

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BÁRBARA SOUZA LA PORTA

O ALUNO FALANDO SOBRE SI E SOBRE A LÍNGUA:
Uma proposta à luz da enunciação benvenistiana e da antropologia da enunciação

PORTO ALEGRE

2024

BÁRBARA SOUZA LA PORTA

O ALUNO FALANDO SOBRE SI E SOBRE A LÍNGUA:

Uma proposta à luz da enunciação benvenistiana e da antropologia da enunciação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carolina Knack

PORTO ALEGRE

2024

BÁRBARA SOUZA LA PORTA

O ALUNO FALANDO SOBRE SI E SOBRE A LÍNGUA:

Uma proposta à luz da enunciação benvenistiana e da antropologia da enunciação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 20 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Carolina Knack

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Jane da Costa Naujorks

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me abençoar e conceder força durante essa jornada.

Aos meus pais, Hiláire e Ricardo, meus maiores incentivadores. Obrigada pelo amor e carinho, por investirem em minha educação (não só a formal) desde sempre, e por serem meu primeiro exemplo de leitores. Agradeço por me ajudarem, de todas as maneiras possíveis, durante a Graduação. Eu não seria o que sou nem faria o que faço hoje sem vocês.

A toda minha família, que às vezes mesmo longe, se fez presente. Em especial, à minha tia Sílvia, que me mostrou o valor da educação e da leitura, e à minha avó Haydée, por todos os sorrisos que me lembram o que realmente importa.

A todos os colegas que contribuíram na minha formação, mas principalmente à Laríssa e à Aline, amigas com quem pude desabafar, superar desafios e comemorar conquistas. Obrigada pela parceria, gurias, desde o compartilhamento de práticas de estágio, almoços no RU, até piqueniques nos finais de semana. A faculdade foi mil vezes melhor com vocês.

À Stephany, minha best. Obrigada por me apoiar e motivar. Agradeço pelas conversas, pelas saídas e por entender quando eu precisava ficar em casa estudando. Nossa amizade me fortalece e me alegra, e durante essa trajetória não foi diferente.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Carolina Knack, por, no início da Graduação, ter me acolhido em seu grupo de estudos, e por todas as oportunidades de trabalho em conjunto que vieram posteriormente. Agradeço imensamente a orientação, a leitura atenta, a escuta paciente e todas as enunciações (presenciais e virtuais). Sem a interlocução contigo, a escrita deste trabalho não seria possível. Tu és uma inspiração de profissional e de ser humano. Serei uma professora melhor por ter sido tua aluna.

A todos os professores (da Educação Básica e da Graduação) com quem tive o prazer de aprender. Muito obrigada. Vocês são incríveis. Agradeço em especial a dois professores, que me ensinaram mais que conteúdos: Prof. Dr. Gabriel de Ávila Othero e Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Finger. Prof. Gabriel, obrigada por me apresentar à Linguística, tanto nas aulas de Conceitos

Básicos quanto na Iniciação Científica. Prof^a. Ingrid, obrigada por ilustrar o que é ser uma boa professora e por toda a atenção no período de estágio.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores e Prof^a. Dr^a. Jane da Costa Naujorks, obrigada pelo aceite de realizar a leitura deste trabalho. Além disso, agradeço a vocês por toda a contribuição para o estudo enunciativo no Brasil.

Aos meus alunos; aos que foram, aos que são, e aos que serão. Vocês fazem todas essas discussões terem sentido.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Instituto de Letras, pela oportunidade de experienciar tanta riqueza em conhecimento. Agradeço pela Educação Pública de qualidade.

A todos que, de alguma forma, contribuíram nesse percurso, obrigada.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a articular as teorias enunciativa e enunciativo-antropológica e a prática de ensino de língua, entrelaçamento que é ilustrado com o desenvolvimento de um Projeto de Ensino. Desse modo, o estudo filia-se à linguística enunciativa de Émile Benveniste e à antropologia da enunciação de Valdir do Nascimento Flores, deslocando tais perspectivas de linguagem ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. A metodologia do estudo foi baseada em uma revisão bibliográfica, fundamentada na leitura de textos de Benveniste, presentes nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral* (Benveniste, 1991; 1989), e na leitura de dois textos de Flores (2015; 2019). Além de leituras do quadro teórico mobilizado, averiguou-se trabalhos que realizaram deslocamentos das teorias ao contexto de ensino de língua. A partir de tais estudos teóricos e teórico-metodológicos, o Projeto de Ensino foi constituído. A análise do Projeto mostra que, através de uma prática docente respaldada pela enunciação e pela antropologia da enunciação, atravessada pela intersubjetividade, o aluno pode analisar sua língua e comentar sobre suas experiências com a língua. Em conclusão, o trabalho mostra que é possível articular as perspectivas enunciativa e enunciativo-antropológica com o ensino de língua materna, além de identificar efeitos desse entrelaçamento tanto para o discente quanto para o docente.

Palavras-chave: enunciação; antropologia da enunciação; ensino-aprendizagem de língua.

ABSTRACT

The present study aims to articulate enunciative and anthropological-enunciative theories with the practice of language teaching, an interweaving illustrated through the development of a Project. Therefore, the study is aligned with Émile Benveniste's enunciative linguistics and Valdir do Nascimento Flores's enunciation anthropology, applying these language perspectives to the context of mother tongue teaching and learning. The methodology of the study was based on a bibliographical review from an anthropological-enunciative perspective, grounded in the reading of Benveniste's texts, present in the two volumes of *Problemas de Linguística Geral* (Benveniste, 1991; 1989), and in the reading of two texts by Flores (2015; 2019). In addition to readings from the theoretical framework, studies that applied these theories to the context of language teaching were also examined. Based on these theoretical and theoretical-methodological studies, the Project was developed. The analysis of the Project demonstrates that, through a teaching practice supported by enunciation and enunciation anthropology, with intersubjectivity, students can analyze their language and comment on their experiences with the language. In conclusion, the study shows that it is possible to articulate enunciative and anthropological-enunciative perspectives with mother tongue teaching and learning, as well as to identify the effects of this interweaving for both students and teachers.

Keywords: enunciation; enunciation anthropology; language teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1 – Contextualização do Projeto..... | 53 |
| Quadro 2 – Planejamento sintetizado da aula 1..... | 55 |
| Quadro 3 – Planejamento sintetizado da aula 2..... | 57 |
| Quadro 4 – Planejamento sintetizado da aula 3..... | 59 |
| Quadro 5 – Planejamento sintetizado da aula 6..... | 62 |
| Quadro 6 – Planejamento sintetizado da aula 7..... | 65 |
| Quadro 7 – Planejamento sintetizado da aula 8..... | 67 |
| Quadro 8 – Planejamento sintetizado da aula 10..... | 69 |
| Quadro 9 – Planejamento sintetizado da aula 11..... | 72 |
| Quadro 10 – Planejamento sintetizado da aula 12..... | 74 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 PERSPECTIVAS ENUNCIATIVAS DE LINGUAGEM..... | 13 |
| 2.1. A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE..... | 13 |
| 2.1.1 Linguagem e língua: abordagem com base na significação..... | 14 |
| 2.1.2. As noções de subjetividade e intersubjetividade: condição de diálogo em jogo..... | 17 |
| 2.1.3. Formulação da noção de enunciação..... | 20 |
| 2.2. A ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO DE FLORES..... | 22 |
| 2.2.1. A língua no homem..... | 23 |
| 2.2.2. Proposta metodológica de Flores..... | 27 |
| 3 DO QUADRO TEÓRICO AO ENSINO: UM DESLOCAMENTO..... | 31 |
| 3.1. PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA..... | 32 |
| 3.2. LEITURA, ESCRITA/REESCRITA E AVALIAÇÃO RESPALDADAS PELA PERSPECTIVA BENVENISTIANA..... | 39 |
| 3.3. ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO NA SALA DE AULA..... | 47 |
| 4 O PROJETO DE ENSINO..... | 51 |
| 4.1. ELABORAÇÃO DO PROJETO..... | 51 |
| 4.2. COMO ME VEJO E COMO VEJO O OUTRO: REFLEXÕES ACERCA DE UMA NOVA FASE..... | 53 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 76 |
| REFERÊNCIAS..... | 79 |
| APÊNDICE A - Projeto de Ensino: Como me vejo e como vejo o outro: reflexões acerca de uma nova fase..... | 80 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de uma busca: unir teoria e prática. Essa união, tão incentivada nas salas de aula do curso de Letras, nem sempre esteve clara para mim e não parecia simples de ser realizada, quando, por exemplo, diante de um Projeto de Ensino a ser produzido.

Eu, que, desde meus dias de aluna de Educação Básica, estive em afeto com a língua, por ela me apaixonei ainda mais durante a Graduação, me maravilhando com seu funcionamento e as perspectivas para seu estudo. Encontrei, ou melhor, fui apresentada, através da Prof^ª. Dr^ª. Carolina Knack, ao linguista Émile Benveniste, no segundo semestre do curso de Letras. Dos escritos benvenistianos, vieram resoluções de dúvidas e novas inquietações a respeito da língua – talvez mais essas do que aquelas –, as quais não consegui mais deixar de lado ao longo dessa jornada. Meu primeiro contato com o pensamento do Prof. Dr. Valdir Flores se deu por suas reflexões acerca da obra de Benveniste, ao longo da Graduação – tanto através de livros quanto por aulas por ele ministradas. Ao ouvir, porém, a expressão *antropologia da enunciação*, teoria elaborada por Flores, minha curiosidade sobre a relação entre *enunciação* e *homem* me levou à leitura de seu livro *Problemas gerais de linguística*, no qual é explicitada a antropologia da enunciação, entre outras questões pertinentes à Linguística.

Estando em um curso de *Licenciatura* dupla em Letras (línguas portuguesa e inglesa e suas literaturas), éramos sempre lembrados – me refiro a mim e a colegas –, como professores em formação, de que a teoria deveria dialogar com a prática em sala de aula. De que a(s) teoria(s) de linguagem/língua (e não as trato como sinônimos aqui) que estudamos na Graduação serviria(m) de base para nossa prática docente e nela se refletiria. Ou seja, uma união entre teoria e prática deveria ser feita. E deve ser feita.

Respalhada, então, pelas perspectivas de linguagem de Benveniste e de Flores, decidi encarar o que para mim é um certo desafio: explicitar uma união do *pensar* linguagem/língua e *ensinar* língua – nesse caso, português como língua materna, mas não anulando o ensino de língua adicional. As disciplinas de Estágio de Docência, e tantas outras, com professores que guiaram a produção de diversos Projetos de Ensino, me prepararam para realizar esse entrelaçamento, mostrando que ele é possível de ser feito.

Carregando a máxima de Benveniste (1958/1991, p. 286) de que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, este trabalho tem como objetivo articular teoria de linguagem/língua e prática de ensino de língua, sob os efeitos das teorizações enunciativa e enunciativo-antropológica, o que será ilustrado com o

desenvolvimento de um Projeto de Ensino. A respeito dos objetivos específicos, pretende-se (i) apresentar os fundamentos da perspectiva enunciativa e antropológico-enunciativa; (ii) examinar deslocamentos teóricos dessas perspectivas para o ensino de língua; e (iii) propor um Projeto de Ensino de língua materna no âmbito escolar a partir dos deslocamentos examinados, evidenciando a inter-relação teoria-prática.

É bom salientar aqui que, apesar de destacar o que há de embasamento enunciativo no Projeto, ele não será construído apenas à luz das duas perspectivas teóricas aqui convocadas. Como bem diz a Prof^{ra}. Dr^a. Carmem Luci da Costa Silva, “[...] 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” (Silva, 2020, p. 2). Sendo assim, não é apenas o ponto de vista enunciativo que comparece no Projeto. Há a presença de reflexões do âmbito da Linguística Aplicada, como, por exemplo, a obra de Simões et al. (2012) acerca do trabalho com Projetos.

Não se trata, também, de levar a teoria benvenistiana da linguagem, ou a antropologia da enunciação de Flores, diretamente à sala de aula, com seus conceitos e termos, nem de *aplicar* uma teoria na prática. Trata-se, sim, de, conforme aponta Knack (2020), *deslocar* conceitos da teoria para a prática. O deslocamento tem relação com, primeiramente, ser afetado em algum grau por uma perspectiva teórica e, após uma leitura singular pelo leitor-pesquisador, *ressignificar* ou *reinterpretar* conceitos para criar um novo saber, uma nova prática. Como diz Knack (2020, p. 157, destaques da autora),

[...] o termo [deslocamento] demarca a diferença entre aquilo que está inscrito na própria obra e aquilo que é dela derivado pelo leitor-pesquisador, em outras palavras, demarca o modo como o saber é constituído. Se assim o compreendemos, o termo *deslocamento* assume um *estatuto epistemológico*.

Além disso, a respeito do enquadramento teórico específico da *língua no homem* – antropologia da enunciação –, estipulado por Flores (2019), Knack (2023, p. 57) diz que “[...] possibilita produzir, sob a forma de efeitos, uma outra práxis docente [...]”. Pensa-se, neste trabalho, que uma outra práxis docente possa ser produzida, como um deslocamento da perspectiva benvenistiana e da perspectiva de Flores – a segunda atuando também como uma metodologia em nosso estudo. O deslocamento feito aqui, portanto, é uma maneira de subsidiar a prática de ensino de língua materna por uma perspectiva antropológico-enunciativa.

Desse modo, no segundo capítulo do trabalho, apresentamos algumas noções fundamentais da teoria de Benveniste – iniciamos pelas questões de linguagem e língua, passamos pelo par subjetividade/intersubjetividade e chegamos na conceituação de enunciação – e da teoria de Flores – na primeira seção, trazendo aspectos conceituais de suas formulações e, na segunda seção, aspectos metodológicos. No terceiro capítulo, mobilizamos a concepção de *deslocamento* e examinamos alguns trabalhos que realizaram deslocamentos das teorias enunciativa/enunciativo-antropológica para o contexto de ensino de língua; a primeira seção expõe alguns princípios enunciativos para realizar tal deslocamento; a segunda seção traz trabalhos que deslocaram a teoria enunciativa à leitura, escrita/reescrita e avaliação; a terceira seção mobiliza o deslocamento da antropologia da enunciação ao contexto de ensino. No capítulo quatro, apresentamos e analisamos, com base nas considerações teóricas e teórico-metodológicas feitas anteriormente, o Projeto de Ensino desenvolvido. Por fim, trazemos nossas considerações finais.

