do linguista francês, quais sejam: a) a enunciação como centro da reflexão (primeiro eixo); b) a enunciação articulada a uma teoria da linguagem que se abre para dialogar com outros campos do conhecimento (segundo eixo); e c) os estudos intrateóricos na imanência da teoria da linguagem (terceiro eixo). Interessa-nos, para a realização de nosso estudo da BNCC, o primeiro eixo por ligar-se estritamente à perspectiva da enunciação. É neste eixo que encontramos o estudo sobre o aparelho formal da enunciação.
- b) *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste* (2013). Nessa obra, Flores apresenta um “estudo intrateórico” (FLORES, 2013) do que os estudiosos chamam de teoria da enunciação de Émile Benveniste. Diante dos artigos publicados por Benveniste sobre essa temática que estão reunidos nos *Problemas de Linguística Geral I e II*, Flores (2013) projeta três momentos da teoria, separando cada um deles por “momentos” que podem ser visualizados em um determinado conjunto de artigos publicados por

¹⁶ Flores (2017) apresenta, em *Saussure e Benveniste no Brasil – Quatro Aulas Ministradas na École Normale Supérieure*, sua visão sobre a recepção da teoria dos linguistas que intitulam seu livro. Interessa-nos, dessa reflexão do autor, os eixos de recepção de Benveniste.

Benveniste. Dessa forma, Flores (2013) mostra-nos que Benveniste desenvolveu uma reflexão aprofundada acerca de uma linguística da enunciação por mais de quarenta anos. Em cada “momento” dessa trajetória, Benveniste aprofundou determinados aspectos ligados à enunciação. Ao agrupar os textos do linguista em torno de determinados aspectos, Flores propõe um itinerário de leitura para quem deseja entender o pensamento de Benveniste sobre enunciação. O primeiro momento está vinculado à noção de pessoa e não-pessoa. O segundo momento, à noção de semiótico e semântico, que envolve pensar a língua como sistema intralinguístico e a língua como discurso. O terceiro momento, à noção de aparelho formal da enunciação. Ficaremos com o terceiro momento, mas é claro que ele contém elementos ligados aos dois primeiros.

Essas duas obras sinalizam os efeitos de *O Aparelho Formal da Enunciação* para a recepção e constituição de uma teoria enunciativa ligada a Émile Benveniste em nosso país. Nesse sentido, as duas obras servem de argumento para alicerçarmos nosso capítulo no artigo *O Aparelho Formal da Enunciação*, ainda que possamos referir textos ligados a outros momentos da teoria, conforme aponta Flores (2013). Assim, o primeiro momento está vinculado à noção de pessoa e não-pessoa, questões ligadas ao funcionamento subjetivo e referencial do discurso, funcionamento necessário para pensarmos a enunciação benvenistiana. O segundo momento trata das noções de semiótico e semântico, que são atreladas aos dois modos de existência da língua: como sistema intralinguístico (semiótico) e como discurso (semântico), questão, como veremos, ligada ao aspecto de conversão da língua em discurso. Desse modo, o terceiro momento, o do “aparelho formal da enunciação” condensa os dois outros por tratar de aspectos e elementos ligados à enunciação, instância de passagem da língua (sistema) a uma língua convertida em discurso.

A essas duas obras de Flores, como já referimos, soma-se uma terceira, que, no nosso estudo, terá uma função balizadora para elencarmos as noções-chave ou operacionais presentes em *O Aparelho Formal da Enunciação*. Trata-se do capítulo “Teoria da Enunciação” (FLORES, 2019), presente na obra *Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação*. Por isso, com inspiração em Flores (2019), apresentaremos as principais noções do tema enunciativo em Benveniste para fundamentar o estudo da BNCC, visto o autor pontuar que seu texto “Teoria da Enunciação” tem “o propósito didático de subsidiar análises [...] em diferentes *corpora* da Língua Portuguesa” (FLORES, 2019, p. 145). Considerando a BNCC como um *corpus* em Língua Portuguesa, a reflexão de Flores (2019)

poderá subsidiar nosso estudo desse documento com base no texto *O Aparelho Formal da Enunciação*.

Sendo assim, na primeira seção do capítulo, situaremos, de forma mais detalhada, a noção de aparelho formal, com destaque para as “noções operacionais”, conforme discussão de Flores (2019). Na segunda seção, apresentaremos a ideia de leitura como ato enunciativo, conforme Naujorks (2011), deslocamento teórico que nos permitirá ver a reflexão que está posta no artigo *O Aparelho Formal da Enunciação* no âmbito da leitura, para, então, vislumbrarmos índices de dificuldades de leitura do documento, que nos levarão a propor um diagnóstico no último capítulo da tese.

2.1 O Aparelho Formal da Enunciação

A reflexão benvenistiana sobre enunciação está posta em diversos artigos publicados pelo linguista que estão reunidos nos *Problemas de Linguística Geral I e II* (PLGs I e II). Contudo, a lente pela qual vamos ler a BNCC estará circunscrita ao artigo *O Aparelho Formal da Enunciação*.

A noção de aparelho formal da enunciação é construída no texto de 1970, considerado por estudiosos de Benveniste, conforme Flores (2013), como um texto síntese do tema enunciativo: “O *aparelho*... condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre enunciação.” (FLORES, 2013, p. 161), é o único texto que traz a palavra “enunciação” em seu título e é nele que encontramos o termo com definições. Como atesta Flores, “em função da formulação textual de uma definição de enunciação”, o escrito “provocou impacto na linguística de seu tempo” (FLORES, 2013, p. 162-163). O texto foi publicado em 1970 na Revista *Langages* e foi republicado na obra *Problemas de Linguística Geral II* em 1974¹⁷.

Benveniste inicia o texto problematizando o lugar relevante que é dado, pela tradição dos estudos linguísticos, à análise e à descrição do “emprego das formas”. Um exemplo disso é o estudo realizado, por diferentes vertentes teóricas, de descrições do português, que ora se centram no nível fonológico, ora no nível morfológico, ora no sintático. Contudo, diz o autor

¹⁷ Como já anunciamos, este texto faz parte da primeira recepção de Benveniste no Brasil. Esta recebe diferentes deslocamentos para a abordagem de distintos objetos: texto, escrita, leitura, aquisição de língua materna e língua adicional, ensino-aprendizagem de língua portuguesa e línguas adicionais etc. As potencialidades dessa perspectiva enunciativa têm fomentado muita produção no nosso país e nela também encontramos respaldo para realizarmos nosso estudo.

que o emprego das formas traz uma imagem aproximativa da língua em emprego. Por isso, o linguista defende que muito diferente do “emprego das formas” é o emprego da língua.

Benveniste considera que a maneira de conceber, descrever e analisar por parte daqueles que estudam a língua e tentam compreendê-la por meio das “condições de emprego das formas” projeta uma compreensão equivocada do que vem a ser língua. As “formas” de que fala Benveniste envolvem aquilo que podemos apreender a partir das “condições de emprego da língua”. Certas construções sintáticas, paradigmas de flexão de verbos ou formações de nomes, por exemplo, são expressões possíveis dentro daquilo que as condições de emprego da língua podem produzir.

O “emprego das formas” não pode ser compreendido como a língua que se constitui enquanto sistema de signos com inúmeras possibilidades combinatórias. Falar de enunciação é falar do emprego de um sistema de unidades que podem ser agenciadas em combinação para formar sentido (que nada mais é do que a conversão do sistema em discurso). O emprego da língua envolve “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Com efeito, para Benveniste (2006), ao se colocar a língua em emprego, toda a organização do sistema entra no jogo (formas de diferentes níveis – fonológico, morfológico e sintático – e suas relações de sentido)¹⁸.

Somente após sinalizar a distinção entre as condições do emprego das formas e das condições de emprego da língua é que o linguista explicita uma definição de enunciação¹⁹. Diz o autor: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Para o autor, a enunciação pode ser analisada em diversos aspectos, mas seleciona os três principais, sendo eles: a) realização vocal da língua; b) conversão da língua em discurso ou semantização da língua; e c) quadro formal da enunciação. Para o linguista, a enunciação pressupõe esses três enfoques que são inerentes a ela, contudo irá deter-se no último ao longo de seu texto.

¹⁸ No texto *Os Níveis da Análise Linguística*, Benveniste (2005) concebe a língua como organizada por unidades de diferentes níveis. Essa organização ocorre por meio de relações distribucionais e integrativas, as quais engendram as relações entre forma e sentido no sistema intralinguístico. É essa língua “toda” que Benveniste afirma ser afetada pelo mecanismo de seu emprego.

¹⁹ Referimo-nos a *uma* definição de enunciação por ser a primeira apresentada no texto. Talvez por esse motivo seja a mais difundida no país. No entanto, há diferentes noções de enunciação em *O Aparelho Formal da Enunciação*. A partir de uma leitura mais refinada, podemos trazer outras noções do termo.

Em relação ao aspecto vocal da enunciação, o autor é bastante sintético. Embora dê destaque a ele, Benveniste pouco o desenvolve. Segundo o linguista, é a face mais facilmente perceptível da enunciação. O linguista sinaliza para o leitor que os sons produzidos no ato da enunciação são sempre singulares no interior da fala, individuais ao ponto de não poderem ser reproduzidos com exatidão de igualdade (BENVENISTE, 2006, p. 82).

O segundo aspecto elencado por Benveniste está ligado à conversão individual da língua em discurso, outra definição de enunciação, agora ligada aos “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Trata-se de observar como o sentido está formado por palavras. Flores (2013) considera esse aspecto da enunciação como operacional. Um dos textos vinculados à ideia de enunciação como abordagem operatória é o capítulo *A forma e o sentido na linguagem*. Com efeito, nesse texto, Benveniste explora o agenciamento de palavras como sintagmatização, operação que possibilita a se chegar à ideia (sentido) de uma frase em sua “compreensão global” (BENVENISTE, 2006, p. 232). “É a semantização da língua que está no centro da enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Assim, sintagmatização, termo e noção presentes em *A forma e o sentido na linguagem*, e semantização, termo presente em *O Aparelho Formal da Enunciação*, constituem-se como operações interdependentes e necessárias para pensarmos esse aspecto operatório da enunciação.

O quadro formal de realização é o terceiro aspecto citado por Benveniste, e é sobre o qual irá se deter no artigo. Para abordar o tema da enunciação sob o quadro formal de realização, o autor antecipa: “na enunciação, consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Vamos analisar cada um desses elementos relacionados ao quadro formal apontados por Benveniste.

O ato para Benveniste é a mobilização – sempre singular e irrepitível – que o locutor faz das formas da língua ao enunciar. No ato está envolvida “a relação do locutor com a língua” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Dessa forma, o “locutor mobiliza a língua por sua conta” (BENVENISTE, 2006, p. 82), [tomando] a língua por instrumento, e nos caracteres que marcam esta relação” (BENVENISTE, 2006, p. 82). O ato individual, ao inserir aquele que enuncia em seu enunciado/discurso, faz com que a enunciação esteja em relação com um locutor, que enuncia a sua posição por meio de índices específicos que remetem à pessoa inscrita no próprio discurso (“eu”), como vemos nas palavras do linguista:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. **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 colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.** (BENVENISTE, 1974/2006, p. 84, grifos nossos)

Além de se declarar como locutor e assumir a língua, esse locutor implanta o outro diante de si. Por isso, o ato também estabelece a relação locutor/alocutário. O locutor converte a língua em discurso, instituindo o lugar do alocutário e também o seu no exercício intersubjetivo da linguagem. Na discussão de Benveniste sobre o ato, comparece o diálogo com outros textos anteriores a *O Aparelho Formal da Enunciação*, como *A Natureza dos Pronomes* e *Da Subjetividade na Linguagem*, nos quais aborda a polaridade de pessoas no discurso, pois, cada vez que um locutor produz uma enunciação, institui-se como sujeito, representado por “eu”, instaurando, automaticamente, diante de si um alocutário, representado por “tu”. Estabelece-se no ato algo que é fundamental para o funcionamento da língua: toda enunciação pressupõe uma alocação. É na alocação estabelecida no jogo de reversibilidade enunciativa entre “eu” e “tu” que se estabelece o funcionamento intersubjetivo da enunciação. Flores (2019) enfatiza esse processo com trechos do texto original:

O ato, então, é formado por um quadro figurativo. Há duas figuras necessárias: o locutor e o alocutário: “uma, origem, a outra, fim da enunciação”. Trata-se do diálogo: “Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. [...] Em síntese, para descrever o ato é necessário situar os interlocutores (locutor e alocutário), ou, como explica o próprio autor: “toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário”. (FLORES, 2019, p. 157)

Interessante o fato de Benveniste, em sua reflexão, argumentar que o locutor é quem implanta o outro e é quem postula um alocutário. Essa discussão remete novamente à transcendência de “eu” em relação a “tu”, defendida também nos textos *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*, visto que a polaridade das pessoas “não significa igualdade, nem simetria”, porque “eu” “tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu.” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Essa polaridade, ligada aos índices de pessoa, remete necessariamente à enunciação, pois, como defende o linguista, “a emergência dos índices de pessoa (a relação “eu-tu”) [...] não se produz senão na e pela enunciação: o termo “eu” denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo “tu” denotando o indivíduo que aí está presente como alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Assim, a relação “eu-tu” fundamenta o funcionamento intersubjetivo do discurso que advém da enunciação em uma

relação alternada, visto o “eu” poder inverter-se em “tu” e este tornar-se “eu”. Essa alternância que “eu” e “tu” realizam pode ser concretizada também porque se invertem para falar sobre algo ou alguém. Por isso, Benveniste defende ser uma das condições da enunciação esse referir pelo discurso.