As possíveis contribuições deste trabalho dizem respeito aos estudos linguísticos, mais especificamente aos estudos enunciativos, visto que mobiliza conjuntamente as teorias de Benveniste e de Flores, e ao ensino de português como língua materna, em função de propor um embasamento teórico para o ensino de língua, e um Projeto de Ensino à luz das perspectivas enunciativas – e sua análise detalhada sob os preceitos teóricos mobilizados. Espera-se que o trabalho ilustre a colegas professores de língua a importância da reflexão sobre a(s) perspectiva(s) da linguagem em que fundamentam sua prática docente.

2 PERSPECTIVAS ENUNCIATIVAS DE LINGUAGEM

Neste capítulo, pretende-se apresentar algumas noções da perspectiva enunciativa de linguagem. Para tanto, passa-se, na primeira seção, pelo que Benveniste dá a ver sobre suas concepções de linguagem e língua, sobre o par subjetividade e intersubjetividade e sobre a enunciação. É válido lembrar que, na teoria benvenistiana, os conceitos estão interligados; portanto, por mais que haja aqui uma divisão de noções em seções, os conceitos não estão dissociados. Na segunda seção, nos debruçamos sobre a antropologia da enunciação de Flores, averiguando noções como as de *Homo loquens* e *contorno de sentido*, a fim de pensar sobre *a língua no homem*; além disso, trazemos a proposta metodológica da antropologia da enunciação.

Acredita-se que a discussão a respeito dessas perspectivas teóricas não sejam *apenas* um referencial teórico para um estudo prático, onde a teoria muitas vezes é passiva e fica *escanteada*, alheia à prática; bem pelo contrário, a discussão aqui se faz extremamente necessária, justamente conforme a ideia inicial desse trabalho: unir teoria e prática.

2.1. A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE

Uma consideração importante a ser feita é a de que, neste trabalho, especialmente neste item, falamos sobre a *enunciação de Benveniste*, mas não somos alheios à grande abrangência de suas publicações. O linguista é reconhecido por sua perspectiva enunciativa da linguagem, mas possui uma vasta obra sobre diversos assuntos que tangem o grande campo da Linguística, ou campos que de alguma forma pensam sobre linguagem¹. Nosso intuito, aqui, não é de forma alguma reduzir o pensamento benvenistiano estritamente à enunciação, mas, sim, mobilizar as noções que o autor opera para propor a (que se convencionou chamar²) *teoria da enunciação de Benveniste*, a fim de que os objetivos estabelecidos para este trabalho possam ser atingidos.

Flores (2013) diz que, para estudar Benveniste, é necessário *fazer recortes* e construir um *corpus textual de pesquisa*. Com o propósito de, então, de tratar das questões que pensamos fundamentais para a perspectiva benvenistiana, e de acordo com a proposta deste

¹ Como menciona Flores (2013, p. 22), “Benveniste dialoga com todo o pensamento teórico de seu tempo, prova disso são os textos dedicados à filosofia, psicanálise, sociologia, antropologia, às teorias da cultura, da lógica etc.” e “[...] o autor diz muito sobre fonologia, sintaxe, semântica, morfologia, pragmática e sobre outros tantos níveis da análise linguística e de sua relação com outras áreas”.

² Nas palavras de Flores (2013).

trabalho, nos utilizaremos de quatro textos do autor: *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, de 1946, *Da subjetividade na linguagem*, de 1958 – ambos presentes no livro *Problemas de Linguística Geral I (PLG I)* –, *A forma e o sentido na linguagem*, de 1966, e *O aparelho formal da enunciação*, de 1970 – presentes em *Problemas de Linguística Geral II (PLG II)*³. Esse *corpus* foi constituído com base nas formulações de Benveniste nos textos, que sintetizam os aspectos da teoria com a qual operamos, e nas leituras realizadas durante minha Graduação. Nesses textos, o linguista mobiliza questões basilares de sua perspectiva. Consideramos, ao longo da discussão, os diferentes períodos de produção dos textos, atentando-nos ao fato de que Benveniste foi elaborando sua teoria ao longo dos anos; sendo assim, os termos e suas definições nem sempre são estáticos e definitivos na perspectiva do autor.

2.1.1 Linguagem e língua: abordagem com base na *significação*

Entende-se que Benveniste, com sua teoria da enunciação, revela um pensamento tanto de linguagem quanto de língua. Esse fato não só se dá através de trechos em que o autor postula explicitamente essas questões, mas devido ao conjunto de pensamentos feitos em vários de seus textos. O linguista, de certo modo, parte das concepções de Saussure⁴, mas formula suas próprias concepções de linguagem e língua colocando a figura do homem em mais evidência, através da relação de diálogo, como dizem Flores e Teixeira (2013, p. 30, destaques dos autores):

Pois, se de um lado Benveniste mantém-se fiel ao pensamento de Saussure – na justa medida em que conserva concepções caras ao saussurianismo, tais como estrutura, relação, signo –, por outro apresenta meios de tratar da enunciação ou, como ele mesmo diria, do *homem na língua*. Esta é a inovação de seu pensamento: supor sujeito e estrutura articulados.

Em *Da subjetividade na linguagem* (Benveniste, 1958/1991), o linguista postula que não se pode falar que a linguagem é um instrumento, como uma ferramenta, porque “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (Benveniste, 1958/1991, p. 285). Sendo assim, a posição de Benveniste de que a linguagem é constitutiva do homem é clara. Há uma passagem de homem para sujeito e essa passagem se dá na e através da linguagem:

³ Ao mencionar os textos dos PLGs, adotamos uma referência em que expomos a data de publicação do artigo e, em seguida, a data de publicação do PLG. Utilizamos a 3ª edição do PLG I e a 1ª edição do PLG II, ambas publicações brasileiras.

⁴ Cf. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*, porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (Benveniste, 1958/1991, p. 286, destaques do autor). Tem-se até aqui algumas formulações importantes para o *pensar linguagem* de Benveniste: (i) não há como separar homem e linguagem; (ii) há uma diferença entre homem e sujeito, no pensamento benvenistiano, e essa diferença ocorre pela linguagem; e (iii) o homem só pode se constituir como *eu* pela (realidade da) linguagem.

Ainda em *Da subjetividade na linguagem* (Benveniste, 1958/1991), o linguista já menciona o que depois retoma em *O aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1970/1989), que é o *apropriar-se da língua*. Vejamos: “A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” (Benveniste, 1958/1991, p. 288, destaques do autor). A fim de seguir no intuito de diferenciar linguagem e língua, recorreremos ao que Benveniste diz no texto de 1958 (p. 287), quando discorre sobre a subjetividade estar marcada na *linguagem*: “Falamos realmente da linguagem e não apenas de línguas particulares. Os fatos das línguas particulares, que concordam, testemunham pela linguagem”.

A linguagem, então, é condição da língua (Flores; Teixeira, 2013). O homem só pode apropriar-se da(s) língua(s) pela linguagem. Em *O aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1970/1989), Benveniste postula que o *emprego das formas* da língua é diferente do *emprego da língua*. Ou seja, a perspectiva enunciativa pensa a língua em funcionamento, e não como um mecanismo estático e sem a figura que a coloca em uso: o homem, o falante. Esse é figura essencial na perspectiva benvenistiana⁵.

Em seu texto *A forma e o sentido na linguagem* (Benveniste, 1966/1989), Émile Benveniste fala a respeito de forma e sentido, que chama de *noções gêmeas*. Nessa obra, o linguista dá importantes indícios de sua concepção de linguagem e língua. Ele diz que a suposta oposição entre forma e sentido, a qual ele busca reinterpretar, nos coloca no problema da *significação*. Pensando a respeito da significação, nos deparamos com o *caráter primordial* da linguagem: “Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (Benveniste, 1966/1989, p. 222). O linguista ainda fala que “[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente

⁵ É justamente a figura do homem que fala, ou *Homo loquens*, o âmago da teoria antropológico-enunciativa de Flores, sobre a qual nos debruçaremos no subcapítulo seguinte.

porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar” (Benveniste, 1966/1989, p. 222, destaque do autor).

Consideramos que esses enunciados são de imensa importância para a perspectiva benvenistiana, já que consideram a significação como base para a reflexão sobre a linguagem, e que não há como falar em linguagem separando-a da significação, visto que a significação não é dada como acréscimo à linguagem, mas sim *sua vocação original*, nas palavras do mestre. Dado que, no texto, há a questão da significação, o autor diz que “[...] pode-se tomar como aceito que a linguagem é a atividade significante por excelência, a imagem mesma do que pode ser a significação [...]”, sendo a linguagem base para qualquer outro modelo significativo, tal é a soberania de significar, só encontrada na linguagem (Benveniste, 1966/1989, p. 223).

Benveniste mostra que a linguagem tem um duplo aspecto: de significar e de se realizar por meios vocais, e diz, fazendo referência à concepção de Saussure, e partindo dela: “É este duplo aspecto, inerente à linguagem, que é distintivo. Diremos, com Saussure, a título de primeira aproximação, que a língua é um sistema de signos” (Benveniste, 1966/1989, p. 224). Benveniste, no entanto, faz uma distinção valiosa para os fins de seu texto, e para sua concepção de linguagem, entre dois planos, o semiótico e o semântico: “Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma. Acabamos de definir uma delas: a língua como *semiótica*; é necessário justificar a segunda, que chamamos de língua como *semântica*” (Benveniste, 1966/1989, p. 229, destaques do autor). E continua, mais adiante, dizendo que essas são “[...] as duas modalidades fundamentais da função linguística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (Benveniste, 1966/1989, p. 229).

Considerando que “A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (Benveniste, 1966/1989, p. 229), há uma distinção entre a significação para os dois âmbitos da língua – ambos significam, mas em níveis diferentes. O signo, unidade da semiótica, tem seu significado em si mesmo; já o significado na semântica, cuja unidade é a palavra, e expressão é a frase, está na língua em uso, na *referência à situação de discurso* (Benveniste, 1966/1989, p. 230): “[se trata] do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística do seu pensamento”. Enquanto no semiótico há reconhecimento, no semântico há compreensão.

A partir do que Benveniste revela sobre os planos semiótico e semântico, o autor averigua as noções de forma e sentido, enfocando na acepção semântica. O sentido se realiza pelo sintagma e, considerando que a expressão do semântico é a frase – que participa do *aqui*

e *agora* –, para Benveniste “O sentido da frase é de fato a *ideia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (Benveniste, 1966/1989, p. 230, destaque do autor). Sendo assim, o sentido da frase é estabelecido a partir do agenciamento de palavras, pelas escolhas do locutor. Ainda sobre forma e sentido, o linguista diz que “[...] o ‘sentido’ da frase está na totalidade da ideia percebida por uma compreensão global; a ‘forma’ se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras” (Benveniste, 1966/1989, p. 232). Pensando que a “mensagem” é organizada pelas palavras, pode-se considerar que o sentido é organizado pelo agenciamento de formas.

A distinção que o autor faz entre *semiótico* e *semântico* não diminui a importância do plano semiótico, visto que semiótico e semântico são “[...] o duplo sistema, constantemente em ação na língua [...]” (Benveniste, 1966/1989, p. 234). Ainda assim, é nítido que o autor percebe linguagem através da “[...] atividade do locutor que coloca a língua em ação” (Benveniste, 1989, p. 230), e nos mostra a natureza semântica de sua proposta.

2.1.2. As noções de *subjetividade* e *intersubjetividade*: condição de diálogo em jogo

O intuito nesta seção é de apresentar as noções, basilares para a teoria benvenistiana, de *subjetividade* e *intersubjetividade*. Podemos utilizar-nos de três textos do *corpus* de pesquisa para falar dessas duas noções, mesmo que em alguns desses escritos o autor não tenha explicitamente mencionado os termos “subjetividade” e “intersubjetividade”.

Para refletirmos sobre essas noções, é preciso passar pela categoria de pessoa postulada por Benveniste. Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (Benveniste, 1946/1991), o autor diferencia a terceira pessoa – gramatical – das duas primeiras, em que a terceira é aquela que está ausente e as duas primeiras estão presentes no diálogo. Portanto, *eu* e *tu* estão na categoria de pessoa, e *ele* está na categoria de não-pessoa (ausente) – distinção muito importante entre pessoas gramaticais e categorias de pessoa. O autor, então, dá uma definição de *eu* (primeira pessoa): “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim” (Benveniste, 1946/1991, p. 250, destaques do autor). Sendo assim, quando um locutor está tomando a palavra, ele está ocupando a posição de *eu* e predicando algo sobre ele mesmo enquanto enunciador (o termo enunciador não é utilizado pelo autor nesse momento). Sobre a segunda pessoa (*tu*), Benveniste diz: “Na segunda pessoa, ‘tu’ é necessariamente designado por *eu* e

não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como o predicado de ‘tu’” (Benveniste, 1946/1991, p. 250, destaques do autor). Aqui já há uma base para a intersubjetividade (mesmo ainda não sendo utilizada essa nomenclatura): o *eu* não pode enunciar se ele não tiver em parceria o *tu* para o diálogo.

Benveniste (1946/1991) postula algumas outras características das pessoas “eu” e “tu”, como sua *unicidade* (são cada vez únicas), o fato de serem *inversíveis* (“eu” e “tu” se invertem em posições no diálogo) e sua *correlação de subjetividade* (a oposição de “eu” e “tu”, em que *eu* é a pessoa subjetiva e *tu* a não-subjetiva), sempre considerando cada instância de discurso como singular. E, segundo Silva e Knack (2023, p. 12), “*inversibilidade, condição de diálogo, reciprocidade, polaridade* são termos que, ao darem forma a um *princípio*, parecem estar reunidos sob outro termo: *intersubjetividade*”.

Outra menção acerca da ideia de intersubjetividade (ainda não sendo postulada como termo) é esta relação de mútua necessidade de *eu-tu*: “É preciso e é suficiente que se represente uma *pessoa* que não ‘eu’ para que se lhe atribua o índice ‘tu’” (Benveniste, 1946/1991, p. 255, destaque do autor). Além disso, é notável aqui que qualquer um que enuncie pode tomar a si a categoria de *eu*, e qualquer que seja o locutário (imaginário ou real), é a ele imposta a posição de *tu*. Benveniste (1946/1991, p. 255) ainda diz: “Quando saio de ‘mim’ para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um ‘tu’ que é, fora de mim, a única ‘pessoa imaginável’”; é preciso uma pessoa que não seja “eu” para que o “eu” possa se instaurar.