Com efeito, o segundo elemento da enunciação atrela-se a uma das condições da enunciação: a situação²⁰ em que o ato se realiza. Essa situação condiciona o locutor a mobilizar a língua pela necessidade de referir pelo discurso para possibilitar ao alocutário correferir. Na alocação estabelecida no jogo de reversibilidade enunciativa entre “eu” e “tu”, cria-se o espaço para a inserção no discurso do que está fora dessa relação, a não-pessoa do discurso representada por “ele”. Novamente a tríade “eu-tu/ele” nos remete a textos anteriores de Benveniste, textos que Flores (2013) concebe como ligados ao “momento da pessoa X não-pessoa”²¹. A não-pessoa, o “ele” de quem se fala, tem sua emergência também em um ato de enunciação, pela necessidade do locutor de referir pelo discurso para possibilitar ao outro correferir. Ao referir pelo discurso, o locutor estabelece “certa” relação com o mundo, um mundo reproduzido por meio de uma enunciação. Gera-se a situação criadora de referência. Nas palavras de Flores:

[...] o locutor e o alocutário que, como vimos, constituem o ato de enunciação, referem e correferem pelo discurso, ou seja, constroem um sentido singular acerca do que falam. É por isso que Benveniste afirma ainda que “a referência é parte integrante da enunciação”, pois ela não está dada no mundo, mas é construída na enunciação. (FLORES, 2019, p. 157)

O “eu”, ao enunciar, produz referência e instaura diante de si o “tu” que, para realizar uma enunciação de retorno, precisa correferir. Por essa relação (“eu-tu”) a língua é semantizada, tornando-se discurso. Trata-se da operação de referência por meio da qual o discurso promove o diálogo com outro e cria uma realidade discursiva. A cada vez que o locutor se enuncia, uma vez que o ato é sempre único, criam-se referências singulares, produzidas pela combinação das formas da língua. Desse modo, a referência, para Benveniste, é efêmera, porque atualizada a cada ato de enunciação.

²⁰ Benveniste sugere que “situação” se vincula à instância de discurso que remete ao “eu-tu-aqui-agora”, categorias que se instauram a cada ato da enunciação. Contudo, a situação também está vinculada à não-pessoa do discurso, representada por “ele”, que se caracteriza como o espaço de referência ligado à alocação entre “eu” e “tu”, ou seja, a situação também está ligada à necessidade de referir pelo discurso. Em nosso estudo, estamos enfatizando a noção de situação como atrelada à referência.

²¹ Flores (2013) insere neste momento os seguintes textos: *Estrutura das Relações de Pessoa no Verbo* (1946), *A Natureza dos Pronomes* (1956), *Da Subjetividade na Linguagem* (1958), *As Relações de Pessoa no Verbo Francês* (1959), *A Linguagem e a Experiência Humana* (1965), *O Antônimo e o Pronome em Francês Moderno* (1965), e *Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade* (1968). Desse bloco de textos, os quatro primeiros fazem parte do PLG I, enquanto os últimos se encontram no PLG II.

Para que “eu” e “tu” se relacionem em um discurso sobre dada “referência”, há meios linguísticos necessários para essa conversão da língua em discurso. Por isso, Benveniste insere, no quadro formal da enunciação, o que nomeia “instrumentos”, concebidos como índices específicos e procedimentos acessórios, conforme acompanhamos na argumentação do linguista:

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 a sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios de outro. (BENVENISTE, 1989, p. 84, grifo do autor)

Os índices específicos são formas da língua classificadas pela descrição gramatical como pronomes pessoais “eu”, “tu”, pronomes demonstrativos (este, aquele, essa) e advérbios (hoje, amanhã, aqui, agora), que se vinculam às categorias de pessoa, de tempo e de espaço, cuja referência nasce na enunciação. Já os procedimentos acessórios são os mecanismos que envolvem “todos os mecanismos que o locutor utiliza para construir a referência no discurso.” (FLORES, 2019, p. 159). São os “recursos linguísticos”, isto é, “lexicais”, “sintáticos”, “morfológicos” (FLORES, 2019, p. 160), que remetem à relação sintagmatização/semantização, ou seja, ao modo como as formas se engendram no discurso (sintagmatização) para produzirem sentido (semantização). Quando Benveniste aborda a ideia de semantização da língua, diz:

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela nos conduz à teoria do signo e à análise da significância. (BENVENISTE, 2006, p. 83)

No que tange ao aspecto de semantização, vinculando-a aos instrumentos da enunciação, queremos dar ênfase à ideia do “sentido se formar em palavras”, uma vez que é pela combinação das formas da língua que discurso se constrói para produzir sentido. O agenciamento de formas produz uma sintagmatização evocadora de sentidos (semantização). Assim, o discurso traz sempre um sentido singularizado dentro das possibilidades de arranjos que a língua-sistema possibilita ao locutor engendrar. Língua, para Benveniste, envolve pensar sistema e discurso. Desse modo, há um aparelho de formas e de funções da língua que possibilitam ao locutor produzir um aparelho formal de sua própria enunciação, valendo-se de índices específicos (pessoa, tempo e espaço) e de procedimentos acessórios, que envolvem o engendramento particular de formas, sejam aquelas com estatuto de índices específicos, sejam

aquelas com estatuto pleno singularizadas no próprio ato. Assim, se as formas específicas fazem referência a “eu”, as formas ligadas à “não-pessoa” estão também em relação a quem enuncia, pois, conforme argumenta Benveniste em *Da subjetividade na linguagem*, “A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 2005, p. 292).

Além dos procedimentos acessórios, Benveniste, em *O Aparelho Formal da Enunciação*, destaca o aparelho de funções sintáticas, por meio dos quais quem enuncia “se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 86). A *interrogação*, marcada por partículas e formas lexicais interrogativas, é uma enunciação construída para suscitar uma resposta; a *intimação*, marcada por imperativos e vocativos, implica um apelo ou ordem na relação imediata com o outro em uma referência necessária ao tempo da enunciação; a *asserção*, em seu rodeio sintático, visa a comunicar certezas. Também a *modalidade*, organizada a partir dos modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo) e a *fraseologia* (usos de “sem dúvida”, “possivelmente”, “talvez”, “provavelmente” etc.) enunciam as atitudes do locutor, se expectativa, se certeza, se dúvidas.

No percurso que fizemos, observamos que os elementos vinculados ao quadro figurativo da enunciação (ato, situação e instrumentos), analisados por Benveniste, estão relacionados a instâncias enunciativas que se referem ao funcionamento da língua em emprego, criando-se, assim, uma correlação que esboçamos no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 – O Quadro Formal da Enunciação e suas Instâncias de Realização

Parâmetros e Condições da Enunciação	Processo	Operações Integrantes e Meios Linguísticos da Enunciação
Ato	- Emergência da relação entre locutor e alocutário.	Operação intersubjetiva
Situação	- Referência e correferência.	Operação de referência
Instrumentos	- Categorias de pessoa, de tempo e de espaço que emergem da enunciação (“eu-tu-aqui-agora”). - Engendramento das formas da língua para produzir discurso por meio de mecanismos que a língua dispõe (lexicais, morfológicos, sintáticos etc.). - Funções sintáticas.	Aparelho de formas (específicas e plenas), aparelho de funções e procedimentos <u>acessórios</u> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Uma vez que nosso objeto de análise é um documento escrito, a teorização que realizamos a partir do texto *O Aparelho Formal da Enunciação*, que sintetizamos no quadro acima, deve ser deslocada para o plano da leitura. A pergunta que fazemos agora é: como ler a BNCC, a partir do quadro formal da enunciação, com vistas a apresentar um diagnóstico de dificuldades de leitura do documento?

Benveniste (2006), no parágrafo final de *O Aparelho Formal*, diz: “seria preciso também distinguir a enunciação oral da enunciação escrita” (BENVENISTE, 2006, p. 90). Em nosso olhar para a teoria da enunciação de Benveniste, inspirados em Knack (2012), consideramos a enunciação como realização vocal e como realização escrita como fenômenos específicos que derivam da enunciação como fenômeno geral que: a) afeta a língua inteira; b) está vinculada à ideia de colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização; c) que sempre coloca o locutor em relação com a sua enunciação por meio de formas/caracteres que emergem do ato; e c) pressupõe diálogo.

A BNCC constitui-se como uma enunciação escrita que gera a necessidade de trabalharmos no plano de sua leitura. Segundo Benveniste, a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90). Dessa afirmação, é necessário compreender que a enunciação escrita convoca o leitor a produzir uma enunciação de retorno a ela, que se caracteriza pela mobilização de sentidos por parte daquele que lê. Eis que temos, então, a relação texto e leitor. Nossa leitura da BNCC se caracterizará como uma enunciação de retorno. Para tanto, recorreremos ao estudo de Naujorks (2011), que desloca a abordagem enunciativa de Benveniste para propor uma perspectiva de leitura enunciativa.

2.2 A Leitura como Ato Enunciativo

Realizamos, na seção anterior, a apresentação do texto *O Aparelho Formal da Enunciação* com o objetivo de expor a abordagem enunciativa de Benveniste. Ancoramos nossa exposição do referido texto em Flores (2019). O objetivo desta seção é apresentar a definição de leitura como ato enunciativo proposta por Naujorks (2011) e como o quadro formal da enunciação (ato, situação e instrumentos) é deslocado para embasar essa concepção de leitura.

Naujorks (2011), a partir do deslocamento de conceitos desenvolvidos por Émile Benveniste referentes ao tema enunciação, estabelece princípios enunciativos relacionados à

leitura. Conforme diz Naujorks, “a especificidade de nossa pesquisa está basicamente na resposta à questão: em que termos podemos pensar a leitura como um ato enunciativo?” (NAUJORKS, 2011, p. 5). Partindo dessa questão, propõe-se a leitura como ato sempre particular e irrepetível, pois o locutor produz sentido em uma relação particular que estabelece com o texto. Nas palavras da autora, “A leitura, em nossa perspectiva, é uma prática efetiva que supõe o envolvimento do aluno numa posição de sujeito-leitor em um processo que é altamente subjetivo, uma vez que cada leitor imprime sua singularidade no ato de leitura” (NAUJORKS, 2011, p. 11).

O locutor é aquele que, no ato enunciativo, mobiliza o sistema da língua para produzir um discurso, e faz da sua enunciação o centro de referência para as coordenadas espaço-temporais que se estabelecem e se atualizam a cada ato (singular e irrepetível) de enunciação. Na perspectiva enunciativa de Naujorks (2011), ler é enunciar – é produção e atualização constante de sentido pelo locutor-leitor em um ato sempre único que irá se constituir a cada ato de leitura.

Como já observado, o **ato** faz emergir a figura do locutor que vai postular diante de si um alocutário representados na estrutura do diálogo por “eu” e “tu”, capazes de inverter-se na alocação. Para Naujorks (2011), a leitura é entendida como ato enunciativo, à medida que compreende o leitor como “eu” e o texto/enunciado como “tu”. Nesse caso, a relação intersubjetiva entre leitor (“eu”) e texto (“tu”) envolve uma dupla instância, como observarmos na argumentação a seguir da autora:

Em nossa opinião, na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade: em um primeiro momento, o locutor-leitor se apropria do enunciado e, com ele, coloca-se em uma relação de diálogo. O locutor, em nossa visão, dialoga com o enunciado, o texto. Não seria absurdo, portanto, considerar que, ao menos em certo sentido, o enunciado é um “tu” da relação “eu-tu”. O enunciado, nesse processo, é um tipo de interlocutor. É com ele que o locutor-leitor estabelece uma troca propondo-se como sujeito, o sujeito-leitor.

[...]

Podemos dizer, então, que se encontram implicados o “eu” e o outro. O “eu” como aquele que enuncia, ou melhor, que ao ler se enuncia, e com esse ato dialoga com “tu”, o enunciado.

E há mais: quando o locutor-leitor se propõe como sujeito a partir de um diálogo com o texto, instaura-se uma referência, um certo “ele”. Há aqui implicados, então, “eu-tu-ele-aqui-agora”. (NAUJORKS, 2011, p. 91)

Explicita-se, dessa forma, o primeiro ponto a ser enfatizado no estudo de Naujorks (2011): a instituição da relação intersubjetiva entre o locutor-leitor (“eu”) e o texto/enunciado

“tu”). Será por ela que o locutor-leitor, ao produzir uma enunciação de retorno à enunciação escrita, que está posta diante de si, produzirá referência, representada no quadro figurativo por “ele”. Esse quadro figurativo é representado pela fórmula “eu-tu/ele”, apresentado no estudo de Naujorks (2011), conforme quadro síntese abaixo:

Quadro 11 – Quadro Figurativo “Eu-Tu/Ele” na Perspectiva de Leitura Enunciativa de Naujorks (2011)

Pessoas e Não-Pessoa do Discurso na Leitura	Elementos Integrantes da Leitura Enunciativa	Figuras da Enunciação e Referência na Leitura Enunciativa
Eu	Leitor	Locutor
Tu	Texto/Enunciado	Alocutário
Ele	Sentidos construídos na relação texto “eu” e leitor “tu”	Referência de sentido singularizada, produzida pelo leitor decorrente da compreensão do texto

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao pensarmos as **situações em que o ato se realiza**, o “ele”, o espaço da referência oriunda da alocação “eu-tu”, irá se constituir na apreensão de sentidos derivados do ato de ler, pois o texto traz um discurso já estabelecido no mundo. Ele apresenta-se para o leitor como língua semantizada por um locutor: tem uma referência com a qual o leitor irá dialogar por meio da leitura. Dessa forma, o locutor-leitor está em relação com a língua em uso, isto é, está acessando os sentidos produzidos por uma enunciação escrita anterior à sua leitura. Nesse caso, o locutor, na leitura, precisa identificar/reconhecer as formas de sua língua atualizada no discurso e atribuir sentidos ao modo como o discurso escrito, singularmente, está sintagmatizado para atribuir sentido às palavras no emprego e produzir um sentido global ao discurso.

A leitura como ato enunciativo não pode estar dissociada do processo de semantização da língua e daquilo que o envolve, pois compreende que o texto é sempre uma referência de sentido, uma significação promovida pela língua-discurso, em que os sentidos serão atualizados pelo leitor. Isso porque cada ato de leitura irá “construir um novo sistema de referências em um novo eu-tu-ele-aqui-agora” (NAUJORKS, 2011, p. 97) no texto que está acessando.

É crucial frisarmos que, quando falamos da abordagem enunciativa de Émile Benveniste, estamos situados em uma reflexão em que um locutor, pelo ato da enunciação, produz um enunciado (que também podemos entender como discurso ou como texto) que é

produto da enunciação. Em Naujorks (2011), o enunciado é uma enunciação que convocará o leitor a produzir sentidos, o que se caracteriza como uma enunciação de retorno, ou seja, ler é enunciar.

Para isso, o locutor-leitor utiliza-se dos **instrumentos** que a língua dispõe os quais, como vimos na leitura do texto *O Aparelho Formal da Enunciação*, atrelam-se aos índices específicos (categorias de pessoa, tempo e espaço) aos procedimentos acessórios (engendramentos das formas dos diferentes níveis da língua-sistema). Para Benveniste, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Recuperamos essa afirmação, em função de que o linguista concebe a língua em dois planos: enquanto língua-sistema (organização intralinguística de formas e sentidos) e enquanto língua-discurso (formas e sentidos da língua em emprego). Considerando esses dois domínios de ser língua, ao ser projetada à leitura como ato enunciativo, precisamos ter em mente que o leitor precisa compreender as formas atualizadas na enunciação escrita (texto semantizado), considerando também o reconhecimento dessas formas na língua-sistema.