Pensa-se que as formulações postas em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (Benveniste, 1946/1991) dão base para o que Émile Benveniste teoriza em *Da subjetividade na linguagem* (Benveniste, 1958/1991) sobre as pessoas *eu-tu*, e como a subjetividade está atrelada à linguagem. O autor diz que os pronomes pessoais são o primeiro indício da subjetividade na linguagem, o que sinaliza que há outras marcas em todo o funcionamento dessa, sendo a linguagem “[...] profundamente marcada pela expressão da subjetividade [...]” (Benveniste, 1958/1991, p. 287), não se restringindo aos pronomes. Benveniste fala que *eu* só pode ser identificado em uma “instância de discurso” e que “É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (Benveniste, 1958/1991, p. 288, destaque do autor). Sendo assim, subjetividade, para Benveniste, não é algo que pode *estar presente ou não estar presente* na linguagem, mas, sim, que a cada instância de discurso, que é sempre evocada por um *eu*, há a passagem do locutor a sujeito, e dada essa passagem, há subjetividade. Nesse texto, vemos que a noção de subjetividade está diretamente relacionada à

noção de *enunciação*⁶, quando o linguista fala em *instância de discurso*, e na passagem de locutor a sujeito quando este se *enuncia*.

Acerca da intersubjetividade, tem-se nesse texto pistas da relevância dessa noção para a perspectiva de linguagem benvenistiana. O autor diz: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (Benveniste, 1958/1991, p. 285). Portanto, *um homem falando com outro homem* é um indício de que a linguagem se dá sempre entre um *eu* e um *tu*. De novo, assim como em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, Benveniste postula uma relação de oposição entre *eu* e *tu*, sendo verificada pelo contraste: “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (Benveniste, 1958/1991, p. 286, destaques do autor). Sendo assim, a relação entre *eu* e *tu* é de inversibilidade (o que estava sendo dito no texto de 1946): quando o *tu* toma a palavra, se torna *eu*, e *eu* torna-se *tu*. *Eu* e *tu* estão em uma relação de dependência – “[...] nenhum dos dois termos se concebe sem o outro [...]” (Benveniste, 1958/1991, p. 286) – e imbricados na enunciação.

No último parágrafo do capítulo, Benveniste fala em *intersubjetividade*, termo até então não empregado: “[o quadro do discurso] que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística” (Benveniste, 1958/1991, p. 293, destaque do autor). A condição da intersubjetividade já estava intrinsecamente posta em toda teorização do texto, mas é significativo que o autor encerre o capítulo usando esse termo – e com destaque –, além de falar da sua necessidade para a dita *comunicação linguística*.

Émile Benveniste dá pinceladas do termo *enunciação* nesse texto. Temos dois trechos para averiguar: “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso” (Benveniste, 1958/1991, p. 286, destaques do autor). O que aqui Benveniste chama de *discurso* pode ser entendido como o uma prévia do termo “enunciação”, a ser ainda empreendido. O linguista também recorre ao pensamento do que depois será chamado de enunciação para definir *eu*, o que comprova o quanto os termos estão imbricados: “[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor.” (Benveniste, 1958/1991, p. 288, destaque do autor).

⁶ Abordaremos com mais detalhe o conceito de *enunciação* na próxima seção.

2.1.3. Formulação da noção de *enunciação*

Em *O aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1970/1989), Émile Benveniste sistematiza formalmente sua sua reflexão sobre enunciação. O autor inicia o artigo diferenciando “o emprego das formas” do “emprego da língua”; esse último é considerado um mecanismo total e constante que afeta a língua inteira, e é sob o qual o autor se debruça em suas teorizações.

Temos neste texto uma primeira definição de enunciação: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1970/1989, p. 82). Ou seja, a enunciação é um *ato individual* – uma ação (a de colocar a língua em funcionamento) realizada por um indivíduo. Além disso, enunciação para o autor, ele adverte, não é o conteúdo do que está sendo dito, mas sim a produção do enunciado, como diz a respeito da “[...] condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto” (Benveniste, 1970/1989, p. 82). O linguista também diz que “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (Benveniste, 1970/1989, p. 83), fazendo uma certa diferenciação destes dois termos – enunciação e discurso –, mas explicitando uma ligação entre eles.

É válido nos atermos sobre a importância do locutor para a noção de enunciação. Para o autor, “Este ato [de produzir um enunciado] é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (Benveniste, 1970/1989, p. 82)⁷. O linguista também diz que “A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação” (Benveniste, 1970/1989, p. 82). Sendo assim, a enunciação é caracterizada pelo ato do locutor ao se utilizar da língua e, nessa utilização, mobilizar elementos linguísticos.

O autor diz que o *grande processo* que é a enunciação pode ser estudado sob diversos aspectos, e menciona três: (i) o aspecto vocal, (ii) o aspecto da semantização da língua e (iii) o quadro formal da realização da enunciação, ao qual ele se dedica nesse texto. O autor diz que “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (Benveniste, 1970/1989, p. 83). Nesse sentido, o linguista fala da *apropriação* da língua pelo locutor, o que possibilita a materialização da língua: “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana um locutor, forma

⁷ O que introduz a ideia, a ser discutida adiante, de *apropriação* da língua pelo locutor.

sonora que atinge um ouvinte e suscita uma outra enunciação de retorno” (Benveniste, 1970/1989, p. 83). Nessa passagem, além de percebermos a língua sendo língua porque está em uso, somos lembrados do *diálogo*, condição para a enunciação.

Em relação ao ato e aos instrumentos da realização, Benveniste (1970/1989, p. 84) diz ainda que “O locutor se apropria do aparelho formal da língua [ato] e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro [instrumentos]”. Uma breve passagem pelos *índices específicos e procedimentos acessórios* se faz necessária.

Os índices de pessoa são postulados da seguinte forma: “É primeiramente a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário” (Benveniste, 1970/1989, p. 84, destaques do autor). A respeito dos índices de tempo e espaço, Benveniste (1970/1989, p. 85) diz que a temporalidade é produzida “[...] na e pela enunciação”, e que o tempo presente é o que “[...] coincide com o momento da enunciação [...]”. Além disso, o tempo presente “[...] se renova a cada produção de discurso [...]” (Benveniste, 1970/1989, p. 85). Essas questões ficam sintetizadas no par *aqui-agora*. Sendo assim, *eu-tu-aqui-agora* formam os índices específicos. No que tange aos procedimentos acessórios, eles permeiam toda a língua; o linguista diz que “[...] a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas” (Benveniste 1970/1989, p. 86). Essas funções são: a *interrogação* (perguntas), a *intimação* (ordens), a *asserção* (afirmações), que podem ser entendidas como os *procedimentos* da enunciação. O autor dá a entender que os *procedimentos* podem ser dos mais variados, não se restringindo às funções sintáticas.

Em *O aparelho formal da enunciação*, nem a subjetividade nem a intersubjetividade são o foco de discussão do linguista, porém o autor lida, sim, com essas noções no texto, após mais de uma década da publicação de *Da subjetividade na linguagem*. Subjetividade e intersubjetividade são noções essenciais para a formação do aparelho formal da enunciação, e encontra-se dificuldade em falar de (inter)subjetividade⁸ sem tratar de enunciação, e vice-versa.

Émile Benveniste fala da relação entre *eu-tu*. Ele diz: “Mas imediatamente, desde que ele [o locutor] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (Benveniste, 1970/1989, p. 84). A

⁸ Forma utilizada por Flores e Teixeira (2013) para se referir ao par subjetividade e intersubjetividade.

implantação do *outro* já estava postulada anteriormente, mas não nessas exatas palavras. Há aqui a presença da subjetividade e da intersubjetividade na enunciação. Sem essas duas noções, não temos enunciação.

Vemos a (inter)subjetividade também quando o linguista diz que “O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo.” (Benveniste, 1970/1989, p. 87). Sendo assim, *a relação discursiva com o parceiro e a emergência dos índices de pessoa* nos remetem à intersubjetividade, que está na enunciação e é uma condição para que ela ocorra. A intersubjetividade também pode ser entendida aqui com o que Benveniste (1970/1989, p. 87) chama de estrutura do *diálogo*: “Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação”.

Concluindo o artigo, o mestre fala que “Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação” (Benveniste, 1970/1989, p. 90). Um desses desdobramentos seria a distinção entre “[...] a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (Benveniste, 1970/1989, p. 90). Nessa passagem, o linguista indica que considera a escrita também uma enunciação.

Pode-se ver, nos textos estudados do autor nestas seções, que suas concepções de língua/linguagem possibilitam suas formulações de que subjetividade e intersubjetividade são base para a enunciação, já que em todos os escritos, mesmo não mencionando explicitamente os termos, Benveniste aborda a extrema importância do diálogo entre *eu-tu* para o aparelho formal da enunciação. Ao longo de todos os valiosos escritos – em que aqui observamos apenas alguns trechos –, ele discorre sobre vários aspectos que dizem respeito a sua perspectiva enunciativa. O que até aqui foi abordado é uma pequeníssima parcela de todo seu pensamento, mas espera-se que seja suficiente para avançarmos.

2.2. A ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO DE FLORES

Como mencionado anteriormente, este trabalho tem em sua fundamentação teórica duas perspectivas, ambas enunciativas: a de Benveniste, sobre a qual se dissertou no subcapítulo anterior, e a de Flores, a qual pretende-se abordar nesta seção. A antropologia da enunciação, elaborada por Valdir do Nascimento Flores, não nega suas raízes no pensamento benvenistiano (visto que Flores possui uma vasta obra em estudos de Benveniste); bem pelo contrário, Flores muitas vezes parte da perspectiva benvenistiana e/ou a reafirma em suas

discussões. Portanto, a ponte entre a teoria da enunciação e a antropologia da enunciação não precisa ser muito extensa.

Émile Benveniste trata de uma teoria que coloca no centro *o homem na língua*; Valdir Flores põe em foco *a língua no homem*. É sobre aspectos que se acredita fundamentais para a teoria de Flores, cujo foco está no *Homo loquens*, que vamos tratar. Para abordar a antropologia da enunciação, utilizamos um *corpus* de dois textos: o artigo *O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação* (Flores, 2015) e o livro *Problemas gerais de linguística* (Flores, 2019). Em seu artigo de 2015, Flores propõe uma antropologia da enunciação; em seu livro, publicado três anos depois, esmiúça sua teoria, em capítulos com temáticas relacionadas ou que tangem a antropologia da enunciação.

2.2.1. *A língua no homem*

Enquanto Benveniste averigua *o homem na língua* (em que o homem, ao enunciar, marca-se na língua), o estudo de Flores aborda *a língua no homem*. Sendo assim, propõe *uma linguística do homem falante*, “[...] uma linguística que se interessa pelo que o homem diz da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua” (Flores, 2015, p. 94). A partir desse *comentário*⁹ do falante “da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua”, desenvolve-se um saber passível de responder a questão “Que lugar cabe ao homem na definição de linguagem?” (Flores, 2019, p. 17). Essa pergunta, como diz Flores (2019), é uma inversão da que Claude Hagège faz no prefácio do seu livro *O homem dialogal*: “Que lugar cabe [...] à linguagem na definição de homem?” (Hagège, 1985, p. 8 *apud* Flores, 2019, p. 17). Pensa-se interessante mencionar, nesse sentido, o que Flores (2019) diz sobre linguagem: o fato de ela ser uma propriedade humana, seu aspecto existencial – que diz respeito à existência de falantes (*Homo loquens*) –, e seu aspecto emergente – que trata da emergência da linguagem nas línguas. Essas considerações sobre a linguagem são relevantes para compreendermos de uma melhor maneira a teoria de Flores, e nelas vemos um fundamento benvenistiano de linguagem.

O linguista propõe que, já que é no falante, no *Homo loquens*¹⁰, e através dele, que a língua se manifesta, por um processo de apropriação, deve interessar – e ser objeto – para a linguística o que o *Homo loquens* tem a dizer sobre sua relação com a língua. Essas

⁹ Categoria fundamental para a teoria de Flores (2019). A abordaremos com mais detalhe nas páginas que seguem.

¹⁰ Expressão latina que, como o próprio autor fala em nota de rodapé na *Apresentação* de sua obra, “[...] não é estranha ao campo dos estudos da linguagem.” (Flores, 2019, p. 15), tendo sido utilizada por alguns autores da área.

considerações nos levam a uma das definições de antropologia da enunciação que o autor dá: “[...] perspectiva que coloca o falante no centro dos estudos da linguagem e que vê na capacidade *loquens* do homem a fonte de um saber de natureza linguística” (Flores, 2019, p. 246, destaque do autor).

A teoria de Flores (2015; 2019), portanto, enfoca na figura do falante. É necessário dizer que, para o linguista, *Homo loquens* não é *Homo sapiens* – o *Homo loquens* é sujeito por ser falante, se constitui na linguagem. Seguindo um viés benvenistiano, para Flores (2019) não é possível separar homem e linguagem, visto que a linguagem é constituinte do homem: “[...] a propriedade *loquens* define uma função (enunciativa) que caracteriza fundamentalmente o homem” (Flores, 2019, p. 246, destaque do autor). Dito isso, há uma necessidade de fazer linguística levando em consideração o *Homo loquens*, e não apenas fatos de linguagem isolados da figura que produz desses fatos.

É de grande importância para o autor – e é essa uma das condições de uma antropologia da enunciação – que a linguística considere o que o falante tem a dizer sobre o fato de ser falante, já que a experiência de falar constitui o *Homo loquens* e é única para cada um. Sendo assim, “É a experiência do falante que deve ser colocada no centro da discussão” (Flores, 2019, p. 32). Através disso, pode-se perceber *a língua no homem*, já que o falante comenta sua experiência de apropriação da língua, comenta sua condição de falante. É esse *comentário* do falante que é o “dado” linguístico a ser analisado pelo linguista.