Ler é reconhecer todas as palavras (signos) que fazem parte do enunciado como tendo ou não um sentido e, a partir de então, compreender que essas palavras, em um encadeamento no enunciado, uma vez que estão em uso, apresentam um sentido que está atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, ao sujeito. A leitura não se reduz ao entendimento das unidades separadamente; é no conjunto que, visto globalmente, surgirá o sentido. (NAUJORKS, 2011, p.101)

Sendo assim, para realizar uma leitura enunciativa, o leitor sempre estará situado tanto na língua-sistema quanto na língua-discurso, uma vez que produzirá uma enunciação de retorno atualizando as categorias de pessoa, tempo e lugar e estará mobilizando recursos linguísticos (lexicais, sintáticos, morfológicos) para compreender os sentidos que emanam da forma como estão engendrados no texto. Em suma, conforme diz a autora: “a leitura é, então, um processo de (re)significação, ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação, é um fazer de novo” (NAUJORKS, 2011, p. 107).

Ao apresentar o estudo de Naujorks (2011), procuramos, assim como fizemos na seção anterior, correlacionar, no âmbito da leitura, as instâncias da perspectiva de enunciação como ato ler ao quadro figurativo da enunciação (ato, situação e instrumentos). O Quadro 12, abaixo, objetiva sistematizar o percurso estudado nesta seção.

Quadro 12 – O Quadro Formal da Enunciação e Suas Instâncias de Realização na Perspectiva de Leitura como Ato Enunciativo

Parâmetros e Condições da Enunciação no Ato Enunciativo de Leitura	Processo Enunciativo de Leitura	Operações Integrantes e Meios Linguísticos da Enunciação no Ato Enunciativo de Leitura
Ato	- Emergência da relação entre locutor-leitor (“eu”) e texto (“tu”).	Funcionamento intersubjetivo da leitura enquanto ato enunciativo.
Situação	- Campo de produção de referência (“ele”) pelo leitor que mobiliza de sentidos por meio da leitura.	A enunciação escrita convoca o leitor a atualizar os sentidos por meio de uma enunciação de retorno ao texto para criar referência.
Instrumentos	- Atualização das categorias de pessoa, de tempo e de espaço (“eu-tu-aqui-agora”) presentes no texto. - Compreensão e reconhecimento de sentidos no engendramento lexical, morfológico e sintático na linearidade da enunciação escrita.	O locutor-leitor pelo ato enunciativo de leitura situa-se na língua-sistema e na língua-discurso para reconhecer formas e sentidos e compreender os sentidos oriundos da relação entre as formas linguísticas no texto (operação sintagmatização-semantização).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com o quadro acima, sintetizamos este item sobre “enunciação e leitura” e passamos, na seção seguinte, a sintetizar o capítulo e realizar encaminhamentos para o próximo.

2.3 Encaminhamentos

Neste capítulo, buscamos apresentar o referencial teórico por meio do qual vamos operar nossa leitura *stricto sensu* da BNCC. Por isso, procuramos constituir a lente teórica enunciativa de nosso estudo a partir do texto *O Aparelho Formal da Enunciação*. A leitura e a análise desse texto nos levou a sistematizar o que consideramos ser os parâmetros e condições da enunciação: ato, situação e instrumentos. Por meio desses parâmetros e condições, verificamos o funcionamento do processo enunciativo em cada um desses elementos integrantes da enunciação responsáveis por constituir as operações de (inter)subjetividade e de referência. Tais operações se concretizam via instrumentos da enunciação (índices específicos, procedimentos acessórios e aparelho de funções).

É nessa linha também que abordamos a leitura como ato enunciativo a partir de Naujorks (2011). A autora, ao deslocar a teoria enunciativa de Émile Benveniste para o plano da leitura, concebe o locutor-leitor como *eu*, o texto objeto de leitura como “tu” e as referências produzidas na leitura como *ele*. Desse modo, a leitura enunciativa atrela-se a um mecanismo “eu-tu-ele”, com a consideração dos elementos integrantes da enunciação, seus parâmetros e suas condições necessárias para a constituição do ato de ler.

Essa lente teórica, produzida neste capítulo, é o que nos possibilitará verificar as possíveis dificuldades de leitura que os professores do Ensino Fundamental, principalmente, os docentes de Língua Portuguesa possam encontrar no documento.

O resultado de nossa leitura será materializado em um diagnóstico acerca dessas dificuldades, exposição a ser realizada no próximo capítulo.

3 DIAGNÓSTICO DO ESTUDO DA BNCC: ÍNDICES DE DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA LEITURA DO DOCUMENTO

Este capítulo tem como objetivo trazer os índices de dificuldades de leitura da BNCC pelo professor, com a consideração do quadro formal da enunciação presente na leitura de um discurso escrito: o ato de leitura no qual estão implicados locutor e alocutário; a situação de leitura, na qual se produz referência ao discurso escrito; e os instrumentos (índices específicos e procedimentos acessórios) presentes no discurso escrito que requerem, no ato intersubjetivo de leitura, a produção de sentidos para a constituição de referência do documento.

3.1 Diagnóstico de Dificuldades de Leitura da BNCC

Neste item, apresentaremos um diagnóstico que apontará alguns índices de dificuldades de leitura da BNCC que fora produzido a partir de uma leitura *stricto sensu* do documento, ou seja, de nossa leitura como ato enunciativo, deslocamento proposto por Naujorks (2011), que está ancorado, por sua vez, na abordagem enunciativa de Émile Benveniste. Evidentemente os índices serão apresentados em meio à discussão teórica mostrada no capítulo anterior.

3.1.1 O Ato Enunciativo de Leitura: o Encontro Leitor/Texto

O ato enunciativo é o responsável por dar existência à língua em um discurso e inserir o locutor como parâmetro das condições da enunciação. Como estamos considerando a enunciação escrita, é dela que deriva um discurso escrito, que situa aquele que escreve e, no interior dessa escrita, faz outros indivíduos se enunciarem, conforme já vimos na passagem final de *O Aparelho Formal da Enunciação*.

A leitura, considerada como ato enunciativo (NAUJORKS, 2011), coloca em cena um locutor que mobiliza a língua para realizar a leitura de um discurso escrito. Desde que esse locutor se assume como locutor-leitor, ele implanta o outro diante de si, que, no caso da leitura, conforme Naujorks, é o próprio texto escrito. Estamos aqui diante da relação “eu-tu” necessária a toda enunciação. Cada vez que um locutor produz uma enunciação, institui-se como sujeito, representado por “eu”, instaurando, automaticamente, diante de si um alocutário, representado por “tu”, que, no plano da leitura, segundo Naujorks (2011), é concebida do seguinte modo: o eu-leitor está no ato de leitura em relação ao “tu”-texto (discurso escrito). Estabelece-se no ato algo que é fundamental à língua em emprego: toda

enunciação pressupõe uma alocação. A enunciação escrita da BNCC convoca outros a se enunciarem a partir da leitura que fazem dela, e o professor-leitor, em seu ato de leitura, torna-se “eu” e implanta o texto da BNCC (discurso escrito como seu “tu”).

É na alocação estabelecida no jogo de inversibilidade enunciativa entre “eu” e “tu” que se dá o funcionamento intersubjetivo da enunciação, por meio do qual precisamos pensar a relação da BNCC com o seu leitor. Há uma enunciação escrita que está colocada na BNCC, mas quem é o “tu” postulado nessa alocação? Quem é exatamente seu alocutário? Ou melhor, quem são os possíveis alocutários que, ao lerem o documento, passarão à posição de locutor para se declararem como “eu” para implantarem a base como “tu”?

Nosso foco de discussão, neste momento, está em problematizar a figura do “tu” implantado na enunciação escrita da BNCC. Concebemos, a partir de nossa leitura *stricto sensu*, que a BNCC apresenta um discurso que prevê uma pluralidade de interlocutores, uma vez que, em sua Introdução, topicaliza os seguintes pontos:

- a) Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.
- b) Marcos legais que embasam a BNCC.
- c) Fundamentos pedagógicos da BNCC.
- d) O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.

A partir do conteúdo dos tópicos citados, podemos pensar, como interlocutores da BNCC, em uma pluralidade de profissionais especializados da educação, bem como em profissionais vinculados a governos que atuam, principalmente, nos poderes executivo e legislativo. E o professor? É claro que consideramos que ele está previsto nesse diálogo com o documento, contudo encontra-se em meio a um discurso que não o coloca em relevo, fazendo-o, muitas vezes, distanciar-se da Base, ou a não a assimilar em sua prática cotidiana docente, por ser levado a entender que a BNCC é um documento estritamente destinado àqueles que têm por tarefa alinhar o currículo escolar a ela. Por ter essa pluralidade, consideramos, que uma das dificuldades do professor para se colocar como “eu”-leitor do documento e implantar a BNCC como “tu”, está no fato de o docente não se “enxergar” no modo como está sendo

postulado no discurso escrito da BNCC para dar produzir uma enunciação de retorno, que é a leitura.

Poderíamos pensar que o professor é colocado como um alocutário um pouco mais explícito e constituído como “tu”, quando a BNCC aborda os componentes específicos. Todavia, ao analisarmos, no primeiro capítulo, a estrutura da Base, observamos que os quadros sistematizadores se organizam em categorias que visam à construção do currículo. Mesmo que o documento exponha, como vimos no componente de Língua Portuguesa, os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e as habilidades, faz isso dentro de uma redação que permite que o gestor escolar consiga, sem a necessidade da presença do especialista (o professor), organizar o currículo, já que há uma exposição desses elementos fora de uma discussão teórica, de forma a dialogar com o conhecimento técnico do docente.

A BNCC pressupõe que o professor tenha conhecimento prévio de seu conteúdo e coloque em prática aquilo que diz respeito ao seu componente em particular. Queremos dar relevo neste momento ao fato de que uma das dificuldades de leitura da BNCC que se apresenta para o professor é não se enxergar como o “tu” também protagonista da enunciação, uma vez que temos muitos interlocutores previstos no texto, o que acaba por diferenciar o texto da Base de publicações como livros didáticos, gramática, manuais, entre outros textos, que dialogam diretamente com o professor de Língua Portuguesa. Esses textos, assim como a BNCC, também apresentam uma enunciação que “orienta” o ensino, mas há um interlocutor constituído, seja o professor, seja o aluno.

Ao pensarmos o “tu” implantado no discurso escrito pelo “eu”, é imprescindível refletirmos sobre quais são as possíveis enunciações de retorno que esse “tu” poderá dar ao se inverter em “eu”, caso da leitura da BNCC. Trata-se de outro fato complexo, uma vez que, como vimos, esse “eu”-leitor precisa dialogar com conhecimentos da área da pedagogia (competências a serem desenvolvidas e fundamentos pedagógicos presentes no documento), com toda a legislação que estabelece intertextualidade com a BNCC, com conceitos como igualdade, diversidade e equidade na educação (pacto federativo e implementação da Base). O leitor-professor de português da BNCC precisa, nesse jogo de inversibilidade entre “eu” e “tu”, assumir a posição do “eu”, enunciar em resposta a uma enunciação que apresenta um discurso, em grande parte, distante do escopo da sua formação. O professor é convocado para

o diálogo sem ser constituído como o principal interlocutor do documento, o que pode ser percebido logo na Introdução:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, **espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.** Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que **sistemas, redes e escolas** garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, grifos nossos)

No trecho acima, podemos observar que a Base busca contribuir para determinados fins, um deles é a formação do professor. Podemos depreender também que o docente integra um regime de cooperação. Está em meio a grupos (sistemas, redes e escolas) que precisam garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018).

A figura do professor, como interlocutor do documento, fica opaca em meio a instituições que são colocadas de maneira genérica, ou seja, “sistemas”, “redes” e “escolas”. Essa opacidade do “tu” (professor não evidenciado como interlocutor) gera, na leitura do documento, um problema que, pela abordagem enunciativa de Benveniste, consideramos como “comunicação intersubjetiva”, que se realiza na inversibilidade na relação “eu-tu”, as chamadas pessoas do discurso, que, ao se invertermem na situação de interlocução, produzem referência, o sentido que se materializa no discurso.

Diante do fato de que “toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, [e que] ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 2006, p. 84), uma vez que o alocutário, no discurso da BNCC, não é especificado e constitui-se em meio a uma pluralidade de atores (possíveis alocutários), isso acarreta problemas no impacto que o texto gera no professor, ou melhor, pode não causar impacto nele. Falamos aqui de um problema na “estrutura do diálogo” (BENVENISTE, 2006, p. 87). Isso resultará em uma dificuldade de mobilizar sentidos na leitura da BNCC, pois enunciar para um interlocutor genérico e plural determina a redação do documento e, conseqüentemente, afetará o diálogo que o leitor terá que estabelecer com o texto, pois, conforme lemos em Benveniste,

O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação discursiva com o parceiro [...]. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiras são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 87).

O problema de leitura que visualizamos em relação ao ato é a figura do alocutário, o professor leitor que terá de dialogar com a BNCC. As categorias de pessoa “eu” e “tu” são constitutivas na enunciação, uma vez que são “igualmente necessárias” para a “estrutura do diálogo”. O discurso da BNCC é oriundo de uma enunciação que não evidencia o professor como o interlocutor principal do documento por colocá-lo em meio a uma pluralidade de possíveis alocutários. Outra questão é o professor não se reconhecer, de fato, como alocutário da Base, já que tem de produzir uma enunciação de retorno a uma série de temáticas que não estão circunscritas somente ao seu conhecimento especializado. Os problemas citados produzem uma opacidade do professor enquanto “tu” na relação com o “eu” (texto), o que acaba por comprometer a sua alternância para “eu”-leitor e a implantação do texto como “tu”. Assim, no plano da leitura, essa dificuldade de alternância “eu-tu” acaba por comprometer a relação intersubjetiva entre o “eu” (leitor-professor) e o “tu” (texto da base).

Outra dificuldade está ligada à operação de referência. Tratamos dela na sequência.

3.1.2 A Referência e a Correferência: o Estabelecimento de “Certa” Relação com o Mundo Teórico sobre a Língua Portuguesa na Leitura da BNCC

Para Benveniste (2006), uma das condições da enunciação envolve a necessidade de o locutor referir para possibilitar ao alocutário correferir. Na alocação estabelecida no jogo de reversibilidade enunciativa entre “eu” e “tu”, cria-se o espaço para o que está fora dessa relação, caracterizada pela não-pessoa do discurso, representada por “ele”. Instaura-se, dessa forma, o espaço para a construção da referência. No plano da leitura, o leitor (“eu”), para produzir referência, faz isso por meio de uma enunciação de retorno enunciação que faz correferência ao discurso lido. Eis o processo intersubjetivo da linguagem em que a língua é semantizada na alocação entre “eu”-leitor e o “tu”-texto.

Da mesma forma, estabelece-se a relação do professor com a BNCC. Há uma enunciação escrita no documento que faz com que o “eu”-leitor tenha necessidade de referir

mediante a leitura de uma compreensão global dos temas tratados na base para produzir sentidos singulares às formas atualizadas na base. Por isso, é importante, nessa relação “eu”-professor-leitor da base constituir referência a partir do que está posto na BNCC, dos sentidos que mobiliza com este “tu” (texto), com o qual dialoga. São sentidos (referência) que estão ligados à enunciação, a cada ato de leitura. Naujorks (2011) elucida essa questão:

[...] a leitura, do ponto de vista enunciativo, é centrada no processo, isto é, no que é lido no momento em que é lido e não no produto, o texto. Portanto, abordar, do ponto de vista enunciativo, o fenômeno da leitura requer que se estabeleçam os mecanismos presentes nesse fenômeno que levem à produção de sentido. (NAUJORKS, 2011, p. 107)

O ato individual introduz quem se declara como locutor na enunciação, fazendo com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno: “Essa situação vai se manifestar como um jogo de formas específicas cuja função é a de colocar o locutor em relação constante e necessária com a sua enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 84). A instância de discurso carrega as coordenadas de tempo, espaço e pessoa.

Falar da passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor na relação com o texto requer pensar como subjetividade-intersubjetividade e referência se entrelaçam na enunciação, conforme acompanhamos em Naukorks (2011):

Se os locutores, ao apropriarem-se da língua, instituem-se como sujeitos, e somente assim há possibilidade de linguagem, então a leitura é um apropriar-se do locutor-leitor para propor-se como sujeito-leitor. **O locutor-leitor, ao produzir leitura, em tempo e espaço específicos, apresenta-se como sujeito-leitor que fixa as referências da locução/alocução atual.** (NAUJORKS, 2011, p. 91, grifo nosso)

A autora trata da passagem de locutor a sujeito, quando o leitor constrói uma relação de locução-alocução, uma referência atualizada, situada num determinado tempo e espaço estabelecidos no ato da leitura e da produção de sentidos. A relação locução/alocução vai se estabelecer entre o leitor e o enunciado, isto é, a passagem de locutor-leitor para sujeito-leitor vai acontecer na interação com o texto lido. Dessa forma, entendemos que a noção de passagem de locutor a sujeito na leitura está amalgamada com a noção de intersubjetividade na leitura.

Contudo podemos falar em outro domínio da referência em que a enunciação estabelece, pelas pessoas “eu” e “tu”, a operação de referência, visto que o discurso promove o diálogo com o mundo. Trata-se da ideia de o locutor e o alocutário referirem ao que é

externo a si, externo ao centro de referência interno da enunciação. A ideia de referência, nesses dois domínios, imbrica-se na discussão sobre a apropriação da língua pelo locutor pela necessidade de referir para possibilitar ao outro correferir.

Para Benveniste, a língua dispõe de formas linguísticas que não têm sentido pleno, isto é, que o terão somente *na e pela* enunciação, como as formas “eu” e “tu” as quais Benveniste chama de índices de pessoa, da mesma forma que os chamados “índices de ostensão”, como pronomes e advérbios (como “este”, “aqui”, “agora”), cujo sentido só se estabelece em remissão ao locutor que é o centro da enunciação. São os chamados “signos vazios”, pelo autor, tratados em textos do momento pessoa X não-pessoa (FLORES, 2013). Toda enunciação faz emergir esses índices, que estabelecem categorias de pessoa, tempo e espaço singulares ao ato. A cada novo ato, tais categorias são atualizadas, daí a natureza singular e irrepetível da enunciação. Em contrapartida, há as formas nominais da língua “que enviam sempre e somente a conceitos”. São os chamados “signos plenos”²² em relação aos vazios, conforme argumentação a seguir:

Assim a enunciação é diretamente responsável por certas classes que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir nem ser empregados no uso cognitivo da língua. **É preciso então distinguir as entidades que tem na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de “indivíduos” que a enunciação cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor.** Por exemplo: o “eu”, o “aquele”, o “amanhã” da descrição gramatical não são senão os “nomes” metalinguísticos de eu, aquele, amanhã produzido na enunciação. (BENVENISTE, 2006, p.86, grifo nosso)

Ao falarmos da referência que se estabelece no discurso que relaciona “eu” e “tu”, estamos diante de uma referência que irá se determinar por meio das formas “plenas” e “vazias”. Diante disso, entendemos que a relação do locutor com as formas da língua caracterizará o tipo de referência que somente o ato da enunciação poderá distinguir: a referência relacionada aos protagonistas da enunciação, concebida como *sui-referência* (FLORES, 2019) e a referência, ideia de um discurso. A reflexão sobre referência de que tratamos até aqui, principalmente a que traz a ideia do discurso, é fundamental para pensarmos como ocorre a atribuição de referência à BNCC que pode apontar para uma dificuldade em sua leitura.

²² Benveniste aprofunda a reflexão acerca do que chama de signos plenos e vazios no texto *A Natureza dos Pronomes*, publicado pela primeira vez em 1956 e, posteriormente, agrupado no PLG I, na quinta parte intitulada: *O Homem na Língua*.

Como vimos no primeiro capítulo, o discurso presente no documento, além de apresentar uma pluralidade de interlocutores, conforme dificuldade apontada no item anterior, também apresenta termos com conceitos presentes em outros textos e que estão condensados na redação da Base, fato que dificulta sua leitura. Essa metalinguagem, presente no conjunto de saberes de Língua Portuguesa, oriundos de diferentes vertentes teóricas, não se constitui como uma referência possível para o professor correferir.

Nesse caso, concebemos, inspirados na reflexão de Authier-Revuz (1982) e retomada por Silva (2009), que há, na BNCC, uma *referência mostrada* que está posta no discurso do próprio documento, ao mesmo tempo que há uma *referência constitutiva*, presente em outros textos, em diferentes teorias linguísticas nas quais encontram concretude teórico-metodológica. Os termos “referência mostrada” e “constitutiva” ancoram-se em Silva (2009) que os desenvolve inspirada nos termos de Authier-Revuz (1982). Para Silva (2009), a *referência mostrada* envolve, na aquisição de língua materna, a relação discurso-situação de enunciação, enquanto a *constitutiva* se sustenta no próprio discurso. No nosso caso, valemos dos termos de Silva (2009), porém os sentidos envolvem a ideia de heterogeneidades *mostrada* e *constitutiva* de Authier-Revuz (1982), visto que a primeira, para a autora, apresenta-se na linearidade do discurso, enquanto a segunda não se mostra na cadeia do discurso – manifesta-se como uma alteridade *constitutiva*.

Nessa linha, concebemos haver, no texto da BNCC, uma referência *mostrada*, exposta na linearidade do texto do documento, mas também uma referência *constitutiva*, em que o emprego do vocabulário técnico, na cadeia discursiva, promove uma alteridade teórica *constitutiva* da BNCC, em que tal vocabulário especializado encontra suas noções e seus conceitos em discursos oriundos de outras enunciações escritas, em outros textos de natureza teórica, obviamente. Tal fato é um índice de dificuldade de leitura do professor de Língua Portuguesa na atribuição de referência, que não é parte integrante somente do texto da BNCC, mas pode estar em outro(s) texto(s) aos quais o professor não teve acesso. Assim, a leitura da BNCC, considerado um discurso escrito oriundo de enunciações produzidas por grupos especializados da sociedade brasileira, requer depreender uma referência *mostrada* ligada à linearidade das formas agenciadas e uma referência *constitutiva*, que demanda, para a sua depreensão, a convocação de textos exteriores ao da BNCC.

A referência oriunda do arranjo textual presente na BNCC apresenta uma semântica de abertura para o mundo teórico vinculado a distintas abordagens linguísticas. É nelas que a

terminologia especializada que está na Base encontra fundamento teórico-metodológico. O professor, ao se deparar com o vocabulário especializado, necessitará de trabalhos de mediação para o direcionar às abordagens linguísticas que não são de seu conhecimento para se juntarem àquelas que estão no escopo de sua formação com o propósito de atribuir referência ao texto da BNCC como um “eu”-leitor.

3.1.3 Os Instrumentos da Enunciação: a Leitura da BNCC como Procedimento de Semantização das Formas Sintagmatizadas

Benveniste apresenta os instrumentos da enunciação, como meios linguísticos (*índices específicos, procedimentos acessórios e aparelho de funções*), ligados à apropriação da língua, que, no caso da leitura, trataremos como apropriação de um texto escrito, que requer também a apropriação da língua.

Os *índices específicos* envolvem os caracteres que dizem respeito a tempo, espaço e pessoa. Já os *procedimentos acessórios* envolvem os recursos sintáticos e lexicais, que remetem à relação sintagmatização e semantização, ou seja, o modo como as formas se engendram no discurso (sintagmatização) para produzirem sentido (semantização). Já o *aparelho de funções*, como vimos, liga-se ao modo como locutor procura influenciar o alocutário: seja suscitando uma resposta, seja realizando um apelo, seja comunicando uma certeza.

Benveniste afirma que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 83), citação que mencionamos no capítulo anterior, mas que se faz necessário retomar. Tal afirmação está ligada à figura do locutor como parâmetro de sua própria enunciação e à ideia de apropriação da língua. Para o autor, há duas maneiras de ser língua: no domínio semiótico (língua-sistema) e no domínio semântico (língua-discurso). O semiótico é o domínio em que as unidades/signos são passíveis de mobilização pelo locutor. O signo linguístico ocupa lugar no plano de relações com outros signos e têm valor distintivo (significativo) na inter-relação que estabelecem entre si.

O domínio semântico está diretamente relacionado à língua transformada em discurso, em que essa conversão se atrela ao “ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” (BENVENISTE, 2006, p. 83). É a relação forma (sintagmatização) e sentido (semantização) operacionalizada no discurso. Está em pauta, portanto, a relação sistema/discurso. Sem o semântico, a língua seria uma infinidade de sentidos genéricos, incapaz de constituir sentidos

específicos. O discurso traz sempre um sentido singularizado dentro das possibilidades de arranjos que o semiótico possibilita ao locutor arranjar. Não teríamos como conceber um domínio semiótico se não houvesse a semantização das formas da língua quando fazemos uso dela para produzir frases. A semantização decorre da sintagmatização, da relação que as unidades da língua estabelecem entre si na frase, em que temos o que Benveniste chama de “intencionado”. Diz o autor:

Ora, a expressão semântica por excelência é a frase. Nós diríamos a frase em geral, sem mesmo distingui-la da proposição, para nos mantermos no essencial, a produção do discurso. Não se trata mais desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar de intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento. (BENVENISTE, 2006, p. 229)

Sendo assim, a frase é o arranjo sintático de palavras que, quando combinadas, formarão o seu sentido global da frase. É na frase, na relação em que uma palavra exerce sobre a outra que a estabilidade de significação de cada palavra isolada pode se deslocar para constituir um sentido mais amplo e relacionado a um contexto específico. Para lermos a BNCC, vamos operar com a ideia de sintagmatização-semantização para estabelecermos as referências de sentido que estão lá colocadas, uma vez que os termos estarão combinados na língua-discurso materializada no documento. Na acepção semântica, Benveniste enfatiza a atividade do locutor que coloca a língua em ação, em que o sentido da frase implica referência à situação de discurso.

A BNCC apresenta metalinguagem formalizada/técnico-científica, posto que se apropria de formas de um vocabulário especializado da língua que estão vinculadas a uma determinada área do conhecimento científico, ou seja, que estão ancoradas em determinados campos epistemológicos que determinarão o sentido específico de termos. Por isso, os *procedimentos acessórios* ligado à combinação das palavras, na BNCC, são complexos e acarretam dificuldades de leitura para o professor-leitor. O discurso escrito da BNCC combina formas de uso comum da língua com formas de uso especializado, tipo de sintagmatização que pode ser um indício de dificuldade de leitura por parte do professor.

Se pensarmos o campo da linguística, temos diversas teorias que têm por objeto de estudo o “texto”. A partir de uma ou outra perspectiva teórica, tal objeto receberá definição específica que se estabelecerá no seio do quadro epistêmico em que é estudado. Observamos também que o vocabulário especializado, posto na BNCC, engendra-se com termos não

especializados. É com esse jogo de formas sintagmatizadas que o professor encontra no discurso da BNCC para semantizar (atribuir sentido), como acompanhamos a seguir:

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

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, **discurso em gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos** –, considera as práticas contemporâneas de linguagem [...]

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos **letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)

As formas em negrito são termos especializados na área dos estudos linguísticos, mais especificamente na linha das análises textuais, discursivas e enunciativas. Contudo, a redação da BNCC não lhes dá uma definição. O que significa para a Base uma perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem de textos? Há um enorme universo de reflexão teórica por trás desse termo. A mesma pergunta podemos fazer aos outros termos grifados. A partir de quais referenciais teóricos o documento trabalha quando se refere a “texto”, “discurso”, “gêneros textuais”, “esferas/campos de circulação”, “letramentos”? Como o professor estabelece correferência a termos para os quais a BNCC, no corpo de sua redação, não se ocupa em especificar o campo epistemológico em ele está situado? A BNCC, inclusive, não apresenta referências bibliográficas ao final do documento. Diante disso, como as referências de sentido são recuperáveis para o professor na leitura do documento? É somente na relação com as outras palavras que o professor-leitor encontra “pistas” para reconhecer e compreender a terminologia que está colocada no trecho em análise, por exemplo.