O foco da antropologia da enunciação está no que o falante tem a dizer sobre sua experiência de falante e, ao fazê-lo, ele acaba por comentar sobre a língua. A esse respeito, pensa-se que uma citação direta de Flores pode elucidar, de forma resumida, o que é a antropologia da enunciação e a sua preocupação com a figura do falante.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que se trata de uma antropologia no sentido amplo de “conhecimento do homem” e não em algum sentido específico ou aplicado a um domínio qualquer. Além disso, trata-se de uma antropologia da enunciação, quer dizer, do dizer do homem acerca da presença da língua nele. Ou seja, o homem fala do fato de experienciar, em diferentes fenômenos, a presença da língua nele. Desse ponto de vista, a antropologia da enunciação estuda o fato de o falante tematizar a posição de falante ao tratar de fenômenos em que ele – ou qualquer outro falante – está implicado. É um retorno reflexivo que o falante produz ao falar sobre como opera a língua para aqueles que a falam. (Flores, 2019, p. 259)

Além do fato de o falante comentar sobre a experiência de ser falante – e, nesse processo, conseqüentemente, comentar sobre a língua –, o falante fala da língua *com* a língua. Flores (2015, p. 91) diz que “[...] o fato de o locutor, o falante, poder falar da língua com a língua confere-lhe um estatuto muito singular: ele é uma espécie de comentador do que ouve e

mesmo do que diz”. Sendo assim, o falante *falar da língua com a língua* é um fato de metalinguagem. Relembrando as posições dialógicas benvenistianas de *eu-tu/ele*, há uma questão interessante nesse tipo de metalinguagem: “No caso da metalinguagem natural, o ‘ele’ é a própria língua. Paradoxalmente, o falante fala presentemente com a língua sobre a língua (o ausente)” (Flores, 2019, p. 314). O ato de o falante comentar sobre a língua com a língua é, em certa medida, corriqueiro, mas, na antropologia da enunciação, adquire um estatuto epistemológico de *comentário*, o que torna o falante “[...] um comentador da língua, ou ainda, de um comentador da sua relação com a língua” (Flores, 2019, p. 317).

A respeito do comentário do falante, Flores (2015, 2019) estipula o *contorno de sentido*, que “[...] é um termo cunhado para os fins deste trabalho [o de Flores] e utilizado para nomear o comentário construído pelo falante, um saber, sobre a materialidade significante da língua” (Flores, 2015, p. 94). Ora, o *contorno de sentido* é construído na medida em que o falante, ao fazer um comentário sobre algum fenômeno de sua língua – seja sobre uma fala sua ou de outro –, torna a língua um objeto de análise, explorando sua natureza significante. É importante ressaltar que esse comentário é feito por um *falante* em relação à *língua em uso*, ou seja, não é como uma análise de um linguista que realiza um estudo sobre uma determinada palavra de uma língua. Isso, claro, não impede que um linguista – que também é falante – faça um *contorno de sentido*; bem pelo contrário, o linguista muitas vezes o faz, porém, na antropologia da enunciação, esse comentário adquire um *status* de objeto de análise. Considerando, então, o fato de o *contorno de sentido* ser feito em relação a fenômenos da língua, seu estudo, segundo Flores (2015), é de natureza semântico-interpretativa. É um comentário sobre algum fenômeno da língua, o qual é interpretado de alguma maneira pelo falante que está comentando; o falante há de *contornar o sentido* daquele determinado fenômeno linguístico para falar sobre ele.

Flores (2019) nota que a metalinguagem presente no *contorno de sentido* é uma efetivação da propriedade da linguagem de interpretar a si mesma, retomando as ideias de Benveniste presentes em seu artigo *Semiologia da língua (PLG II)*. Émile Benveniste (1989) diz que a língua é o único sistema semiótico capaz de interpretar a si mesma.

É válido ressaltar o interesse de Flores na língua ser o “[...] elemento a ser comentado e não algum suposto conteúdo enunciado” no comentário do falante (Flores, 2015, p. 91). Sendo assim, o falante que comenta sua experiência sobre uma fala sua ou de outro falante não tem como foco o conteúdo, o assunto que ele ou outro falou, mas, sim, a língua sendo colocada em uso – nos seus diversos fenômenos – e sua interpretação sobre esse processo.

Tendo em mente a propriedade da linguagem, e das línguas, de significar, podemos pensar o *contorno de sentido* como um processo de ressignificação. Flores (2019, p. 263) o chama, “[...] sob a aparência de um comentário ‘leigo’” [...], de uma sofisticada operação: “[...] a de cada falante voltar reflexivamente sobre as possibilidades significativas particulares que cada fenômeno de língua opera”. Sendo assim, o falante, ao enunciar, produz significação com a língua. No comentário do falante sobre o uso da língua por ele mesmo, ou por outro falante, já que ele deve *contornar o sentido* para falar sobre determinado fenômeno, há ressignificação que advém de uma reinterpretação. Há mais uma “camada de sentido”: a língua – e seus fenômenos – torna(m)-se elemento(s) que significa(m) (não apenas o conteúdo veiculado em um enunciado), que podem ser interpretados de determinada maneira por um falante. Dito isso, não é o conteúdo de um enunciado que está no foco do comentário, mas o modo, o processo de dizer, realizado pelas escolhas linguísticas do falante.

O *contorno de sentido* mostra um singular *saber*, enquanto experiência do falar-ouvir, do falante sobre a língua. A respeito do saber que advém do comentário do falante, Flores (2019) anuncia um diferente olhar do linguista para o falante, já que o linguista deve levar em consideração as percepções e experiências do falante e estar atento a que tipo de “conhecimento” a respeito da língua o falante está revelando. Acredita-se que uma fala do autor se faz pertinente para a compreensão desse aspecto da antropologia da enunciação:

Para se “obter” esse saber, é necessário olhar a língua pelos olhos do homem que a fala. É por isso que a antropologia da enunciação põe o falante no centro da discussão. Isso, então, já anuncia certo método: aquele que estuda a língua deve se colocar do ponto de vista de quem fala (o que não deveria ser novidade, já que o linguista é, ele mesmo, um falante). (Flores, 2019, p. 318)

Para Flores (2015; 2019), o falante, ao comentar a (materialidade da) língua e nesse processo produzir um saber, torna-se um *etnógrafo* da própria língua, no sentido de que o falante produz, percebe e interpreta fenômenos da língua¹¹. Nesse sentido, os “dados” de análise linguística da antropologia da enunciação – o comentário do falante – “[...] são uma espécie de etnografia de si, em que o falante se situa – talvez fosse melhor dizer, se autorrefere – no interior dos fenômenos em que a sua experiência de falante está no centro” (Flores, 2019, p. 32).

Além disso, pode-se olhar para o comentário como “[...] uma narrativa que o falante produz sobre sua história de falante [...]” (Flores, 2019, p. 262), corroborando para a ideia de

¹¹ Esta reflexão sobre o falante como *etnógrafo* da própria língua está posta com mais esmiuçamento em Flores (2015), em que o autor se inspira nas considerações do antropólogo Clifford Geertz (1989) acerca da etnografia. O linguista cita Geertz, e aqui valemo-nos dos termos utilizados pelo antropólogo.

que o falante constrói uma etnografia de si, proveniente dessa narrativa, e também como um processo de historicização: “O falante explica a própria língua e, ao fazer isso, historiciza a sua relação com ela. Ele produz uma espécie de etnografia de si, na condição de falante de uma língua” (Flores, 2019, p. 317).

Posto isso, o interesse na relação do *Homo loquens* com a língua – relação essa explícita no *contorno de sentido* – está no centro da antropologia da enunciação, visto que o comentário do falante diz algo sobre *a língua no homem*. A antropologia da enunciação dá a ver ao linguista um saber sobre a língua e um saber sobre o homem; pelas considerações de Flores (2015; 2019), os dois saberes estão interligados e, ao não serem divididos como objetos independentes por essa perspectiva, um novo modo de *fazer linguística* desenvolve-se. Esse saber, como falado anteriormente, pode ser capaz de responder, em alguma medida, a indagação “Que lugar cabe ao homem na definição de linguagem?”.

O autor diz que “Admitindo-se o *Homo loquens* no âmago da linguística, pode-se chegar a uma linguística do homem falante, uma linguística que se interessa pelo que diz o homem *da língua, sobre a língua, a respeito da língua, com a língua*. Mas isso ainda está por ser feito” (Flores, 2019, p. 257, destaques do autor).

2.2.2. Proposta metodológica de Flores

Como abordado na seção anterior, o objeto de estudo da antropologia da enunciação é o comentário do falante sobre a língua. Valdir do Nascimento Flores (2019, p. 263) diz que a antropologia da enunciação não opera com dados, mas, sim, com fenômenos e, especialmente, “[...] o que o falante diz de sua relação com esses fenômenos”. Nesse sentido, pensa-se importante mencionar, em uma seção que aborda uma dita *metodologia* da teoria aqui abordada, que Flores propõe um outro modo de *fazer linguística* (ou, até mesmo, outra linguística): “A antropologia da enunciação é uma outra linguística – talvez, aos olhos de alguns, menos científica – que supõe que o fato de a língua ser constitutiva do homem lhe dá a condição de especial ‘conhecedor’ dela” (Flores, 2019, p. 263). É alçando o falante a um lugar de conhecedor da língua que a antropologia da enunciação procede seu estudo.

Em seu texto *O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação*, Flores (2015) traz um exemplo do que seria um estudo pelo viés da antropologia da enunciação. O fenômeno examinado pelo autor é o comentário do falante acerca da *voz*, especificamente, acerca da voz cantada. O comentário estudado foi feito pelo cantor Caetano Veloso sobre a voz da cantora Gal Costa. Acredita-se que, para bem ilustrar os procedimentos

metodológicos da teoria de Flores, se faz pertinente reproduzir na íntegra o comentário por ele analisado:

O som da voz da Gal leva a gente pra fora, você se sente deixar levar por aquele som, entendeu, que sai assim quase sobrenaturalmente, então você vai pra outras dimensões. Então eu percebi isso na voz de Gal desde que a conheci e vi acontecer diversas vezes ao longo da carreira dela. Ela tá cantando e você parece que sai do tempo. Não é explicado o canto, é acontecido. (Costa, 2013 *apud* Flores, 2015, p. 92)

O linguista analisa o *contorno de sentido* feito por Caetano ao interpretar a voz de Gal, em que o cantor utiliza expressões como: “‘leva a gente pra fora’, ‘você vai pra outras dimensões’, ‘você parece que sai do tempo’, ‘não é explicado’, ‘é acontecido’” (Flores, 2015, p. 92). O autor aponta que o falante (aqui, Caetano Veloso) usa a língua para falar da língua, e com isso relembra da metalinguagem – fenômeno unicamente possível na língua¹². Contudo, o linguista está ainda mais interessado no *contorno de sentido* feito pelo falante sobre a materialidade da língua enquanto produção de sentido, pelo falante, acerca do significante (da voz). Caetano não interpretou *o que* foi dito pela Gal, por exemplo; ele interpretou *a voz* da cantora e, para tanto, precisou *contornar de sentido* um fenômeno da língua que “[...] parece não ter a mesma familiaridade que tem quando o que está em causa é o signo em sua função de signo” (Flores, 2015, p. 92). A voz é “materialidade significante da língua”, nas palavras de Flores, porque ela significa algo a partir da interpretação do falante.

Flores (2015, p. 92) traz alguns questionamentos que podemos buscar responder em uma análise da categoria de comentário: a) “como o falante procede para falar da língua, tomada em sua materialidade significante?” e b) “como procede o falante para falar de elementos da língua que não significam à moda do signo, ou seja, em que significante e significado não estão intimamente, ou desde sempre, ligados?”. Nesse sentido, a relação significante-significado ou forma-sentido¹³ está muito presente no contorno que o falante faz. O falante, ao comentar sobre algo da língua que não tem um significado dado no sistema semiótico (como a voz de Gal, no exemplo mencionado), produz um significado (o *seu* significado, o *seu* sentido) para um determinado significante.

É nítida a preocupação da antropologia da enunciação em colocar a experiência do falante no centro da discussão, ainda que o que o falante diz não tenha veracidade científica:

¹² Retomando as reflexões de Benveniste, mas também as suas acerca da metalinguagem no comentário do falante.

¹³ Flores (2015) utiliza os termos *significante e significado* aludindo à perspectiva de Saussure, e *forma e sentido* remetendo às reflexões de Benveniste.

Para que fique bem claro: o contorno de sentido é algo que o falante faz sobre uma unidade que é localizada pelo falante como tal. Não interessa se isso corresponderia, ou não, à verdade científica. O que está em questão é o saber que o falante articula. Em outras palavras: o falante pode produzir uma interpretação sobre um elemento X que, na verdade, em um exame acurado, não estaria implicado no que está sendo dito. O contorno de sentido situa o homem na sua condição de falante, interlocutiva em sua essência. (Flores, 2015, p. 93)

Além disso, como o autor diz na passagem acima, ao dar relevância – ao alçar a um estatuto epistemológico – ao que o falante tem a dizer, mobiliza-se a essência interlocutiva do *Homo loquens*. E, nesse sentido, o falante pode comentar sobre si ou sobre outro e “[...] em ambas as instâncias é de sua experiência que ele está falando” (Flores, 2019, p. 262).

Valdir Flores, em seu livro *Problemas gerais de linguística* (2019) diz que os comentários do falante podem ser descritos em diferentes perspectivas, das quais ele destaca três. Uma citação dessas perspectivas vale ser feita para elucidar os procedimentos metodológicos:

- a) Quanto ao fenômeno linguístico circunscrito (tradução, aquisição, patologia, poesia etc.): busca-se, aqui, estudar como lingua e falante são apresentados um em relação ao outro.
- b) Quanto ao comentário propriamente dito: busca-se, aqui, ver os termos pelos quais o falante usa a lingua para falar da lingua – a propriedade da interpretância (cf. BENVENISTE, 1989, 2014).
- c) Quanto à função que têm na enunciação do falante: busca-se, aqui, ver como o falante está situado no interior da enunciação. (Flores, 2019, p. 319)

Flores (2019) discorre sobre o comentário de George Steiner¹⁴, falante de “três línguas maternas”. Steiner fala sobre essa pertinente questão linguística em seu livro *Depois de babel*. Flores (2019, p. 320), ao analisar um trecho desse livro, diz que “Steiner, com sua narrativa de si – um *comentário* sobre sua experiência de falante –, me permite defender que o falante é uma espécie de etnógrafo da sua própria condição de falante”. Sendo assim, o livro de George Steiner é considerado um *comentário* do falante, já que narra sua experiência com a(s) língua(s). No trecho, citado e analisado por Flores, e chamado de “uma espécie de ‘corpus ilustrativo’” pelo linguista, encontramos “[...] uma concentração enorme de ‘experiências’, que evocam inúmeros problemas gerais da linguística [...]” (Flores, 2019, p. 321).