A ideia de “reconhecimento” em Benveniste é bastante importante. O termo relaciona-se ao uso da língua. Trata-se de um signo ser “reconhecido” no sistema de formas da língua. Para que haja compreensão é fundamental que haja “reconhecimento” das formas significantes no “intralinguístico”. Contudo, para haver “reconhecimento”, o signo precisa ter sentido genérico tanto para o locutor, como para o alocutário, que precisam partilhar do mesmo sistema e significá-lo na mesma situação de discurso. Já, quando a palavra está no discurso, o seu sentido é o emprego particular, conforme a sua sintagmatização nesse discurso

com outras palavras. Quando esse sentido é atribuído a partir de palavras agenciadas no discurso, tem-se a ideia desse discurso em uma compreensão global (semantização). Assim, “reconhecimento” (língua-sistema) e “compreensão” (língua-discurso) são noções associadas para o autor. Para uma forma ser reconhecida, precisa ser identificada no uso nativo pelo locutor e pelo alocutário no domínio semiótico (na língua-sistema). Também é importante ser compreendida no domínio semântico em uma realidade de discurso (na língua em emprego). Por isso, Benveniste (2006) defende que, no semântico, o sentido de uma frase é a sua ideia, e o sentido de uma palavra é o seu emprego.

Na combinatória entre palavras de natureza especializada com palavras não especializadas, o professor pode reconhecer as formas linguísticas presentes na BNCC por compartilharem da mesma língua-sistema do documento, mas não as compreender pelo fato de tais formas apresentarem sentidos externos ao texto que é objeto de sua leitura – a BNCC (sentidos especializados em empregos ligados a textos de diferentes contextos teóricos).

Diante do exposto, consideramos que há, portanto, na combinação das formas linguísticas do documento, uma abertura para sentidos presentes em textos exteriores à BNCC, que não são mencionados pelo documento, mas que são pressupostos que sejam de conhecimento do professor. Na sintagmatização de formas de uma língua especializada juntamente com formas linguísticas que não estão ligadas a vocabulários especializados, avaliamos, conforme discussão anterior, no item que problematizamos a referência, que, na leitura da BNCC, o professor terá de operar com uma “referência mostrada”, que está posta no discurso do documento, e uma “referência constitutiva”, presente em outros textos, em diferentes teorias linguísticas.

Em suma, pelo vocabulário especializado “a língua é a expressão de certos grupos especializados, para os quais seu universo é o universo por excelência (BENVENISTE, 2006, p.102). Se o leitor da BNCC, professor de Língua Portuguesa, não estiver a par de tais formas especializadas, terá dificuldades para estabelecer sentidos ao texto do documento. Com efeito, a referência oriunda do arranjo textual presente na Base apresenta uma semântica de abertura para mundo teórico que se situa em teorias linguísticas. É nelas que a muitas formas de uma língua especializada contida no documento encontra fundamento epistemológico e teórico.

Embora estejamos dando ênfase ao engendramento das formas, mobilizar a língua é mobilizar, concomitantemente aos *procedimentos acessórios, os índices específicos*. Como

podemos pensá-los em relação à BNCC? O primeiro ponto a ser pensado está relacionado às categorias de pessoa, tempo e espaço, que Benveniste denomina de “indivíduos linguísticos” que “nascem de uma enunciação”. Se tais categorias são atualizadas pelo locutor a cada vez que ele mobiliza as formas da língua, quem faz esse processo diante do discurso da BNCC, que é fruto de uma enunciação é o leitor do documento.

Em segundo lugar, no que tange às categorias de tempo e de espaço, o texto da BNCC, por ser um documento norteador para a construção dos currículos escolares, traz um discurso em que, de certa forma, o “agora” é atemporal, e o “aqui” fica estagnado no registro da enunciação escrita. Isso faz com que a BNCC permita diferentes compreensões no aqui-e-agora quando se realiza sua leitura. Trata-se, na leitura, do aqui-agora do professor em seu ato de ler.

Com relação aos procedimentos acessórios de engendramento de formas, observamos que a combinação de palavras de uso comum com palavras de uso especializado é um procedimento que acarreta dificuldades de leitura por parte do professor.

Outro ponto a destacar relaciona-se ao aparelho de funções. Como a BNCC é um texto que procura influenciar o alocutário para levá-lo ao cumprimento de normas e diretrizes, predomina a função de asserção para comunicar ao outro certezas. Também as formas modais se apresentam como mais ligadas ao campo da certeza, com predomínio do modo indicativo no presente. Desse modo, o professor é implantado como um “tu” que deve “aceitar” as verdades enunciadas. No momento em que o professor se alterna para a posição de “eu”-leitor, este tem dificuldade de conceber ideias, referência e sentido da BNCC como “certas” e “verdadeiras” justamente por encontrar obstáculos para compreender o agenciamento de formas presentes no fio do discurso.

Neste item, procuramos apresentar um diagnóstico das possíveis dificuldades de leitura da BNCC por parte do professor de português do Ensino Fundamental a partir da concepção de leitura como ato enunciativo.

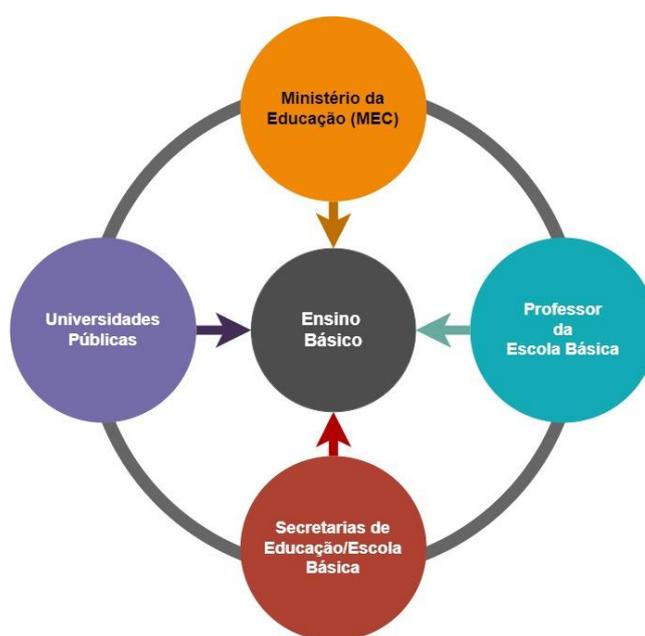
Valendo-nos dessa concepção, apontamos possíveis dificuldades relacionadas ao ato (relação locutor-alocutário), à situação (referência) e aos instrumentos utilizados (meios linguísticos). Na seção seguinte, procuramos apresentar algumas sugestões alternativas para auxiliar a leitura do professor-leitor do texto da BNCC.

3.2 Sugestões de Alternativas para Contornar as Dificuldades de Leitura na BNCC

A partir de nossa leitura *stricto sensu* da BNCC, trouxemos à tona indícios de dificuldades referentes à BNCC que estão relacionados ao quadro formal da enunciação nas instâncias de análise sugeridas por Benveniste, ou seja, ao “ato”, à “situação” e aos “instrumentos”. No ato colocamos em relevo a relação intersubjetiva entre leitor (“eu”) e texto da BNCC (“tu”). Na situação, a produção de referência que envolve a necessidade de referir e correferir no diálogo entre “eu” e “tu”. No que tange aos instrumentos, salientamos o engendramento das formas da enunciação escrita que está posta na BNCC, fato que está ligado à sintagmatização e à semantização das unidades da língua.

A discussão que se estabelecerá neste item é de pensarmos em como contornar tais dificuldades de leitura. Não esqueçamos de que a BNCC (texto escrito), no “interior da sua escrita” (BENVENISTE, 2006, p. 90), convoca o leitor a se enunciar. As dificuldades que levantamos na seção anterior são fruto de uma enunciação de retorno que emana de nossa perspectiva enunciativa de leitura da Base. Todavia, entendemos que as iniciativas que iremos propor para lidar com as dificuldades já ilustradas devem ser construídas em uma relação de corresponsabilidade e diálogo entre Ministério da Educação (MEC), universidades públicas, escolas e professores, conforme mostramos na Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Agentes da Política de Educação em suas Relações de Diálogo e Corresponsabilidade Relativas ao Ensino Básico



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Obviamente o MEC, representado pelos especialistas que redigiram o documento, precisa ser um agente ativo e responsável por propor instrumentos à implementação, à compreensão e à execução do conteúdo da Base junto a seus interlocutores, não abdicando de convocar os agentes citados acima ao debate e à participação dos processos. Para tanto, é importante que as universidades, as escolas e os professores sejam receptivos a esse diálogo, tendo consciência de que são atores fundamentais para a política de educação no país, necessitando, por essa razão, não se eximir de qualquer interlocução que esteja relacionada ao Ensino Básico no Brasil.

As universidades públicas têm uma responsabilidade imensa em relação à Educação Básica, mas precisam, conforme já sinalizado por Lobato (2015) e reiterado por Silva (2020), superar a “defasagem no diálogo entre o que se produz nas pesquisas universitárias e a Escola Básica” (SILVA, 2020). Diríamos até que precisa se constituir como o meio do caminho entre o MEC e o Professor da Escola Básica, por ser o lugar onde se produz o conhecimento científico e contém o conhecimento especializado para transpô-lo para a realidade escolar. Para tanto, é preciso ampliar a democratização de tal conhecimento, dando espaço de fala e participação à escola.

Infelizmente a escola, em conjunto com os professores, acaba sendo o ponto de chegada daquilo que é produzido, principalmente pelo Poder Executivo federal. Por mais que haja conselhos municipais e estaduais de educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que em tese devem garantir a participação da Escola Básica, há uma relação vertical entre o MEC e as escolas/professores.

Sabe-se que, no processo de elaboração da BNCC, realizaram-se consultas a docentes de diversos estados brasileiros., Contudo, devemos nos perguntar até que ponto as contribuições feitas foram incorporadas ao documento. Não vamos nos deter nisso, pois, para responder a essa pergunta, precisaríamos desenvolver outro trabalho de pesquisa. Sugerimos que alguém o faça. Seja pela construção de comissões de escolas/professores municipais e estaduais, seja pela implementação de novas tecnologias de participação de docentes que atuam na Escola Básica, há que ser construída uma relação horizontal dos órgãos que são responsáveis em gerir a política de educação com aqueles que a executam na sala de aula.

Feitas as considerações acima, apresentaremos ao leitor um quadro sistematizador do diagnóstico com indícios de dificuldades de leitura da BNCC, debatidas na seção anterior, a

partir do quadro formal da enunciação. Sinalizamos que o quadro aponta fatores de dificuldades presentes na enunciação escrita da BNCC que, por sua vez, acarretam dificuldades de leitura do documento pelo professor.

Quadro 13 – Diagnóstico Sistematizado com Índícios de Dificuldades de Leitura da BNCC a partir do Quadro Formal da Enunciação

Parâmetros e Condições da Enunciação no Ato Enunciativo de Leitura	Fatores de Dificuldades na Enunciação Escrita da BNCC	Dificuldades de Leitura do Professor	Operações Integrantes e Meios Linguísticos da Enunciação no Ato Enunciativo de Leitura
Ato	<p>Presença de temáticas na BNCC que não estão circunscritas somente ao conhecimento especializado do professor.</p> <p>Pluralidade de interlocutores previstos pelo documento.</p>	<p>Dificuldade do Professor-leitor-“eu” de produzir uma enunciação de retorno ao texto-“tu”.</p> <p>Dificuldade do Professor-leitor-“eu” de “enxergar-se” como alocutário explícito diante do discurso da BNCC.</p>	<p style="text-align: center;">Operação de Intersubjetividade no Ato Enunciativo de Leitura</p> <p style="text-align: center;">Relaciona-se ao Funcionamento intersubjetivo da leitura enquanto ato enunciativo</p>
Situação	<p>Uso de metalinguagem que compõe o conjunto de saberes de Língua Portuguesa, oriunda de diferentes vertentes teórico-epistemológicas, não especificadas no documento.</p> <p>Presença de termos especializados que apresentam referência (ancoragem de sentido) que estão presentes em textos, exteriores à BNCC, que encontram concretude teórico-metodológica em diferentes teorias linguísticas.</p> <p>Presença de dois tipos de referência: <i>mostrada</i> e <i>constitutiva</i>.</p> <p>Presença de definições genéricas e amplas que se constituem em uma “referência mostrada” – sentido que se estabelece na linearidade do discurso do documento.</p>	<p>Dificuldade de produzir correferência ao texto da BNCC que mistura termos especializados do campo da linguística (que não apresentam, no corpo do documento referencial teórico/epistemológico) com termos de ordem não especializada.</p>	<p style="text-align: center;">Operação de Referência</p> <p style="text-align: center;">Relaciona-se com a produção de correferência por parte do leitor ao texto no processo de sintagmatização das formas e semantização da língua</p>

	Presença de referência oriunda do arranjo textual em uma semântica de abertura para um mundo teórico que se situa em teorias linguísticas externas ao contexto da BNCC.		
Instrumentos	<p>Ausência de índices específicos de pessoa e presença de índices de tempo e espaço, com valores atemporais.</p> <p>Combinação das formas de uso comum da língua com formas de uso especializado (sintagmatização).</p> <p>A BNCC não apresenta referências bibliográficas ao final do documento.</p> <p>Engendramento de formas de uso especializado, com ausência de definições explicitadas na sintagmatização do discurso.</p> <p>Presença do predomínio da função sintática de asserção.</p>	<p>Dificuldade de a apropriação de sentidos (semantização) dos termos presentes na redação do documento.</p> <p>Dificuldade em atribuir uma referência que está em outros textos, com o que denominamos como “referência constitutiva” – sentido que está presente em outras enunciações escritas, em textos de diferentes teorias linguísticas.</p> <p>Dificuldade de apropriar-se do vocabulário especializado contido no documento que não apresenta com fundamentação teórica.</p>	<p>Operação de Reconhecimento e Compreensão</p> <p>Relaciona-se ao fato do locutor-leitor, pelo ato enunciativo de leitura, situar-se na língua-sistema e na língua-discurso para reconhecer e compreender os sentidos oriundos da relação entre as formas linguísticas no texto.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Exposto o Quadro 13, sigamos para a apresentação de alternativas que consideramos que irão auxiliar o professor a lidar com as dificuldades de leitura que foram levantadas. Ratificamos que são alternativas que devem ser elaboradas na interlocução entre MEC, universidades públicas, Escola Básica e professores.

3.2.1 A Formação Continuada

A formação continuada é uma alternativa que consideramos essencial para profissionais da educação. O processo ensino-aprendizagem é sempre dinâmico, plural, deve respeitar as especificidades dos educandos e promover o desenvolvimento integral dos alunos, posto que são sujeitos de direitos, conforme preconizam a Constituição Federal e o Estatuto

da Criança e do Adolescente. A formação continuada está prevista na LDBN (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Art. 62, conforme vemos abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, grifos nossos)

O inciso 1º do artigo citado acima prevê que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração” sejam responsáveis por oferecer formação continuada a professores (por meio presencial ou a distância, conforme inciso 2º. A partir de 2017, como mostra o inciso 8º, “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Por que razão o inciso 8º foi incorporado à LDBN? Obviamente porque a formação continuada é uma das alternativas, talvez a primeira, a ser usada para instrumentalizar o professor a entender o propósito e o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular.

Em relação ao fato de a Base apresentar inúmeras temáticas no seu discurso que não estão circunscritas ao conhecimento especializado do professor, pode-se, por meio da formação continuada, oferecer cursos de formação ministrados por profissionais especializados nessas diferentes temáticas. Como o professor poderá compreendê-las senão pela voz de especialistas desses variados temas?

É por meio de sua compreensão, mesmo que seja em seus fundamentos (o que não requer que o professor se torne um especialista no assunto), que o professor-leitor-“eu” conseguirá produzir uma enunciação de retorno ao texto-“tu” (BNCC). Como consequência do exposto acima, a formação continuada também contribuirá para que o professor-leitor se veja como interlocutor real em meio à pluralidade de interlocutores previstos pelo documento. O professor, entendendo os diversos temas que estão postos na Base e conseguindo observar quais deles e como se relacionam com o seu conhecimento especializado e dialogam com a

sua prática, passa a ter maior consciência sobre aquilo que é de sua alçada e aquilo que não é, dentro do amplo universo de informações contidas na BNCC. A formação continuada é, em nosso ponto de vista, uma alternativa eficaz, prevista pela legislação, para ajudar o professor a estabelecer sua alocação com o texto, produzir uma enunciação de retorno a ele, conseguindo, portanto, fazer operar o funcionamento intersubjetivo da leitura enquanto ato enunciativo.

A formação continuada, da forma como foi tratada até aqui, é uma alternativa de solução à leitura da BNCC por parte do professor de Língua Portuguesa da Escola Básica, especialmente do Nível Fundamental. Em nosso entendimento, pode ser oferecida, às escolas, pelo MEC em parceria com as universidades públicas que já estão produzindo pesquisa acerca do documento, não esquecendo que a BNCC é a referência para “os currículos dos cursos de formação de docentes”, conforme art. 62, inciso 8º, da LDBN (1996).

Um ponto importante a ser levantado está ligado ao professor que não pode ter uma postura passiva em relação à Base. É pela leitura da BNCC que ele encontrará as suas dificuldades individuais de entendimento do documento. Embora seja dever do Estado, em regime de colaboração, ofertar formação continuada, não significa que o professor deva buscar qualificar-se individualmente para lidar com a Base. Iniciamos nossa reflexão acerca da *formação continuada*, citamos a LDBN, em seu art. 62, incisos 1º, 2º e 8º, para que os professores – principalmente aqueles que não concluíram seu curso de graduação – saibam que ela está prevista em lei. Contudo, entendemos, que o termo passou a ser usado, por uma parcela de profissionais da educação de maneira banalizada, como se ela emergisse da necessidade individual dos docentes em virtude das demandas de sua prática.

A *formação continuada* prevista por lei e deve ser oferecida aos docentes. Caso não seja, deve ser reivindicada. O professor precisa ter postura ativa perante a legislação. Dessa forma, para exercer a prática docente, não basta ser especialista em uma determinada área de conhecimento, em um componente curricular em específico. É necessário também conhecer a legislação que regula a política de educação vigente no país. Quando falamos em conhecer a legislação, estamos dizendo que professores devem lê-la, familiarizarem-se com esse tipo de redação. É preciso ler a lei em seu texto original. Não podemos ter uma relação com a BNCC apenas com base nos discursos que se criam sobre ela. Devemos aliar nossa experiência de leitura da BNCC à formação continuada, o que a tornará muito mais significativa e com possibilidade de converter as diretrizes preconizadas no texto em atividades para a sala de aula nas práticas de linguagem.

3.2.2 A Produção de Glossários

A BNCC, conforme já apontamos, apresenta, na sua redação, uma terminologia técnico-científica, de forma mais evidente, quando fala dos componentes curriculares específicos. Não poderia ser diferente, uma vez que “não é possível expressar, linguisticamente, um conhecimento, sem o domínio da linguagem desse conhecimento, principalmente de conhecimentos especializados” (SABOIA, 2005). Levando em consideração que nosso trabalho se dirige, em especial, a professores de Língua Portuguesa e está tratando de dificuldades de leituras que são de natureza linguística, pois tem como objeto de estudo o discurso da BNCC, não poderíamos deixar de observar que tipo de metalinguagem o documento apresenta para o leitor. A metalinguagem pode ser estudada sob dois pontos de vista diferentes.

O primeiro é o de que a língua, de um lado, dispõe de uma metalinguagem chamada “natural”, como uma operação intrínseca à língua, conforme aponta Flores (2019). O autor dá destaque “[ao] fato, aparentemente banal, de o falante usar a língua para falar da língua” (FLORES, 2019, p. 304), uma vez que esse processo é natural ao falante; de outro lado, existe uma “metalinguagem formalizada” (FLORES, 2019, p. 306), que toma por objeto a descrição de uma língua – a chamada metalinguagem lógica – pela qual podemos visualizar que termos ou expressões têm sentidos específicos, isto é, um sentido que é “construído” dentro de um determinado campo de conhecimento científico, no interior do qual recebem uma definição.

A BNCC apresenta uma metalinguagem formalizada que compõe o conjunto de saberes de Língua Portuguesa, oriunda de diferentes vertentes epistemológicas/teóricas dos Estudos da linguagem, ou seja, estamos falando de termos tais como “texto”, “discurso” “textualização”, “gêneros do discurso”, “argumentação”, “efeitos de sentido”, “modalização” etc., mas que não têm seus quadros epistemológicos de referência explicitados. Nem mesmo referências bibliográficas há no documento. O professor-leitor irá se deparar com termos especializados que apresentam referência (ancoragem de sentido) que estão presentes em textos, exteriores à BNCC, que encontram concretude teórico-metodológica em diferentes teorias linguísticas.

A falta de referências bibliográficas, índice de notas, índice remissivo, entre outros recursos que indiquem para o professor a partir de qual(is) teoria(as) linguística(s) os termos têm sustentação teórica torna o discurso da BNCC um texto que apresenta conceitos genéricos

e teoria condensada. Dessa forma, o professor precisará tomar uma decisão epistemológica com base em seu conhecimento especializado individual para estabelecer referência aos termos, o que acarretará, inevitavelmente, compreensões muito diferentes para as nomenclaturas presentes no documento. O problema não é o professor valer-se do seu conhecimento técnico para dar conta de ensinar os objetos de conhecimentos específicos de um componente curricular que estão estabelecidos pela BNCC. O problema é o documento utilizar de terminologia técnico-científica mas não orientar o professor, sugerindo materiais teóricos que o ajudem a compreender tais palavras do vocabulário especializado. Afinal de contas, a BNCC dirige-se a professores em diferentes níveis de formação acadêmicas, e todos, em nosso ponto de vista, diante do vasto campo dos estudos linguísticos, devem se perguntar por qual perspectiva teórica determinado objeto do conhecimento será ensinado.

Ao entendermos que a nomenclatura técnico-científica se constitui como um problema de leitura pelas razões já expostas, podemos recorrer ao campo de estudos da Terminologia. Embora haja inúmeras iniciativas de glossários disponíveis em meio digital, que podem ser acessadas gratuitamente, temos duas observações: a) são glossários que não definem termos referentes a componentes específicos, mas expõem definições que estão ligadas aos fundamentos pedagógicos e à estrutura da BNCC, tais como “competência”, “eixos estruturantes” “implementação”, “objetos do conhecimento”, “currículo”, entre outros; e b) não são construídos de forma científica. Sugerimos a construção de glossários que sejam formulados, no caso do componente de Língua Portuguesa, por quem seja especialista nessa área do conhecimento, sob o rigor teórico-metodológico de especialistas com formação linguística, habilitados à construção de dicionários. A presença de terminólogos nesse processo é fundamental.

Estamos utilizando a palavra “glossários” no plural porque é preciso considerar, na sua construção, o perfil de leitor ao qual o glossário se destina. Ao definir-se que o perfil de leitor são professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, será formulado um tipo de glossário diferente de outro destinado para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I ou do Ensino Médio, por exemplo. Podemos elaborar glossários que tenham como público-alvo estudantes dos cursos de graduação em Letras que, nas disciplinas de estágio, já estão em diálogo com a BNCC.

Um exemplo de glossário a ser citado é o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, publicação organizada pelos professores Valdir do Nascimento Flores (UFRGS), Leci Borges

Barbisan (PUCRS), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS) e Marlene Teixeira (UNISINOS), que contou com a participação de vários pesquisadores do campo dos estudos enunciativos. Na seção intitulada “Relatos de uma expedição terminológica”, os terminólogos responsáveis pelo dicionário, Maria José Bocorny Finatto e Daniel Costa da Silva, salientam:

Devemos sempre ter em mente que colaborar para identificar uma terminologia [...] **implica relacionar termos aos seus autores e textos-fonte e, sobretudo, colocar-se no lugar no lugar dos destinatários do trabalho: o consulente. Esse usuário tem um determinado perfil e determinadas necessidades.** Assim, nossa função também se situou entre **atender às necessidades do usuário – um estudante brasileiro da área de Letras em fase final de Curso ou que inicia seus estudos em pós-graduação – e atender às necessidades de representação do campo que se quer dar a conhecer por seus termos, conceitos, pontos de contatos e diversidades fundamentais.** (FLORES et al., 2009, p. 29, grifos nossos)

Os trechos grifados apontam para elementos que precisam ser pensados na construção de um glossário e explicitados ao leitor por estarem todos interligados. São eles: a) a relação entre termos, seus autores e textos-fonte; b) o consulente tem um determinado perfil e determinadas necessidades; c) o material deve se propor a atender às necessidades de quem o acessa; e d) o público ao qual se destina. No caso do *Dicionário de Linguística da Enunciação*, os autores preocuparam-se em elaborar um material de representação do campo por meio da explicação de termos, conceitos, pontos de contatos e diversidades fundamentais. Em relação a este último ponto, muitos pesquisadores se valeram desse material para desenvolver seus trabalhos de pesquisa, a começar pelo autor desta tese que, dois anos após a publicação do dicionário em questão, terminava o curso de graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com trabalho de conclusão com base teórica em Émile Benveniste.

Por fim, a elaboração de glossários de termos que estão presentes na BNCC deve contar com a participação das universidades públicas em parceria com o MEC. Precisa contar com linguistas especializados em texto, discurso, leitura, análise linguística e semiótica, terminólogos em diálogo com aqueles que redigiram o documento, dada a complexidade de construção desse tipo de material.

3.2.3 Guias Práticos com Sugestões de Leitura

Afirmamos que um dos indícios de dificuldades da leitura da enunciação escrita da BNCC é o fato de haver, em sua redação, uma metalinguagem lógica cujo sentido está posto na linearidade do discurso do documento (referência mostrada) e significações que estão

presentes em textos externos à BNCC. Isso é perceptível quando identificamos que o documento atualiza formas ligadas a um vocabulário especializado com sentidos também especializados relacionados a textos de diferentes abordagens linguísticas (referência constitutiva). Muitas terminologias vinculadas a uma determinada prática de linguagem no componente de Língua Portuguesa foram amplamente explorados por uma determinada abordagem teórica, ao mesmo tempo em que outros tomam relevo em outros referenciais. Vamos elucidar a discussão tomando como exemplo alguns termos que estão na BNCC.

Na base, encontramos, como práticas de linguagem a serem ensinadas, o termo “gêneros do discurso” (que estava presente, fortemente, nos PCNs e que segue da mesma forma na BNCC), o qual, da maneira como é apresentado na BNCC, remete-nos à noção de discurso desenvolvida Mikhail Bakhtin (1997), que sustenta sua reflexão sobre gêneros discursivos. Temos também termos como “coesão”, “coerência”, “anáfora”, “catáfora”, “encapsulamento”, entre outros, que se relacionam aos estudos do texto ou à Linguística Textual, estudos que iniciou, nos anos 60, na Europa, apresentando o texto como nível acima da frase e como ligadas ao uso da língua. É ampla a contribuição de linguistas que estão relacionados a esses estudos, que doravante vamos chamar de Linguística Textual. Na segunda fase de desenvolvimento dessa perspectiva, temos as chamadas gramáticas textuais, como contextualizam Fávero e Koch (2002):

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem as gramáticas textuais: podem-se citar: as lacunas de gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre as sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional. (FÁVERO; KOCH, 2002, p. 12)

É claro que a Linguística Textual não fica circunscrita a esse momento de criação de gramáticas textuais. Muitos outros desdobramentos se constituíram com linguistas que contribuíram para uma linguística do texto, que dedicaram sua reflexão a um de seus aspectos (coesão, coerência, referenciação, substituição, elipse etc.), considerando diversas formas e concepções de texto, ou tentando delimitar a fronteira entre texto e discurso. Dentre eles, estão nomes como Robert-Alain de Beaugrande, Wolfgang Dressler, Teun Adrianus Van Dijk, Michel Charolles, Michael Halliday, Rugaia Hasan, Jean-Michel Adam.

As palavras especializadas exemplificadas são oriundas de bases epistemológicas e teóricas dos Estudos da linguagem. Em determinado momento, foram transpostos para a prática de ensino de Língua Portuguesa, via materiais didáticos direcionados ao ensino escolar. Trata-se de transpor usos especializados da língua de um saber científico para o âmbito da escola, para uma determinada faixa-etária, considerando as etapas desenvolvimento dos alunos. Estamos falando de transposição didática. Essa transposição didática do conhecimento científico constitui-se como um trabalho de mediação importante, que contribuirá com o ato de leitura do professor de português da BNCC, para que possa produzir referência ao documento ao compreender os sentidos às formas sintagmatizadas no texto.

Uma vez que as bases epistemológicas e teóricas que sustentam o saber científico que está posto no documento não são explicitadas para o professor, cabe ao MEC, representado pelos especialistas que redigiram a BNCC, explicitar essas bases teóricas. A partir disso, produzir, juntamente com as universidades públicas, guias práticos com indicações de leitura para que o professor possa entender os termos técnicos científicos (que nada mais são, na BNCC, do que as práticas de linguagem a serem ensinadas), a partir dos quadros teóricos em que foram desenvolvidos. Essa é uma iniciativa que pode também ser construída no diálogo entre as universidades e as escolas.