A fim de dar a ver, minimamente, o tipo de comentário feito por Steiner sobre sua experiência de falante, e a *riqueza* – como diz Flores (2019) – de seu comentário, selecionamos pequenos trechos, que iniciam e finalizam a passagem citada: “Não tenho

¹⁴ Por questão de espaço, não inserimos o comentário na íntegra aqui, já que o trecho selecionado do comentário de George Steiner é significativamente maior que o de Caetano no artigo de Flores (2015). Indicamos fortemente, contudo, a leitura tanto do comentário de Steiner quanto da análise do linguista no capítulo 9 de Flores (2019).

qualquer lembrança de uma primeira língua. Até onde vai minha consciência, possuo fluência igual em inglês, francês e alemão” e “Em que língua sou *eu*, ‘am *I*’, ‘suis-*je*’, ‘bin *ich*’ quando estou no meu mundo mais íntimo? Qual o som do ego?” (Steiner, 2005, p. 142-146, destaques do autor *apud* Flores, 2019, p. 322-325). O linguista destaca vários trechos em que Steiner comenta aspectos de sua condição e experiência de falante de “três línguas maternas”.

A conclusão de Flores (2019, p. 327) sobre o comentário de George Steiner é de que “É possível, então, ver, na narrativa de Steiner, o falante tendo lugar na língua e a língua tendo lugar nele. O falante da narrativa referencia a si mesmo em sua relação com a língua – no caso, as línguas”. Além disso, o linguista propõe questionamentos – os quais são relacionados com capítulos do livro – para o leitor acerca do comentário citado, que, acreditamos, podem ser deslocados a outras análises: a) Como o mundo é por ele percebido?; b) O que as diferenças e semelhanças entre as línguas ensinam a ele?; c) O que sua narrativa de si ensina sobre a relação entre a língua e o pensamento, a língua e a realidade, a língua e o falante, as línguas entre si, a língua, as línguas e a linguagem etc?; e) O que essa experiência de Steiner ensina?

Estes dois exemplos (Flores 2015; 2019), tanto de comentário do falante quanto de análise de comentário, permitem uma elucidação dos procedimentos metodológicos da antropologia da enunciação. Valemo-nos da metodologia da antropologia da enunciação para também constituirmos nossa metodologia no Projeto de Ensino, a ser apresentado no capítulo quatro. Como mencionado anteriormente, a teoria aqui discutida tem como objeto de estudo o fenômeno do falante comentar sobre o fato de ser falante; portanto, o falante desempenha um papel basilar para a constituição da antropologia da enunciação. Assim sendo, espera-se que, ao propor um deslocamento das teorias enunciativa e enunciativo-antropológica ao contexto de ensino de língua materna, *uma linguística do homem falante* possa, em algum grau, se apresentar.

3 DO QUADRO TEÓRICO AO ENSINO: UM *DESLOCAMENTO*

Neste capítulo, discorreremos sobre aspectos basilares de uma sala de aula de língua materna que tem como eixo teórico principal as perspectivas enunciativa e enunciativo-antropológica de linguagem, buscando compreender como procede um professor de português como língua materna respaldado por tais concepções. Sendo assim, no primeiro item, abordamos alguns princípios enunciativos para o ensino-aprendizagem de língua; a seguir, tratamos de trabalhos que deslocam a teoria benvenistiana para os âmbitos de leitura, escrita/reescrita e avaliação; e, por fim, discorreremos sobre o deslocamento da antropologia da enunciação ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna.

De acordo com o objetivo deste trabalho, o de articular as teorias enunciativa e enunciativo-antropológica com o ensino de língua materna, é necessário realizar uma passagem do âmbito teórico (da linguística) ao âmbito pedagógico (no ensino de língua). Para tanto, iremos operar com a noção de *deslocamento* elaborada por Knack (2020) em seu texto *De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico*.

Pode parecer metodologicamente inusitado pensar em mobilizar tais teorias para a produção de um conhecimento ligado ao ensino; Knack (2020), no entanto, relembra que, em dois textos de Émile Benveniste (*Semiologia da língua* e *O aparelho formal da enunciação*), o autor convida seus leitores a *irem além* de suas proposições, deixando, assim, aberta a margem para diferentes ideias que possam partir de uma leitura benvenistiana. O *ir além*, aqui, é propor um Projeto de Ensino respaldado, de modo geral, pela perspectiva enunciativo-antropológica de linguagem¹⁵. Ressaltando o que foi dito na Introdução deste trabalho, o intuito não é de *aplicar* uma teoria na sala de aula, ou mesmo de levar os termos teóricos para discussão com alunos de Educação Básica, mas, sim, *deslocar* o quadro teórico abordado aqui ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna.

A ideia de *deslocamento*, que é produzido “[...] a partir do efeito de uma leitura” (Knack, 2020, p. 148), serve bem para nossos fins. Knack (2020, p. 148, destaques da autora) diz que “O *deslocamento*, formulado a partir daquilo que o leitor entende, envolve não a *aplicação* de noções teóricas para a descrição de um fenômeno, mas sim a *produção de um*

¹⁵ Salientamos que nossa escolha de quadro teórico (enunciativo-antropológico) para respaldar o ensino-aprendizagem pode dialogar com diferentes perspectivas na sala de aula, o que será comentado mais adiante.

novo saber teórico e/ou metodológico para explicar um fenômeno”. Acredita-se que *um novo saber teórico e/ou metodológico* possa ser encontrado na produção de um Projeto de Ensino à luz das teorias de Benveniste e de Flores.

Não pretendemos, de forma alguma, argumentar que ambos os autores a que nos vinculamos dissertam sobre a questão de ensino de língua. É justamente nesse quesito que entra a ideia de *deslocar* uma teoria linguística ao ensino-aprendizagem de língua materna; como diz Knack (2020, p. 157) “o termo [deslocamento] demarca a diferença entre aquilo que está inscrito na própria obra e aquilo que é dela derivado pelo leitor-pesquisador, em outras palavras, demarca o modo como o saber é constituído” a partir de objetivos distintos daqueles das obras das quais se parte. Abordamos no segundo capítulo algumas questões que estão inscritas na própria obra de Benveniste e de Flores; as considerações dessas teorias em relação ao Projeto de Ensino, a serem feitas mais adiante, são provenientes do que foi derivado da leitura por nós realizada. Sendo assim, propomos uma “[...] *reinterpretação* dos princípios benvenistianos [...]” (Knack, 2020, p. 159, destaque nosso) e também uma *reinterpretação* dos princípios da antropologia da enunciação, a fim de produzir um Projeto de Ensino embasado por tais teorias.

Com o intuito de averiguar algumas produções que já se tem a respeito da enunciação benvenistiana e do ensino-aprendizagem de língua materna, além de demonstrar ao leitor que tal deslocamento é possível de ser realizado, nas próximas seções discorreremos sobre alguns textos que fazem a ponte das teorias de Benveniste e/ou de Flores ao ensino de língua. Essas considerações são fundamentais, também, para que possamos apresentar e analisar o Projeto de Ensino desenvolvido à luz do quadro teórico aqui apresentado.

3.1. PRINCÍPIOS ENUNCIATIVOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Delineando um deslocamento da teoria da enunciação de Benveniste ao contexto de ensino de língua, Silva (2020), em seu artigo *Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna?*, traz apontamentos de extrema importância para o intuito deste trabalho. A respeito da enunciação na Educação Básica, a autora salienta o fato de que questões da linguística estão presentes no ensino-aprendizagem

de línguas, o que já foi tratado por outros autores brasileiros¹⁶, além de estar incorporado em documentos oficiais da educação.

Sabendo que, em diversos casos, há uma lacuna (Lobato, 2015 *apud* Silva, 2020) no diálogo entre *linguistas* e *professores de língua*, mas também que esse diálogo deve ocorrer e é proveitoso, Silva (2020, p. 2, destaques da autora) traz duas questões principais para seu artigo que são muito pertinentes a esse trabalho: “*o que o professor da Educação Básica deve saber de linguística da enunciação?*” e “*como o linguista enunciativo pode contribuir com o trabalho do professor da Educação Básica?*”. Para responder a essas questões, Silva (2020) conta com as abordagens enunciativas de Benveniste e de Ducrot; considerando os objetivos deste trabalho, iremos focar na abordagem de Benveniste feita pela autora.

Por mais que uma prática de ensino de língua seja respaldada pela perspectiva enunciativa da linguagem, outras perspectivas não precisam ser anuladas e esquecidas. É valiosa a reflexão que Silva (2020) traz a respeito da *infidelidade teórica* que o professor pode ter, ao contrário do linguista:

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)

Como fala a autora, as questões de sala de aula de ensino de língua são complexas; nesse sentido, o professor pode valer-se de diversas perspectivas teóricas para melhor atender às necessidades de seus alunos. Além disso, não é necessário (e nem esperado) que o professor respaldado pela teoria enunciativa siga à risca os termos e conceituações mobilizados pelos teóricos. Nesse sentido, há necessidade de colocar em relação diferentes perspectivas de estudo da linguagem que não sejam opostas em seus princípios (ou seja, que sejam ligadas à língua em uso), justamente em virtude da demanda em abordar a complexidade das realizações linguísticas.

¹⁶ A autora, citando Ilari (2017), menciona grandes linguistas brasileiros que contribuíram para o diálogo da Linguística com o ensino de língua portuguesa. No campo dos estudos enunciativos, apenas para citar alguns exemplos de possíveis diálogos, temos os trabalhos de Josenir de Sousa Silva (2024), *Princípios enunciativos para abordagem de leitura e escrita como atividades integradas nos anos finais do Ensino Fundamental*, e de Raiany Tomazzi (2017), *Concepções de linguagem e língua em livro didático de língua inglesa e uma proposta de diálogo com a reflexão enunciativa: possíveis deslocamentos para a sala de aula*.

Ainda assim, já que o que está sendo focado aqui é o entrelaçamento entre teorias enunciativa e enunciativo-antropológica e o ensino de língua, retomamos as questões feitas por Silva (2020), a fim de refletir sobre como podemos realizar esse entrelaçamento e, mais especificamente, a) em que medida o professor de língua deve conhecer a teoria enunciativa e enunciativo-antropológica e b) como a linguística (da enunciação) pode contribuir para o ensino de língua.

Um dos principais aspectos de uma prática de ensino de língua alicerçada na teoria enunciativa é lidar com *a língua em uso*. Como abordado no capítulo teórico deste trabalho, a língua, acima de tudo, significa. Sendo assim, é esperado que, em uma aula de língua materna, reflita-se sobre os modos pelos quais a língua significa. Como diz Silva (2020, p. 2, destaques da autora),

No caso da linguística enunciativa, se considerarmos o primado da significação – princípio fundamental dessa perspectiva –, assumiremos que a língua significa e que significa de maneira diferente a depender de fatores como *quem diz, para quem diz, o que diz e como diz*. Eis os elementos enunciativos necessários à reflexão sobre os usos da língua em distintas situações.

Considerando a língua em uso, portanto, diferentes situações enunciativas serão estudadas, já que a língua é utilizada em diversas esferas sociais. Silva (2020) traz algumas perguntas interessantes como reflexão linguística acerca da língua em uso; essas perguntas dizem respeito, no estudo de texto, à passagem de locutor a sujeito, aos mecanismos de interlocução, à atribuição de referência e à posição do locutor no discurso e na sociedade, para mencionar sinteticamente alguns exemplos¹⁷; pensamos que tais questões possam ser adaptadas pelo professor de acordo com as especificidades de cada prática docente.

A linguista postula cinco princípios para o ensino de língua portuguesa a partir da abordagem enunciativa de Émile Benveniste. O primeiro princípio diz respeito ao fato de a linguagem ser *simbólica*; o docente deve incentivar seus alunos, portanto, a produzirem sentidos a partir das formas da língua e, com isso, a relação do discente com a linguagem pode ser modificada.

O segundo princípio traz a questão da *significação*, retomando a reflexão de que o que é característico da linguagem é significar; assim sendo, o professor deve trabalhar as noções de forma e sentido não de maneira dissociada (porque não podem ser), além de diferenciar a língua-sistema e a língua-discurso.

¹⁷ Por questão do espaço aqui limitado, não citamos as perguntas desenvolvidas pela autora, mas incentivamos o leitor a conferi-las em Silva (2020, p. 5).

O terceiro princípio lida com a enunciação “[...] como a atividade que dá vida à língua e aos interlocutores [...]”; desse modo, o docente deve proporcionar atividades (de escrita, leitura etc) com a língua em uso (Silva, 2020, p. 11).

O quarto princípio estipulado pela autora diz respeito à enunciação possibilitar a interlocução e a referência; a prática docente, portanto, deve instigar reflexões como (i) *de que maneira o locutor faz a passagem a sujeito?*, (ii) *como o alocutário é postulado pelo locutor?* e (iii) *de que maneira o locutor produz referência e permite seu alocutário co-referir?*.

O quinto e último princípio a partir de uma perspectiva benvenistiana relaciona-se com a intersubjetividade e com a operação de referência (eu-tu/ele); levando esse princípio em consideração, o discente pode analisar os discursos presentes na sociedade em relação ao eu-tu-aqui-agora.

Todas as proposições de Silva (2020) mencionadas (ainda que brevemente), sabemos, não precisam ser levadas à sala de aula dessa exata maneira, com os termos utilizados aqui. O que parece ser importante para a autora é que tais reflexões sobre o uso da língua possam ser produzidas pelos alunos a partir dos encaminhamentos feitos pelo professor.

Ademais, Silva (2020) salienta que um docente respaldado pela teoria da enunciação atualiza sua perspectiva de linguagem em dois âmbitos: no planejamento de suas aulas e na prática em si. Cabe aqui mais uma citação longa da autora:

A reflexão sobre a transposição de um saber teórico a um saber a ser ensinado envolve a relação entre um projeto/plano de aula – atividades projetadas para a sala de aula – e a prática de sala de aula. A preparação implica a transposição teórica, o percurso metodológico com a sequência de atividades a serem desenvolvidas. A sala de aula, por conter a relação entre o docente e os discentes e entre cada discente e os colegas, é um espaço intersubjetivo fundamental de inversibilidade enunciativa eu-tu. (Silva, 2020, p. 8)

Sendo assim, fica clara a relevância de não só um Projeto de Ensino com embasamento enunciativo, mas também uma prática de ensino condizente com essa perspectiva, já que a perspectiva enunciativa é o eixo teórico principal da proposta de ensino-aprendizagem que aqui se apresenta. Acreditamos que essa prática de ensino envolve, para citar alguns exemplos, a escuta atenta e o acolhimento, por parte do professor, às mais diversas enunciações de seus alunos – sabendo que a língua significa e significa de alguma maneira, sendo desvantajoso não considerar as singularidades de cada falante –, e o incentivo

do diálogo entre todas as figuras que formam uma sala de aula – princípio da interlocução¹⁸, subsidiado pela intersubjetividade benvenistiana.