Um ponto a ser observado é que as sugestões de leitura não necessariamente precisam apontar para os textos canônicos e originais, os quais, muitas vezes, vamos ler com mais profundidade, pela complexidade que apresenta, em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Citamos como exemplo Émile Benveniste. Entender termos como “enunciação”, “referência”, “correferência”, “subjetividade/intersubjetividade na linguagem”, entre outros, não é tarefa fácil. Compreender o pensamento do autor requer o diálogo com especialistas, a leitura de materiais que visam à didatização da teoria.

Embora defendamos a leitura de textos originais dos autores, também julgamos necessária a existência de leituras auxiliares ou textos de mediação. Quando falamos da noção de gênero discursivo, sabemos que ler Bakhtin apresenta muitos desafios para o leitor. O mesmo serve para Linguística Textual. No que tange aos gêneros textuais e fundamentos da reflexão bakhtiniana e à Linguística Textual, há obra de linguistas brasileiros que servem como leituras mediadoras para que o professor de Língua Portuguesa não só entenda o pensamento dos autores, mas também consiga transpor a reflexão para a sala de aula.

A título de exemplificação, listamos algumas obras que poderiam ser sugeridas aos professores. Considerando, como já argumentamos, a existência de hibridismo teórico na BNCC, com vocabulário técnico oriundo de distintas abordagens, ilustraremos, a seguir, com algumas sugestões de leituras, a relação entre objetos de conhecimento e textos de estudiosos brasileiros de diferentes perspectivas dos estudos da linguagem, que possam auxiliar o professor no trabalho com o que a Base considera como “práticas de uso e reflexão” da linguagem relacionadas a cada eixo que são as “práticas de linguagem” previstas pelo documento²³.

Essa ilustração aponta para a necessidade de estudiosos de cada perspectiva produzirem materiais que dialoguem com a BNCC e amparem o professor de Língua Portuguesa para tratar de habilidades ligadas aos distintos objetos de conhecimento nas práticas de linguagem de distintos campos de atuação. Nosso trabalho apenas aponta a complexidade da BNCC para leitura por parte do professor de Língua Portuguesa da Escola Fundamental e consequente transposição desses objetos de conhecimento para a sala de aula.

Passemos a algumas sugestões de leitura e sua relação com as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão sobre a Língua Portuguesa. Essas dimensões, apresentadas em quadro geral, são reapresentadas em quadros específicos com desdobramentos relacionados aos objetos de conhecimentos e às habilidades ligadas a esses objetos. Por exemplo, no 8º e no 9º anos, nas práticas de linguagem do Campo Jornalístico-Midiático, é apresentado, como objeto de conhecimento, “efeitos de sentido” no Eixo Leitura. Vinculado a esse objeto de conhecimento, têm-se distintas habilidades, que podem ser embasadas em diferentes abordagens dos estudos da linguagem, como vemos abaixo:

²³ “As práticas de linguagem” estão divididas na BNCC por eixos que se relacionam à Leitura, Produção de Textos, à Oralidade e à Análise Linguística/Semiótica. Não apontaremos sugestões de leitura ao Eixo de Análise Linguística/Semiótica, que contempla os seguintes pontos: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Esses objetos de conhecimento compõem para o tratamento em todos os campos de atuação.

Não incluímos esse eixo nos quadros, porque verificamos que o conhecimento pode ser fundamentado pelos professores em estudos do português com base tradicional, gerativistas, funcionalistas e enunciativos sobre o funcionamento gramatical. Também se incluem nesse eixo estudos sociolinguísticos sobre variedades linguísticas do português e preconceito linguístico. Na parte semântica, exploram-se 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, deonticas, apreciativas; modos e aspectos verbais” (BRASIL, 2018, p. 83). Quando são apresentados campos de atuação específicos, também compõem como objetos de conhecimento de análise linguística/semiótica, itens como “coesão, sequências textuais, modalização, efeitos de sentido, textualização, progressão temática, estilo, apreensão dos sentidos globais de textos, relação entre textos, tipos de argumentos, movimentos argumentativos, recursos multissemióticos”. Novamente, aqui observamos um hibridismo de itens, que ora podem ser analisados pela Linguística do Texto, ora pela Enunciação, ora pela Semiótica, ora pela Análise do Discurso.

Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes;

[...]

Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141).

Por isso, como ilustração do hibridismo teórico da BNCC e de como a leitura de determinados textos de determinadas abordagens podem auxiliar o professor, ficaremos com as dimensões inter-relacionadas de uso e reflexão do quadro geral de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

a) Gêneros do discurso e fundamentos da reflexão bakhtiniana²⁴

Leituras sugeridas:

- *Linguagem e Diálogo: as Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*, Carlos Alberto Faraco (2009).
- *Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema*, Rosângela Hammes Rodrigues (2014).
- *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, José Luiz Fiorin (2020).

EIXO LEITURA	<p>- Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</p> <p>- Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes</p>
---------------------	--

²⁴ No Brasil, além dos gêneros do discurso, temos as reflexões sobre gêneros textuais, mesclando abordagens tipológicas com a reflexão bakhtiniana. Sobre isso, podem ser sugeridas as seguintes leituras: *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade* (2010) e *Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão* (2008), ambos de Luiz Antônio Marcuschi.

	<i>tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</i>
EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	<p><i>- Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</i></p> <p><i>- Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações. (esses elementos estão ligados à dialogia entre textos).</i></p> <p><i>-Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</i></p>
EIXO DA ORALIDADE	<p><i>- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.</i></p> <p><i>- Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</i></p>

b) Linguística Textual/Aspectos de funcionamento linguístico do texto

Leituras sugeridas:

- *A Coerência Textual*, Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia (2015).
- *A Coesão Textual*, Ingedore Koch (2013).
- *Lutar com palavras: coesão e coerência*, Irandé Antunes (2005).
- *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*, Luiz Antônio Marcuschi (2006).
- *Ler e compreender os sentidos do texto*, Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2006).

EIXO LEITURA	<i>- Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. Estabelecer relações lógico-discursivas variadas</i>
---------------------	---

	<p><i>(identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</i></p> <p><i>- Selecionar e hierarquizar informações.</i></p> <p><i>- Estabelecer relações de intertextualidade [...] que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</i></p>
<p>EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS</p>	<p><i>- Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</i></p> <p><i>- Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</i></p> <p><i>- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</i></p> <p><i>- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em (..) as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. (todos esses elementos estão ligados à construção da textualidade)</i></p>
<p>EIXO DA ORALIDADE</p>	<p><i>- Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação dos recursos linguísticos.</i></p>

c) Enunciação e ensino

Leituras sugeridas:

- *Ensino de língua e enunciação*, Elisane Regina Cayser, Marlete Sandra Diedrich e Patrícia da Silva Valério (Orgs.) (2014).
- *As astúcias da enunciação*, José Luiz Fiorin (2016).
- *Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática?*, Valdir do Nascimento Flores e Paula Ávila Nunes (*Matraga*, v.19, n.30, 2012).

- O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem, Carmem Luci da Costa Silva (*D.E.L.T.A.*, v.34, n.1, 2018).
- Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna?, Carmem Luci da Costa Silva (*ReVEL*, v.18, n.34, 2020).
- A língua, pela enunciação, na escola, Claudia Toldo e Marlete Sandra Diedrich, (*Estudos da Língua(gem)*, v.13, n.1, 2015).
- Uma reflexão enunciativa para o trabalho com o texto na escrita, Claudia Toldo (*Letras & Letras*, v.29, n.1, 2013).

<p>EIXO LEITURA</p>	<p>- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>- Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p>
<p>EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS</p>	<p>- Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>- Estabelecer relações [...] para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</p>
<p>EIXO ORALIDADE</p>	<p>- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</p>

d) Discurso e ensino

Leituras sugeridas:

- *Discurso e ensino*, Silvia Helena Barbi Cardoso (2003).
- Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino, Maria José Rodrigues Faria Coracini (*Educação*, v.37, n.3, 2014).

- *O jogo discursivo na aula de leitura*, Maria José Rodrigues Faria Coracini, 1995,.
- *Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*, Maria José Rodrigues Faria Coracini (Org.) (1999).
- *Discurso e leitura*, Orlandi, Eni Puccinelli (2003).
- *Análise do discurso e materiais de ensino*, Fabio Elias Verdiani Tfouni e Wilton James Bernardo-Santos (2020).

<p>EIXO LEITURA</p>	<p>- Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</p> <p>- Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p> <p>- Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</p> <p>- Estabelecer relações [...] de interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</p> <p>Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</p>
<p>EIXO DA PRODUÇÃO</p>	<p>- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p>

e) Análise semiótica de textos

Leituras sugeridas:

- *Teoria semiótica do texto*, Diana Barros (2005).
- *Análise semiótica através das letras*. Luiz Tatit (2002).

- *Em busca do estilo*. Norma Discini (2006).

EIXO LEITURA	<i>- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</i>
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS	<i>- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</i>
EIXO ORALIDADE	<i>- Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas.</i>

Por meio desses quadros, ilustramos o hibridismo teórico da BNCC e as possíveis relações teóricas implicadas em cada uma das dimensões. Além disso, esclarecemos que as obras sugeridas acima são exemplos de leituras que estão relacionadas a determinados termos contidos na BNCC que o professor pode acessar. Elas são apontadas a partir do nosso ponto de vista técnico, com base na nossa leitura *stricto sensu* que fizemos do documento. Em nenhum momento, queremos afirmar que essas sejam as leituras que, necessária e exclusivamente, devam ser feitas para o entendimento da BNCC em relação aos termos que selecionamos como exemplo.

Torna-se importante que a bibliografia a ser sugerida seja pensada na relação de alteridade entre o MEC, as universidades públicas, a Escola Básica e os professores que atuam no Ensino Fundamental, assim como a formação continuada e a elaboração de glossários. Muitos outros materiais, além dos sugeridos nesta tese, podem ser elaborados a partir de outros diagnósticos que apontem dificuldades de leitura na BNCC sob a luz de um determinado teórico dentro dos estudos linguísticos.

Com essas sugestões alternativas, fechamos esta tese, entendendo que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas é um trabalho de abertura para novos estudos linguísticos acerca da Base. Sigamos para a conclusão.

CONCLUSÃO

Iniciamos este trabalho sob a motivação de problematizarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2018, que é balizador da construção dos currículos nas escolas brasileiras. A partir de uma leitura *lato sensu*, apontamos a complexidade do documento, que pode trazer problemas para a leitura do professor de Língua Portuguesa de Nível Fundamental da Escola Básica. Por isso, buscamos realizar uma leitura enunciativa, *stricto sensu*, para apontar os indícios das dificuldades de leitura por esse professor.

A BNCC, como já afirmamos na Introdução, é um documento que, independentemente de concordarmos ou não com ele, está em vigor. Cabe à comunidade docente que atua na Escola Básica e também à que está vinculada às universidades brasileiras analisarem o documento e problematizá-lo com vistas a promover uma discussão que venha aprimorá-lo.

Para a realização desta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral a realização um estudo da BNCC, a partir de uma leitura enunciativa, para apresentar um diagnóstico de dificuldades de leitura do documento pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Para alcançá-lo, estabelecemos três objetivos específicos, sendo eles:

- a) Contextualização do surgimento da BNCC, bem como apresentação de sua estrutura geral, com vistas à verificação de como o componente de Língua Portuguesa está organizado na Base a partir de uma leitura *lato sensu*.
- b) Apresentação do texto *O Aparelho Formal da Enunciação* para, a partir dele, circunscrever a abordagem enunciativa de Émile Benveniste, parâmetro para uma leitura enunciativa (NAUJORKS, 2011), que permitiu a leitura *stricto sensu* do documento, tendo em vista o levantamento de indícios de dificuldades de leitura da BNCC pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.
- c) Produção de um diagnóstico, com indícios dificuldades da leitura da BNCC pelo professor de Língua Portuguesa de Nível Fundamental, com sugestões de alternativas para contornar as dificuldades apontadas.

Cada capítulo foi destinado para o desenvolvimento dos respectivos objetivos específicos elencados acima.

O primeiro objetivo específico foi mostrar, a partir de uma leitura *lato sensu* da BNCC, a complexidade de leitura do documento. Para isso, em primeiro lugar, contextualizamos o surgimento da BNCC (documento que é normatizador e referência para a construção dos currículos escolares no país). Em segundo lugar, procuramos apresentar a estrutura global da Base, com vistas a verificar como o componente de Língua Portuguesa está situado nessa estrutura e apresenta particularidades em relação a todos os componentes curriculares da BNCC.

Nesse movimento, observamos que há um discurso que aborda diferentes perspectivas teóricas sem remissão epistemológica e inúmeras temáticas que não se limitam a um único campo de conhecimento do professor, o que faz a BNCC ter uma redação que fala para uma pluralidade de interlocutores. Além disso, visualizamos uma complexa hierarquização de informações que vem acompanhada de uma série de quadros, sem contextualização descritiva que os expliquem, que tentem sistematizar essas hierarquias. A partir de nossa uma leitura *lato sensu* da base, já evidenciamos dificuldades em ler a BNCC pelos fatos apontados acima.

Para desenvolver o segundo objetivo específico, lançamos mão do referencial teórico que nos guiou para a realização de uma leitura *stricto sensu* da BNCC. A partir de uma abordagem enunciativa com base em Émile Benveniste, mais especificamente no texto *O Aparelho Formal da Enunciação*, apresentamos os princípios que norteiam o pensamento do autor em relação a esse tema. O autor prospecta, no referido texto, a enunciação em seu quadro formal de realização em que considera o ato, as situações em que ela se realiza e os instrumentos que são mobilizados por ela. Ao ato, está ligado o funcionamento intersubjetivo da linguagem; à situação, liga-se a construção da referência; e aos instrumentos, o engendramento das formas da língua.

A reflexão de Benveniste serviu de parâmetro para uma leitura enunciativa proposta por Naujorks (2011). A leitura enunciativa que realizamos da BNCC nos permitiu produzir um diagnóstico com indícios de dificuldades de leitura da Base ligadas ao ato (relação entre leitor e texto), à situação (construção de referência pela forma de como o leitor correferre, isto é, produz uma enunciação de retorno ao texto) e aos instrumentos (a como as formas – termos e expressão – da ordem do uso comum da língua combinam-se com termos especializados do campo da linguística).