Concluindo os apontamentos de Silva, a linguista, em uma frase que nos parece sintetizar algumas reflexões de uma perspectiva enunciativa de linguagem deslocadas ao ensino de língua, diz que “[...] *no ensino-aprendizagem de língua materna, o professor, ao convocar o aluno a participar das atividades de escrita, de leitura, de produção vocal e de escuta, está convocando-o a dar existência à língua e a viver na linguagem.*” (Silva, 2020, p. 10, itálico da autora e negrito nosso).

Uma possibilidade de formulação de tais atividades pode ser vista no texto *A inversibilidade de protagonistas da enunciação na abordagem de textos na Universidade* (Silva; Knack, 2023), em que as autoras averiguam como a inversibilidade enunciativa se dá em contexto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no âmbito universitário. As autoras buscam responder à seguinte questão: “*de que modo a inversibilidade enunciativa apresenta-se como condição de mudanças de posição na linguagem de discentes no contexto de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na Universidade?*” (Silva; Knack, 2023, p. 10, destaques das autoras). Para tanto, fazem um percurso teórico pela *inversibilidade* benvenistiana e chegam no deslocamento da teoria à prática de ensino-aprendizagem em disciplinas que estudam texto na Universidade.

Relembrando reflexões de Benveniste em artigos como *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, *Da subjetividade na linguagem* e *O aparelho formal da enunciação*, a inversibilidade enunciativa da qual as autoras tratam é, no diálogo entre “eu” e “tu”, essas duas figuras, protagonistas da enunciação, se inverterm de posição. As autoras dizem que a irreversibilidade enunciativa passa, do artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* ao *Da subjetividade na linguagem*, de característica da categoria de pessoa à condição de diálogo, “[...] que pressupõe a reciprocidade e que se configura como um princípio na/da linguagem” e que, “Desse modo, *inversibilidade, condição de diálogo, reciprocidade, polaridade* são termos que, ao darem forma a um princípio, parecem estar reunidos sob outro termo: *intersubjetividade*” (Silva; Knack, 2023, p. 12, destaques das autoras).

As atividades da Universidade em que as autoras averiguraram a *inversibilidade enunciativa* mobilizam a leitura e a escrita, que podem ser compreendidas, segundo Silva e Knack (2023, p. 15), como atos de enunciação “[...] por meio dos quais o aluno se torna locutor ao converter a língua em texto, seja falado seja escrito, pela necessidade de referir e para implantar um alocutário, o qual se torna um leitor-locutor ou um ouvinte-locutor (no caso

¹⁸ Discussão realizada por Silva e Knack (2023).

da leitura em voz alta) em um movimento de inversibilidade”. Realizando então, a transição de princípio teórico para princípio metodológico, as autoras percebem a inversibilidade em atividades textuais, sejam quais forem, em sala de aula. Esse fenômeno acontece da seguinte maneira: “[...] ora o discente situa-se como eu-escrevente em direção a um tu-leitor; ora como um eu-leitor em direção a um tu – anteriormente um eu inscrito no texto escrito; ora um eu-falante em direção a um tu-ouvinte; ora um eu-ouvinte em direção a um tu – anteriormente eu inscrito no texto falado” (Silva; Knack, 2023, p. 16).

Para as autoras, “[...] a inversibilidade enunciativa é estruturante de todas as atividades de leitura, escrita e reescrita em sala de aula. [...] o discente é ora locutor, ora alocutário; também o professor é ora locutor, ora alocutário; cada discente em relação aos colegas é ora locutor, ora alocutário” (Silva; Knack, 2023, p. 17). Acredita-se que a reflexão acerca dessa prática de linguagem, fundamentada pelo princípio teórico da *inversibilidade*, é proveitosa, não apenas para o estudo de texto, mas, também, em função da troca de posições, que se fundamenta na linguagem, entre as figuras presentes na sala de aula. Além disso, e o que consideramos muito importante na proposição do Projeto que adiante será apresentado, é que “Essa alternância [entre *eu* e *tu*] requer, no contexto de sala de aula, a proposição de atividades que situem as ações de leitura e escrita como vinculadas à realidade humana de diálogo e que promovam um movimento reflexivo que permita ao discente (re)significar os modos como ocupa essas posições na linguagem” (Silva; Knack, 2023, p. 16). Ora, a ressignificação dos *modos como o discente ocupa essas posições na linguagem*, e a reflexão sobre essas posições, é de extrema relevância para um ensino-aprendizagem de língua materna, visto que possibilita que o alunado reflita sobre o modo como se apropria da língua. A partir de tal reflexão, o discente é capaz de ressignificar sua relação com a língua e com as posições que, pela linguagem, ocupa na sociedade.

Para sintetizar e elucidar as reflexões das linguistas sobre a inversibilidade enunciativa e as práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, valemo-nos de uma citação longa:

Por isso, nas atividades, constituídas pela inversibilidade enunciativa, pensamos que cabe ao professor reservar lugares para que a inversibilidade inerente a tais atos enunciativos de leitura, escrita, leitura em voz alta e reescrita passe a ser também objeto de reflexão, de modo a possibilitar mudanças nas relações do discente com a língua, com os parceiros de alocação e, conseqüentemente, com sua posição na linguagem. Isso porque os discentes, ao inverterem as posições de eu e tu, vão conviver com a condição de diálogo da linguagem humana em novos contextos de emprego da língua. (Silva, Knack, 2023, p. 18)

Dito isso, nota-se que a perspectiva das autoras, com proposições de atividades que mobilizem a inversão entre *eu* e *tu*, é de uma metodologia não centrada no texto como produto, mas “uma metodologia com ênfase no processo” (Silva; Knack, 2023, p. 19). Para tanto, deve-se considerar, na prática docente de ensino de língua materna, o processo através do qual um texto é constituído, e não esperar – nem solicitar – do discente, em um primeiro momento de escrita, um material dado como finalizado. Ao propor atividades que lidam com a elaboração do texto como um processo (enunciativo), consegue-se mobilizar a inversibilidade enunciativa de uma maneira mais clara e eficaz para o ensino-aprendizagem.

Dessa modo, com base nas considerações das autoras, o docente convoca o discente a ocupar posições na língua/linguagem (e, portanto, na sociedade): “ora de quem fala, ora de quem escuta, ora de quem escreve e ora de quem lê” (Silva; Knack, 2023, p. 19). A inversibilidade enunciativa, pensamos, também, está em jogo em diversos momentos na sala de aula, não apenas em momentos reservados para atividades de leitura e escrita. Sendo assim, respondendo à questão inicial do artigo, as autoras consideram a *inversibilidade enunciativa* estruturante de todas as atividades enunciativas na aula de língua materna, já que discentes e docentes alternam-se nas posições de locutor e alocutário. Por fim, Silva e Knack (2023) consideram que a língua torna-se uma prática humana em que os participantes (*eu* e *tu*) se situam em suas enunciações.

Consideramos as reflexões das autoras pertinentes para o ensino-aprendizagem de língua materna com um viés enunciativo, visto que elas percorrem um caminho claro do teórico ao prático ao lidar com um princípio benvenistiano. É válido lembrar que Silva e Knack (2023) fazem suas proposições considerando o ensino-aprendizagem no âmbito universitário; pensamos, contudo, que um percurso muito parecido possa ser realizado em sala de aula de Ensino Fundamental ou Médio – considerando, claro, possíveis alterações.

A partir dos textos de Silva (2020) e Silva e Knack (2023), discorreremos sobre alguns princípios enunciativos que, deslocados ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, respaldam uma prática docente enunciativa. Na próxima seção, averiguamos alguns trabalhos que também propuseram deslocamentos da teoria benvenistiana e que enfocaram em alguma instância enunciativa específica de aula de língua.

3.2. LEITURA, ESCRITA/REESCRITA E AVALIAÇÃO RESPALDADAS PELA PERSPECTIVA BENVENISTIANA

Nesta seção, a fim de apresentar as possibilidades de *deslocamentos* da perspectiva enunciativa ao contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, mobilizamos três textos que falam a respeito de instâncias fundamentais em aula de língua: a leitura, a escrita/reescrita e a avaliação. Primeiramente, tratamos da tese de Naujorks (2011) sobre a leitura; em seguida, abordamos a dissertação de Juchem (2012) a respeito da escrita e da reescrita; e, finalmente, trazemos a questão da avaliação com o artigo de Knack e Oliveira (2017).

O trabalho de Naujorks (2011) é um exemplo de deslocamento da perspectiva enunciativa da linguagem, já que a autora pensa a leitura por um viés enunciativo. Consideramos que suas reflexões acerca do ato de leitura são pertinentes para as discussões de ensino de língua materna. A autora, em sua tese, busca responder à questão: “*em que termos podemos pensar a leitura como um ato enunciativo?*” (Naujorks, 2011, p. 12, destaques da autora). Para tanto, ela percorre um trajeto que parte do estudo da noção de leitura no país, passa por formulações da teoria benvenistiana de linguagem, *desloca* essas reflexões enunciativas para o âmbito da leitura e, por fim, desenvolve esses deslocamentos na análise de um *corpus*. Para os objetivos deste trabalho, iremos, ao discorrer sobre o estudo de Jane Naujorks, dar mais ênfase à relação das noções de Benveniste à proposição da leitura como enunciação. Os deslocamentos propostos pela autora são estruturados em quatro aspectos: a passagem de locutor a sujeito na leitura, a intersubjetividade/subjetividade na leitura, a relação entre a forma e o sentido na leitura, e a enunciação e a leitura.

Como já mencionado, Naujorks (2011) filia-se na perspectiva de linguagem de Benveniste para discorrer sobre a leitura. A linguista mobiliza conceitos como *locutor*, *sujeito*, *subjetividade-intersubjetividade*, *enunciação* em seu estudo. Naujorks (2011, p. 16) anuncia sua proposição de que *ler é enunciar*: “Trazemos, então, a leitura como um ato de constituição de sentido produzido por um locutor que é instaurado, através desse ato, como sujeito”. Em vista disso, a autora cunha as terminologias “locutor-leitor” e “sujeito-leitor”. A diferença entre essas duas categorias é importante para seu trabalho: locutor-leitor é aquele que fala/aquele que lê, e sujeito-leitor é aquele que se marca singularmente no ato de enunciação/ato de leitura. Sendo assim, a passagem de locutor-leitor para sujeito-leitor se dá na leitura.

Naujorks (2011) diz que há um diálogo entre o leitor e o enunciado – um diálogo entre *eu* e *tu*. Porém, aponta que, em alguns estudos enunciativos que tratam de texto, o leitor é

geralmente considerado o *tu* da enunciação que está dialogando com o *eu* do enunciado/texto. A autora lida de uma forma um pouco diferente com as duas protagonistas da enunciação diante do ato de leitura: “[...] nossa tese não é sobre o processo de produção de um texto, mas sobre o processo de compreensão e interpretação que se faz dele, ou seja, da leitura. Então, na nossa proposta, o leitor não é um “tu”, mas um “eu”; um produtor de sentidos” (Naujorks, 2011, p. 90). Essa é uma das pontuais reflexões da autora, e que guia seu estudo: a de que o locutor-leitor se instaura como *eu* no processo de leitura e, sendo assim, se constitui como sujeito-leitor.

Desse modo, “[...] a leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em ‘tu’ no discurso do locutor-leitor quando de sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem” (Naujorks, 2011, p. 90). Percebemos que a leitura é caracterizada pela intersubjetividade: em uma aproximação, o enunciado (o texto) é um *tu* no diálogo, com quem o locutor-leitor dialoga, propondo-se como sujeito-leitor, se enunciando como *eu*.

Segundo a autora, a leitura é um ato de interpretação, de reconstituição de sentido. Mas essa reconstituição não coincide na totalidade com o que ela chama de as “representações” do produtor do texto: “A esse ato de reconstituição não-coincidente é que referiremos [...] a apropriação do texto pelo leitor”; o sujeito-leitor, então, se apropria do texto (assim como o sujeito se apropria da língua) quando o interpreta singularmente (Naujorks, 2011, p. 90). Nos valemos de uma citação longa da linguista para examinar a *apropriação e atualização* de sentidos feita pelo leitor:

Nesse caminho, **definimos a leitura enunciativa tanto como apropriação de sentidos quanto como atualização de sentidos**, pois há um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor se atualiza a partir de suas referências. Na leitura surge sempre um significado novo, que resulta da relação de um locutor e de um interlocutor. Toda enunciação “eu” postula um “tu”, mas este “tu”, ao se apropriar do enunciado e se tornar “eu”, pode ou não manter o mesmo sentido, a mesma referência, pode ou não co-referir. (Naujorks, 2011, p. 94, destaques da autora)

O caminho percorrido até aqui já revela a tese de que a leitura é sempre uma (nova) enunciação, visto que há a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor, há o diálogo entre leitor e enunciado, além de apropriação da língua/do texto pelo leitor. A autora sinaliza que “[...] esse ponto de vista da leitura como um nova enunciação, no entanto, não ignora que o enunciado lido, o ‘tu’ do processo de leitura, contém nele mesmo sua história de enunciação.

O ‘tu’ da leitura, da cena enunciativa que nos interessa aqui, já foi uma outra enunciação com seu eu-tu-ele-aqui-agora” (Naujorks, 2011, p. 94).

Naujorks (2011) considera a leitura enunciativa como “atividade do leitor com a língua”, como “produção de sentido” e, seguindo sua tese de que ler é enunciar, considera a leitura como um ato/processo, assim como o é a enunciação. E, finalizando, “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).

Com base no que a autora diz a respeito da leitura, deve ser incentivado, portanto, do aluno, na aula de língua materna, que a leitura seja não uma decodificação, mas uma possibilidade de apropriação da língua pelo leitor (pelo aluno). Com a passagem de locutor-leitor a sujeito-leitor, o discente pode marcar-se em sua leitura, produzindo (seus) sentidos. Isso não significa que *qualquer* sentido possa ser constituído, mas que, pela análise entre forma e sentido do texto, o leitor possa estabelecer sua leitura singular. Há, nesse processo, portanto, reconstituição/atualização de sentidos; o discente pode reinterpretar um determinado enunciado em sua leitura. Esse tipo de processo, por mais que possa se dar de forma natural em qualquer leitura, em sala de aula, deve ser feito através de diversos tipos de atividades de leitura guiadas pelo professor.

Cabe ao docente respaldado pela noção de intersubjetividade e lançando mão da questão da interlocução dar a ver ao discente que há um diálogo entre ele e o texto. Essa percepção é fundamental para que o aluno perceba que ele pode realizar sua interpretação, questionar o agenciamento de forma e sentido do seu alocutário, averiguar “como o *tu* fez para dizer o que disse” e, dessa forma, constituir-se como sujeito-leitor que age pela linguagem. Além disso, levando em consideração que cada leitura é uma (nova) enunciação, o professor deve convidar seus alunos a realizar atividades que pensem a leitura como ato e processo, evidenciando que a leitura pode ser diferente dependendo de cada leitor, visto que os sentidos são reconstituídos/produzidos singularmente.

Aline Juchem, em sua dissertação intitulada *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen* (2012), lida com a escrita e a reescrita de um ponto de vista enunciativo. A autora discorre sobre a teoria da enunciação de Benveniste, a desloca aos fenômenos da escrita e da reescrita e, por fim, analisa um *corpus* com base nos deslocamentos. Juchem (2012), para iniciar a discussão, menciona a fala de um aluno de que não se “enxergava” quando escrevia uma redação escolar, mas que, quando trocava mensagens no MSN (tipo de comunicador instantâneo virtual), até os amigos percebiam que era ele quem estava falando.

A autora defende que tanto a escrita quanto a reescrita são atos de enunciação. “Escrita e reescrita [...] figuram sob o quadro enunciativo *eu-tu-aqui-agora* em que estão implicados simultaneamente o próprio ato, a situação e os instrumentos de sua realização” (Juchem, 2012, p. 80, destaques da autora). Em relação à (inter)subjetividade, na enunciação escrita, *eu* escreve para um *tu*; esse *tu* se estabelece a partir da escrita do *eu*. Na frase do aluno, da qual partiu a autora, em que ele não se enxergava quando escrevia uma redação, mas que, quando escrevia no MSN, dava para perceber que era ele quem estava escrevendo, podemos ver a importância de um alocutário para que o locutor se aproprie da língua. Por não conseguir postular um *tu* na redação escolar (o que abordaremos a seguir), o aluno não conseguia se postular como *eu*. Juchem (2012) diz que “Nessa comparação, emerge de sua observação o caráter intersubjetivo constitutivo e necessário da língua em ação” (p. 91). Portanto, respondendo à questão de “como constituir-se como sujeito no texto?”, a autora responde: a partir do *tu*. Para o locutor-aluno, pensamos, vê-se a necessidade da presença do outro para que ele se constitua como sujeito-aluno; a autora (Juchem, 2012) diz, junto com Silva (2009; 2010), que esse interlocutor é constituído no espaço de sala de aula.

Usando como exemplo a comparação do aluno de *redação escolar* vs. *MSN*, Juchem (2012) fala sobre a cultura da escrita na sala de aula. Ela diz que as enunciações prévias (*história de enunciações*) delimitam também as “(im)possibilidades do dizer” (Juchem, 2012, p. 95) nos gêneros textuais: “[...] o aluno, que submetido à estrutura da redação escolar, carrega consigo a história cultural e social de sua relação com a escrita e a imagem de um alocutário dissimulado, senão indiferente, e por essa razão não encontra na escrita um espaço concedido à sua singularidade” (Juchem, 2012, p. 97). Dito isso, acreditamos na importância da *interlocação* (possibilitada pela intersubjetividade) na sala de aula, e aqui, principalmente, no processo de escrita; ao ter um alocutário (real e condizente com a proposta de produção textual) postulado, o locutor-aluno pode singularizar-se na língua, já que consegue definir com quem se dará sua interlocação. Considerando o que foi dito até aqui, a autora percebe “[...] a escrita como ação, como atividade e como processo que se faz na e pela relação com o outro e com a língua” (Juchem, 2012, p. 100).

Juchem fala sobre o papel do professor de leitor/analista da escrita do aluno, já que é o docente que ocupa “um lugar de saber sobre a língua” (Juchem, 2012, p. 104). É necessário que o professor, como alocutário do aluno e ocupante de um lugar de saber no ensino-aprendizagem de língua materna, esteja atento aos enunciados de seus alunos. Juchem percebe “[...] a importância do fato de que o que *eu* faz é dizer, e dizendo-se, diz de si, do outro e do mundo na situação discursiva na qual se inscreve. É a esse aspecto que o professor,

como alocutário principal do aluno, deve estar atento [...]” (p. 105, destaque da autora). A autora retoma Naujorks (2011) para afirmar que o professor, como quem lê/analisa é o *tu*, é também *eu* pela leitura do texto. E, se encaminhando para o processo de reescrita – já que, a partir da leitura/análise e de comentários, o professor dá andamento ao ato da reescrita –, a autora diz que “O professor é, pois, a possibilidade do aluno fazer a *travessia* de um dizer a outro; de uma enunciação à outra...” (Juchem, 2012, p. 110).

Em sua dissertação, Juchem (2012) averigua o uso do prefixo *re-* por Benveniste, e esse adquire estatuto teórico para a autora. Relembrando que a reescrita é considerada um ato enunciativo, Juchem nota que ela se dá pela possibilidade de inversibilidade enunciativa¹⁹ e é um movimento de *retorno*: “[...] um *retorno* ao seu lugar de locutor, mas, dessa vez, a um lugar de enunciação *reconfigurado*, uma vez *reconfigurada* a estrutura enunciativa” (Juchem, 2012, p. 126, destaques da autora). Pensamos que uma passagem de Juchem ilustra os processos pelos quais a reescrita está envolvida:

Ou seja, de locutor a alocutário, o aluno volta agora ao papel de locutor, *reocupando* o lugar de escrita de modo a remontá-lo à condição intersubjetiva que o constituiu, o que não significa uma repetição, mas uma *reconfiguração* do ato escrito decorrente de uma *reconfiguração* da estrutura enunciativa e de uma nova relação intersubjetiva na qual aluno, professor e colegas se *reorganizam*, possibilitando ao aluno *rehabitar* significativamente um lugar de enunciação no contexto de produção escrita em sala de aula. Assim, o aluno, enquanto locutor, se *vê reocupando* um lugar enunciativo de singularidade, *retomando* a autoria e *recriando* seu estilo em vista da *redefinição* da relação intersubjetiva. (Juchem, 2012, p. 101, destaques da autora).

A autora ainda diz que os atos de escrita e *reescrita* estão aproximados “[...] ao que é constitutivo do emprego da língua: a interlocação” (Juchem, 2012, p. 132). Sendo assim, percebemos a importância de as atividades de produção textual terem como um de seus processos a reescrita. Por meio da escrita e da reescrita, o aluno tem a oportunidade de retornar ao seu dizer, de estar envolvido em uma *inversibilidade enunciativa* e de ressignificar sua enunciação. Também observamos que, em seu texto, Juchem (2012) trata do professor como o principal alocutário do aluno; pensamos que os colegas também possam ocupar a posição de leitores/analistas de texto, assim engendrando mais uma camada de interlocação, já que o discente ocuparia mais uma posição na língua.

Acreditamos que tanto a escrita quanto a reescrita fazem parte do processo avaliativo na aula de língua portuguesa. É fundamental que o docente explicita ao estudante que a produção de textos é um *processo*, e que, portanto, suas produções serão avaliadas levando em consideração o progresso do aluno. Nesse sentido, se faz pertinente trabalhar com *versões*

¹⁹ Silva e Knack (2023) averiguam a *inversibilidade enunciativa*.

de texto. Por exemplo: após o docente encaminhar a tarefa de produção textual, o discente entregará a *primeira versão* de seu texto, que será submetida a uma avaliação que proverá bilhetes orientadores para a *segunda versão*. Se necessário e possível, o professor pode propor ainda uma *terceira versão*. O trabalho de escrita e reescrita possibilita que o docente perceba aspectos positivos e lacunas no saber linguístico do alunado, e assim averigue como seguir seu planejamento.

Knack e Oliveira, no texto *Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa* (2017), propõem uma abordagem benvenistiana da avaliação de textos escritos na universidade. Acreditamos que as considerações dos autores são pertinentes também para a Educação Básica; nesse sentido, discorreremos brevemente sobre o artigo, o deslocando ao ensino de língua materna na escola. Os autores realizam um percurso que passa por algumas noções importantes da teoria de Benveniste, de forma a desenvolver um referencial teórico-metodológico que subsidia a avaliação de textos escritos em contexto acadêmico, para chegar, então, à proposição de uma grade avaliativa. O objetivo do artigo é responder à seguinte questão: “[...] *como avaliar textos acadêmicos escritos numa perspectiva enunciativa que leva em conta menos a regularidade e mais a singularidade do processo de produção textual acadêmica e das relações intersubjetivas que o constituem?*” (Knack; Oliveira, 2017, p. 708, destaques dos autores).

Os autores salientam a importância de falar-se a respeito da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, visto que “[...] embora sejam frequentemente avaliados em função dos textos que produzem, os estudantes nem sempre têm conhecimento dos parâmetros que orientam essa avaliação” (Knack; Oliveira, 2017, p. 707). Além disso, com uma avaliação formativa, como os autores acreditam que uma avaliação em ensino-aprendizagem de língua materna deva ser feita, “[...] os resultados da avaliação deixam de ser definitivos e inquestionáveis e passam a ser índices para compreender e agir” (Knack; Oliveira, 2017, p. 708).

Respaldados pela perspectiva benvenistiana de linguagem, os linguistas acreditam que a *intersubjetividade* deva ser “[...] um princípio orientador das práticas discursivas em sala de aula” (Knack; Oliveira, 2017, p. 708) e, desse modo, um pilar na prática de avaliação de textos (na proposta dos linguistas, textos acadêmicos; para os nossos objetivos, deslocamos a textos produzidos por alunos da Educação Básica). Knack e Oliveira consideram a avaliação como um (duplo) ato enunciativo. É um ato enunciativo

[...] porque compreendemos que o locutor, ao se colocar na posição de locutor-avaliador, empreende o ato enunciativo de leitura de um texto escrito; estabelece, assim, um alocutário, ainda que este seja um desdobramento de si mesmo, e, conseqüentemente, apropria-se da língua para produzir uma enunciação de retorno, que pode ser falada ou escrita, a esse alocutário que lhe convocou a ocupar tal posição. (Knack; Oliveira, 2017, p. 712).

E é um *duplo* ato enunciativo, pois é constituído de dois momentos: o da leitura do texto a ser avaliado, e o da enunciação avaliativa de retorno; a enunciação de retorno visa que o *tu* ressignifique seus modos de enunciação.

Os autores postulam três instâncias enunciativas na avaliação de textos acadêmicos escritos: a *instância de avaliação professor-aluno*, a *instância de avaliação aluno-aluno* e a *instância de autoavaliação*. Na primeira instância, de *professor-aluno*, há uma relação assimétrica, tanto enunciativa quanto cultural, já que o professor se torna o protagonista da enunciação e também ocupa uma posição social distinta da posição ocupada pelo aluno. Porém, a avaliação pode ser realizada entre pares. Nessa instância de avaliação socializada, entre *aluno-aluno*, a assimetria enunciativa permanece, porém ambas as figuras ocupam a mesma posição social. Por fim, na *autoavaliação*, os autores verificam que há um desdobramento do *eu*, visto que o aluno ocupa as duas posições no diálogo – de locutor-avaliador e de alocutário-avaliado.

Dito isso, Knack e Oliveira (2017) propõem cinco princípios teórico-metodológicos para a avaliação de textos acadêmicos escritos numa perspectiva enunciativa. Novamente, pensamos que tais princípios possam ser deslocados à avaliação de textos escolares. O primeiro princípio trata da *cultura*; os autores abordam a cultura no âmbito acadêmico e, aqui, pensamos que o que está em jogo é a cultura no nível escolar, já que é esperado que os alunos se apropriem da língua de uma determinada maneira nesse ambiente. O segundo princípio põe foco na *intersubjetividade*, que parece permear todas as práticas de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação; há um diálogo no processo avaliativo, em todas as instâncias mencionadas acima. O terceiro princípio trata da *situação criadora de referência* que está presente no ato de avaliar; *eu* e *tu* no diálogo avaliativo devem referir e correfeerir. O quarto princípio diz respeito à *embricação entre forma e sentido resultante da atualização pelo aluno dos índices específicos e dos procedimentos acessórios da enunciação*; aqui, há a análise dos modos pelos quais o alocutário-avaliado se apropriou da língua – os modos pelos quais ele “disse o que disse”. Por fim, o quinto princípio enfoca a *inter-relação entre os planos global e*

analítico; o locutor-avaliador, em seu processo avaliativo, deve levar em consideração ambos os planos a fim de realizar uma avaliação que dê conta da totalidade do texto²⁰.

Seguindo o percurso pretendido no trabalho, os autores então propõem uma grade avaliativa, que deve ser compartilhada entre todos na sala de aula. A grade “[...] constitui-se de quatro parâmetros – *interlocução*, *contexto*, *texto e linguagem* –, que decorrem de uma transposição didática dos princípios enunciativos” (Knack; Oliveira, 2017, p. 719). Na *interlocução*, é avaliado se o autor do texto considerou seu interlocutor na tarefa; no *contexto*, é verificado se o autor considerou os contextos social e enunciativo do texto; em *texto*, é avaliado se o autor considerou a cultura (acadêmica) do gênero textual; e, em *linguagem*, se o autor empregou os recursos linguísticos apropriados para a tarefa. Em todos os parâmetros há três possibilidades de conceito (atingido, atingido parcialmente e não atingido), com explicações de o que funcionou e o que não funcionou em cada aspecto.

Esse processo de avaliação leva em consideração a reescrita e os autores retomam o que dizem Simões et al. (2012) que “[...] a reescrita é inerente ao ato de escrever e implica um retorno ao dizer [...]” (Knack; Oliveira, 2017, p. 727). Os processos de escrita, reescrita, revisão textual, apontam os autores, resultarão em uma determinada nota atribuída pelo professor, mas que não será um “[...] fim em si mesma, mas um ponto de chegada no desenvolvimento da competência discursiva do aluno” (Knack; Oliveira, 2017, p. 727).