O terceiro objetivo específico consistiu em apresentar um diagnóstico com indícios de dificuldades de leitura para apresentar alternativas, para o professor de Língua Portuguesa de Nível Fundamental, que possam contornar as dificuldades que foram apontadas. Entre essas alternativas, estão a formação continuada, a construção de glossários para os termos especializados presentes na BNCC, a proposição de guias práticos com sugestões de leitura em virtude da existência de um hibridismo teórico na BNCC, com vocabulário técnico oriundo de distintas abordagens epistemológicas. Trata-se de sugestões de leituras que contemplam a relação entre objetos de conhecimento e textos de estudiosos brasileiros de diferentes perspectivas dos estudos da linguagem, que possam auxiliar o professor no trabalho com o que a Base considera como “práticas de uso e reflexão” da linguagem, relacionando cada eixo ligado às “práticas de linguagem” previstas pelo documento.

Após desenvolver os objetivos específicos, consideramos ter alcançado o objetivo geral de nossa pesquisa, uma vez que, depois de realizadas uma leitura *lato sensu* e, posteriormente, uma leitura *stricto sensu* da Base, conseguimos produzir, um diagnóstico que apresenta indícios de dificuldades de leitura com as quais os professores de Língua Portuguesa precisarão contornar.

Nosso olhar para a BNCC se estabeleceu com base em um saber que emana do saber científico dos estudos linguísticos. Na posição de professor-pesquisador, apropriamo-nos de uma teoria linguística, explicitada no segundo objetivo específico do trabalho, que se constituiu como a lente epistemológica e teórica a partir da qual analisamos o documento para com vistas a produzir o diagnóstico.

Esta tese se constitui, antes de tudo, como uma pesquisa de abertura para novos estudos que tenham por objetivo relacionar o conhecimento teórico produzido no campo da linguística com o a Educação Básica. Ancoramo-nos em um conhecimento teórico dentro dos estudos da enunciação com vistas a constituir um olhar *stricto sensu* para a BNCC, um olhar que caracteriza uma forma particular de lê-la, o que não significa que não haja “outras lentes teóricas” para enxergá-la. O que acreditamos de forma veemente é que os diferentes olhares para a BNCC por parte da comunidade docente, em especial dos professores de Língua Portuguesa, devem fundamentar-se no conhecimento científico produzido dentro da comunidade acadêmica.

Diante disso, é imperativo pensar o quanto os estudos sobre diferentes perspectivas teóricas podem contribuir para a compreensão da BNCC, que hoje é referência para o ensino de língua materna. Tal questionamento apresenta-se em Lobato (2015), no artigo *O Que o Professor da Educação Básica Deve Saber de Linguística?* No prefácio da obra em que tal artigo fora publicado, há uma passagem que não podemos ignorar, uma vez que a julgamos verdadeira. Sigamos ao trecho:

Em geral, há **uma separação drástica entre os pesquisadores da linguística teórica e os professores de português**. De um lado, **os professores se sentem distantes dos conhecimentos produzidos por essas pesquisas; de outro, os pesquisadores, preocupados em refinar suas análises através de teorias complexas se afastam do ambiente pedagógico por completo**, a ponto de não compreenderem mais as questões prementes que advém do ensino. (LOBATO, 2015, p. 11, grifos nossos)

O afastamento por parte do professor da Educação Básica dos estudos teóricos produzidos nas universidades e desta última do ambiente escolar é um desafio a ser superado na educação brasileira. O trecho acima faz de uma comunicação feita em 2003 pela professora e pesquisadora Lucia Lobato que consta de uma coletânea com outros textos da autora, publicada em 2015. Ou seja, não estamos falando de um problema recente na realidade da educação brasileira. Trata-se de um problema constatado há muitos anos e que ainda é uma realidade que pode ser verificada por quem atua na Escola Básica, caso do autor desta pesquisa.

O distanciamento que sinalizado por Lobato (2015) faz emergir um discurso, dentro das escolas, que sustenta uma ideia de que o pesquisador não tem legitimidade ou nem mesmo competência para atuar nesse ambiente, sob o argumento de não o vivenciar diariamente, por ser uma realidade “desconhecida” para muitos professores universitários que estão mais diretamente ligados à produção teórica. Tal discurso também é reforçado pelo argumento de que a sala de aula em que o professor-pesquisador e o professor da Escola Básica atuam são universos completamente diferentes e que, por essa razão, a sala de aula que o primeiro projeta é uma abstração, um ambiente idealizado. Além disso, a universidade (na figura do professor-pesquisador) trabalha com a ideia de que o conhecimento acadêmico ensinado a partir dessa projeção que “não existe” deva ser colocado em prática.

Obviamente, ministrar aulas na universidade é completamente diferente de dar aulas em uma escola de Ensino Básico e que é na academia que o docente terá maior espaço em sua prática para a produção de trabalhos e pesquisas. Contudo, Lobato (2015) chama-nos atenção

que “a exigência sobre o conteúdo a ser introduzida na formação dos professores tem de ser muito bem medida, a fim de que não se queira transformar em linguista todo professor de língua do ensino básico” (LOBATO, 2015, p. 16). O professor do Ensino Básico não necessita ser linguista para exercer com excelência sua docência. O que a autora defende é que não existe um único modelo teórico a ser utilizado na Educação Básica e defende as “contribuições efetivas que a ciência que estuda a linguagem pode prestar ao ensino” (LOBATO, 2015, p. 16).

Da mesma forma, não consideramos que o professor-leitor da BNCC consiga dividir a sua prática docente (que sabemos ser exaustiva em nosso país) com o desenvolvimento de pesquisas linguísticas. O que sinalizamos é que, sendo a Base um documento que não se constitui de um único referencial teórico, ao trazer um saber científico e ao apresentar o que deve ser ensinado no componente de Língua Portuguesa, precisa deixar evidenciadas as teorias linguísticas que embasam as práticas de linguagem que estão previstas no documento para serem ensinadas e deve ser sustentada em diferentes modelos teóricos na sua prática.

Silva (2020), em artigo intitulado *Como a Linguística da Enunciação Pode Contribuir para o Ensino de Língua de Língua Materna*, em que desloca o questionamento de Lobato (2015) e fala sobre as contribuições da Linguística da Enunciação ao Ensino Básico, chama atenção a respeito da “necessidade de o ensino-aprendizagem de línguas fundamentar-se em bases linguísticas” (SILVA, 2020, p. 1). A autora ainda complementa:

De fato, tenho defendido, diante da **heterogeneidade da linguística**, que, se o pesquisador precisa ser “fiel” e assumir o ponto de vista de sua perspectiva linguística em suas reflexões sobre a língua em suas pesquisas, **o professor pode, em uma “infidelidade teórica”, valer-se das diferentes linguísticas para lidar com a complexidade da língua em sala de aula.** Para isso, **é necessário que os pesquisadores das “diferentes linguísticas” estabeleçam esse diálogo com os professores da Escola Básica e que os professores de Escola Básica encontrem textos que transponham princípios e noções de diferentes perspectivas para os Ensinos Fundamental e Médio.** (SILVA, 2020, p. 2, grifos nossos)

É necessário que o professor que lê a BNCC tenha conhecimento dessas “diferentes linguísticas” para conseguir identificá-las e desemaranhá-las em meio à redação do documento e valer-se delas para ensinar Língua Portuguesa sob à luz da Base Nacional Comum Curricular. Isso é de extrema importância, pois diante da referência a conceitos e termos técnicos que são apresentados a partir de definições genéricas, o professor precisará escolher um ou mais direcionamentos epistemológicos que estão situados em textos exteriores ao documento. Além disso, Silva (2020) defende que é necessário “que os professores de

Escola Básica encontrem textos que transponham princípios e noções de diferentes perspectivas para os Ensinos Fundamental e Médio”. Não à toa, no capítulo três, foram sugeridas uma série de obras cujos autores atuam no campo acadêmico, pois: “promover o diálogo entre a linguística e a Escola Básica é um dos grandes desafios dos professores e dos pesquisadores universitários, por envolver a transposição de um saber teórico a um saber a ser ensinado (SILVA, 2020, p. 2).

É imprescindível que sejam produzidos trabalhos e pesquisas que problematizem pautas que estejam alinhadas com o que a Escola Básica tem por desafio, como é o caso da BNCC neste momento da educação brasileira. Futuramente, virão outros obstáculos com os quais a escola terá de lidar. Todos eles de maneira ou outra estão relacionadas ao ensino. No caso desta pesquisa, ao ensino de língua materna. Não há mais espaço para a Escola Básica (representada pelos professores que nela atuam) estar distanciada das universidades e do saber científico e vice-versa. Todo professor é fruto do conhecimento acadêmico e constitui sua prática docente na sala de aula.

Consideramos que a universidade poderia estar mais próxima da Educação Básica, ser mais ativa em promover essa aproximação, o que não quer dizer que esteja completamente alheia à realidade dos bancos escolares. As linhas de pesquisa presentes nos programas de Pós-Graduação em Letras, como *Análises textuais, discursivas e enunciativas*, *Linguística Aplicada*, *Sociolinguística*, entre outras, constituem-se como campos que dedicam estudo ao ensino de língua materna dentro de uma perspectiva de língua em uso, considerando seu emprego em diferentes situações da prática social.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”, é uma iniciativa que consideramos importante mencionar, uma vez que faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais²⁵. Os currículos dos cursos de licenciatura, bem como as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação, somados a programas educacionais construídos conjuntamente entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais e as universidades podem estreitar a relação entre o saber científico e a Escola Básica.

²⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 6 mar. 2022.

Ao problematizar as dificuldades de leitura da BNCC para professores de Língua Portuguesa, objetivamos que a comunidade docente tenha uma postura mais ativa diante de documentos que orientam sua prática. Esperamos que, por meio da teoria enunciativa de Émile Benveniste, que se constitui como a base para a perspectiva de leitura como ato enunciativo proposta por Naujorks (2011), a partir da qual operamos nossa maneira de ler a BNCC, tenhamos apontado caminhos para uma melhor compreensão do documento. Afinal, como poderemos promover uma educação reflexiva a partir daquilo que temos dificuldades de significar?

Significar a BNCC é condição para o professor converter suas diferentes dimensões de uso e reflexão da língua em atividades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARESI, Fábio. **Síntese, Organização e Abertura do Pensamento Enunciativo de Émile Benveniste**: uma Exegese de *O Aparelho Formal da Enunciação*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.

_____. **A relação entre Língua e Sociedade na Reflexão Teórica de Émile Benveniste**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2020.

BARBOZA, Gabriela. **Entre Designar e Significar, o que há? Em Busca de uma Semântica em Benveniste**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2018.

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

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

BERNHARD, André. **Referência e Enunciação**: um Estudo de Relatos Institucionais sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

_____. **Enunciação e Política de Assistência Social**: a Sintagmatização das Formas da Língua como Instância de Investigação para a Construção de Sentidos no Discurso da LOAS e da PNAS. Dissertação (Mestrado em Teorias Textuais, Discursivas e Enunciativas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE nº3/1997**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0276-0281_c.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Resolução CEB/CNE nº 7/2010**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#content-lei>>. Acesso em: 2 maio 2021.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

_____. **CNE/CP 2/2017**, do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. São Paulo: Autêntica, 2003.

CAYSER, Elisane Regina; DIEDRICH, Marlete Sandra; VALÉRIO, Patrícia da Silva (Orgs.). **Ensino de Língua e Enunciação**. Passo Fundo, RS: Méritos, 2014.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. (Org.). **Interpretação, Autoria de Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, RS: Pontes, 1999.

_____. Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: Discurso e Ensino. **Educação**. v. 37, N. 3, p. 400-411, set-dez 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18148/12448>. Acesso em: 3 mar. 2022.

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

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Saussure e Benveniste no Brasil: Quatro Aulas na École Normale Supérieure**. São Paulo: Editorial, 2017.

_____. **Problemas Gerais de Linguística**. Petrópolis: Vozes, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, Paula Ávila. Pode a Enunciação Contribuir para o Ensino de Gramática? **Matraga**, v.19, n.30, jan./jun. 2012. p. 62-73. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22621/16164>. Acesso em: 3 mar. 2022.

GRIGOLETTO, Marisa. **Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes; 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

KNACK, Carolina. **Por uma Dimensão Antropológica do Discurso**: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2016.

_____. A Língua como Prática Humana: Desdobramentos das Relações entre Língua e Sociedade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 14, n. 3, p. 394-403, set./dez. 2018.

LOBATO, Lucia. **Linguística e Ensino de Línguas**. Brasília, DF: UnB, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e Progressão Tópica: Aspectos Cognitivos e Textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.48, n.1, p. 7-22, 2006.

_____. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete competência. In: Educabrazil. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/competencia/>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e Enunciação**: Princípios para uma Análise do Sentido na Linguagem. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso nas Aulas de Língua Portuguesa: (re)Discutindo o Tema. In: Elvira Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014, v. 1, p. 35-56.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Contribuições dos Estudos de Gêneros do Discurso para os Estudos da Língua. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges. (Org.). **Enunciação e Discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 103-116.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A Criança na Linguagem**: Enunciação e Aquisição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. O Lugar de Enunciação do Vestibulando: os Dizeres Possíveis. In: Comissão Permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS). **Reflexões linguísticas e redação no vestibular**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. Como a Linguística da Enunciação Pode Contribuir com o Ensino-Aprendizagem da Língua Materna? **ReVEL**, vol. 18, n. 34, 2020.

_____. O Estudo do Texto em uma Perspectiva Enunciativa de Linguagem. **D.E.L.T.A.:** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 1. 2018, p.419-433. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39001>. Acesso em: 3 mar. 2022.

MELLO, Vera Dentee de. **A Sintagmatização-Semantização:** uma Proposta de Análise de Texto. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.

SABOIA, Alice. Conhecimento Linguístico e Metalinguagem. **Polifonia**. Cuiabá. n.10, 2005. p. 135-144.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TOLDO, Claudia. Uma reflexão Enunciativa para o Trabalho com o Texto na Escrita. **Letras & Letras**, v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25924>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

TOLDO, Claudia; DIEDRICH, Marlete Sandra. A Língua, pela Enunciação, na Escola. **Estudos da Língua(gem)**, v. 13, n. 1, p. 117-131, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1282>. Acesso em: 3 mar. 2022.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; BERNARDO-SANTOS, Wilton James. **Análise do discurso e materiais de ensino**. Aracaju: Criação Editora, 2020.