Dessa maneira, o que está em foco nesse modo de avaliação é o modo singular pelo qual os alunos se apropriam da língua, sempre em uma relação de diálogo (seja com professor, com colega ou consigo). Pensamos que parâmetros avaliativos claros e uma avaliação socializada possa proporcionar ao discente um olhar e uma relação diferente com a língua, já que ele ressignifica sua posição na linguagem. Por fim, Knack e Oliveira (2017, p. 729) dizem que “Se as concepções teóricas assumidas pelo docente são definidoras da sua prática de ensino, cremos que tais concepções definem também a sua prática avaliativa [...]”.

Vimos, nesta seção, que é possível, sim, realizar um deslocamento da teoria benvenistiana ao contexto de ensino-aprendizagem de língua. As considerações de todos os autores que citamos se fazem pertinentes ao constituirmos e analisarmos o Projeto de Ensino que será adiante abordado. Na próxima seção, discorreremos sobre o deslocamento ao ensino de língua não só da perspectiva de Benveniste, mas da de Flores.

²⁰ Por questão de espaço aqui limitado, não nos aprofundamos nos cinco princípios postulados. Encorajamos, porém, o leitor a conferi-los em Knack e Oliveira (2017).

3.3. ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO NA SALA DE AULA

Abordamos até aqui, neste capítulo, deslocamentos da teoria enunciativa de Benveniste no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. Como este trabalho de conclusão de curso desloca, além da teoria benvenistiana, a antropologia da enunciação de Flores (2015; 2019) ao contexto de ensino de língua, pensa-se que o texto de Knack (2024), *Os efeitos de uma linguística como reflexão antropológica no ensino e na pesquisa: o texto autoavaliativo em análise*, possa ser muito proveitoso para pensarmos como a antropologia da enunciação pode estar relacionada ao ensino-aprendizagem de língua.

Como depreende-se do título do artigo, a autora mobiliza as questões de ensino e de pesquisa, e sua reflexão envolve o entrelaçamento desses dois âmbitos – *o fazer do linguista*²¹ e *o fazer do professor*. O professor-pesquisador, portanto, respaldado pela antropologia da enunciação, coloca o falante no centro de suas práticas – o professor na proposição de atividades e em instrumentos de avaliação, e o pesquisador em encaminhamentos teóricos e metodológicos ligados ao âmbito da educação. Knack (2024, p. 57, destaques da autora) diz:

A reflexão formulada no presente artigo emerge dessa última possibilidade e entrelaça o *fazer do linguista* e o *fazer do professor*, isto é, a pesquisa e o ensino. Um dos efeitos que resulta desse entrelaçamento é aqui tomado como tema: se a antropologia da enunciação ‘[...] estuda o fato de o falante tematizar a posição de falante ao tratar de fenômenos em que ele – ou qualquer outro falante – está implicado’ (Flores, 2019, p. 259), um professor-pesquisador atravessado por essa perspectiva pode possibilitar que seus discentes, em distintas atividades com e sobre a língua, tematizem sua posição de falantes - isto é, sua natureza *loquens* de modo geral – ou, ainda, no caso da enunciação escrita, tematizem sua posição de escreventes.

Knack (2024) fala que a antropologia da enunciação proporciona a produção, através de efeitos, de uma outra *práxis docente*, além de uma outra *linguística* – proposta de Flores (2019) –, caso o docente seja respaldado por essa teoria.

Como um exemplo de atividade “com e sobre a língua” em que os discentes “tematizem sua posição de falantes”, Knack (2024) traz o *comentário* do falante através da elaboração de portfólio como instrumento (auto)avaliativo, a fim de conceber um *retorno reflexivo* dos alunos em relação a suas atividades.

Explico: ao final de cada conjunto de textos redigidos em resposta a uma proposta de produção textual, os discentes foram convidados a refletir, via enunciação escrita,

²¹ Como a autora diz em nota de rodapé em seu artigo, a expressão “fazer do linguista” é inspirada em seu uso por Flores, que remete à preocupação de Saussure com a ocupação do pesquisador de linguística.

sobre seu processo de produção de textos, tarefa esta que se repetiu, de modo conclusivo, ao final da disciplina (Knack, 2024, p. 63).

Acredita-se que essa reflexão de retorno a produções textuais falando a respeito do processo de produção de texto esteja na categoria de *comentário* elaborada por Flores. Nesse sentido, o discente comenta sobre sua posição de falante/escrevente falando a respeito desse processo singular de apropriação da língua. Knack (2024) traz um comentário de uma aluna em relação ao seu processo de escrita, a título de exemplo, e afirma que “Ao reconstituir via discurso o acontecimento de escrita do texto e sua experiência a respeito desse acontecimento, a aluna fornece ‘pistas’ para que o docente possa (re)conduzir as atividades em sala de aula” (p. 64). Sendo assim, além de proporcionar ao aluno uma reflexão sobre sua posição de falante, o *comentário*, se devidamente analisado, pode possibilitar uma devolutiva ao professor em relação à sua prática docente e em relação ao processo de aprendizagem do aluno.

Além disso, em uma prática docente respaldada pelas teorias enunciativa e enunciativo-antropológica, a autora propõe pensarmos na *intersubjetividade* (“condição de existência humana” e “fundamento do pensamento benvenistiano”), deslocada a “[...] um princípio orientador das práticas discursivas em sala de aula: a *interlocução*” (Knack, 2024, p. 62). Pensa-se que a interlocução deve permear as atividades propostas em uma aula de ensino de língua materna, proporcionando diálogo entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-texto. Concluindo, nos valem de mais uma citação longa, em que Knack aborda as questões da interlocução, do falante em evidência e do *comentário*:

No *fazer do professor*, penso ser possível perceber efeitos não apenas no modo como as atividades de ensino são propostas, mas também no modo como são avaliadas. [...] Propiciar aos discentes refletir sobre sua natureza *loquens*, sobre sua relação com a língua convertida em texto e sobre sua relação de troca e diálogo com os colegas e com o docente pode levá-los a ressignificar tais relações e posicionar-se, em função disso, de modo renovado nas práticas sociais de leitura e escrita. [...] Oportunizar não só a percepção dessas contínuas transformações como também a reflexão acerca delas é, em meu entender, ponto-chave para potencializar tais mudanças e seus efeitos na constituição do discente como falante e escrevente, pois se pode considerar que “[...] ‘o que’ se diz opera sobre ‘quem’ diz” (Flores, 2020, p. 39). (Knack, 2024, p. 65, destaques da autora).

As reflexões da autora são importantes para pensarmos em uma prática docente respaldada pelas perspectivas enunciativa e enunciativo-antropológica. Knack (2024) encontrou na produção de portfólio uma maneira de o falante falar sobre (sua) língua e, por consequência, falar sobre si; pensamos que a autoavaliação, nesse sentido, é uma eficaz

maneira de o falante falar sobre sua experiência de falante, visto que possibilita uma reflexão sobre seus atos de linguagem.

Ao pensar em uma prática de ensino-aprendizagem respaldada pela antropologia da enunciação, não podemos deixar de pensar no deslocamento *falante a falante-aluno*. Refletimos sobre essa categoria, falante-aluno, pensando que, em primeiro lugar, o discente é falante de sua língua, mas que, além disso, na sala de aula, está envolvido em uma complexa rede de interlocução, ocupando a posição (social e linguística) de aluno. Sendo assim, uma aula de língua respaldada por *uma linguística do homem falante* deve colocar em foco, em alguma medida, o falante-aluno – sua figura e o que ele tem a dizer (da sua língua e, portanto, de si) –, considerando que está em uma experiência de aprendizado de língua materna.

Ter em mente esse deslocamento de falante a falante-aluno possibilita pensar na formulação do *comentário* do falante de uma maneira mais específica no contexto de ensino-aprendizagem. O comentário do falante, aqui, provavelmente não será espontâneo, mas, sim, guiado pelo professor através de questionamentos. O docente, portanto, através de diversas atividades, pode oportunizar ao aluno comentar sua posição de falante. O comentário do falante sobre a língua (em uso, considerando uma fala sua ou de outro) propicia uma análise linguística talvez diferente do que se está habituado em aula de português, já que o falante-aluno comenta a materialidade significativa da língua e não um determinado conteúdo de um enunciado. Pensamos que tais comentários possam ser realizados tanto de forma oral como de forma escrita; tanto individualmente quanto em grupo – considerando, claro, as especificidades de cada operação.

Acreditamos que o comentário também proporciona uma reflexão linguística que é proveitosa para o aluno ressignificar sua relação com a língua. Ao comentar sobre uma fala sua ou de outro, o falante-aluno fala da língua, fala sobre a língua, com a língua; esse comentário, como um movimento de retorno e percepção de si e do outro, é capaz de produzir efeitos nas práticas de linguagem dos alunos. Ademais, com o *contorno de sentido*, o aluno precisa realizar uma habilidosa operação a fim de mobilizar os mais variados elementos linguísticos para construir o sentido de algo que não possuía um sentido definido no sistema da língua.

Pensamos que, através dos comentários, o falante-aluno, seguindo a teoria de Flores, torna-se um etnógrafo da sua língua; ele se historiciza em relação à língua. Sendo assim, é averiguado um *saber* sobre o falante-aluno. Pensa-se que esse saber possa ser construído pelo aluno juntamente com o professor. Além disso, assim como fala Knack (2024), acreditamos que o comentário do falante-aluno possa possibilitar que o docente (re)avalie sua prática. A

partir das percepções dos alunos sobre suas posições de falantes, o docente, em uma análise cuidadosa, consegue perceber como os alunos se enxergam em relação à língua e, dessa maneira, (re)direcionar seu ensino. Percebemos, portanto, que o *saber* que o falante-aluno revela de si como *Homo loquens* serve como balizador da prática docente.

Desse modo, acredita-se que o percurso feito até aqui evidencia a possibilidade de um ensino-aprendizagem que leva em consideração *o homem na língua e a língua no homem*. No próximo capítulo apresentamos e analisamos o Projeto de Ensino atravessado pelo quadro teórico mobilizado.

4 O PROJETO DE ENSINO

O percurso realizado até aqui teve como objetivo respaldar teórica e metodologicamente tanto o deslocamento de uma teoria da linguagem ao contexto de ensino de língua quanto a construção em si de um Projeto de Ensino. No segundo capítulo, percorremos por algumas noções que consideramos fundamentais para a teoria de Benveniste, como as de *linguagem*, *língua*, *(inter)subjetividade*, *enunciação*; discorremos sobre a antropologia da enunciação de Flores, averiguando o *contorno de sentido* e como se dá uma linguística cujo foco é o falante. Após, no terceiro capítulo, examinamos textos que dão base a um deslocamento do quadro teórico ao âmbito do ensino, passando por princípios enunciativos para a sala de aula de língua materna, concepções enunciativas para leitura, escrita/reescrita e avaliação, e como a antropologia da enunciação pode estar presente no âmbito do ensino-aprendizagem de língua. Mas, *como dar aula de português com tais deslocamentos?* Chegamos, então, à apresentação e análise de um Projeto de Ensino.

4.1. ELABORAÇÃO DO PROJETO

Este Projeto de Ensino foi desenvolvido pensando na sua aplicação a uma turma do Colégio de Aplicação da UFRGS, com a qual realizei minha prática da disciplina de Estágio de Docência em Português II²². O planejamento do Projeto levou em consideração diversos fatores; um deles, muito importante, é a etapa de ensino da turma – primeiro ano do Ensino Médio. De acordo com Simões et al. (2012), um Projeto deve ser guiado e envolto por um eixo temático. Ao refletirmos sobre qual assunto seria pertinente aos alunos, nos deparamos com o fato de que eles estavam iniciando uma nova fase (de vida, de adolescência, escolar) com a entrada no Ensino Médio. Essa foi a reflexão que nos levou à temática e conduziu a elaboração do nosso Projeto como um todo.

Além disso, a fim de verificar quais gêneros textuais seriam adequados a essa etapa de ensino e quais habilidades e competências deveriam ser trabalhadas, consultamos o documento oficial que guia o ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, como mencionado, o Projeto foi pensado levando em consideração uma turma e escola existentes; nesse sentido, ao pensar nas atividades, consideramos a estrutura do

²² Realizei a prática de estágio junto com minha colega Larissa Pacheco Machado. Elaboramos o Projeto em conjunto, ambas respaldadas pelo quadro teórico aqui discutido, além de entrelaçarmos outras perspectivas que possam dialogar com as que abordamos neste trabalho.

Colégio de Aplicação da UFRGS, que oferece diversos recursos que contribuíram para que tais atividades pudessem ser realizadas. Salientamos, contudo, que várias atividades do Projeto podem ser adaptadas a depender da turma e da escola em questão; o docente, ao ler o planejamento, pode fazê-lo com olhar atento ao que pode funcionar ou não funcionar com seus alunos.

Para elaborar o planejamento de aulas, fizemos uso do formato de Projeto (como já mencionado). Acreditamos que trabalhar com Projetos possibilita que se percorra um caminho com um destino previsto (o produto final – uma produção final feita pelos estudantes). Dessa maneira, cada etapa do Projeto leva em consideração a constituição do produto final – que, embora se chame "final", é produzido de modo processual; todas as aulas são uma oportunidade para que os alunos se preparem (linguisticamente) para a elaboração desse trabalho. Além disso, a concepção de Projetos leva em conta que o que guia o planejamento não é um item gramatical, por exemplo, mas, sim, um assunto relevante aos estudantes e à comunidade a qual pertencem. Os objetivos de um Projeto de Língua Portuguesa, portanto, não almejam que o alunado simplesmente estude um tópico linguístico, sem considerar seu uso real; os objetivos visam que o alunado aja na sociedade através da língua.

Sendo assim, nos guiamos por o que Simões et al. (2012) falam acerca de planejamento por Projetos. Além da importância de se ter um eixo temático definido, os autores salientam que o professor de língua portuguesa deve realizar uma boa seleção de textos (autênticos, ou seja, que circulem no mundo) para serem trabalhados, já que o texto é o centro da aula de português. Além disso, Simões et al. (2012) orientam que um Projeto de ensino de língua inclua tarefas de leitura e atividades significativas aos alunos, compreendendo a aprendizagem ligada às práticas de linguagem. Ao considerarmos a pertinência de estudar a língua em uso – sob a perspectiva do quadro teórico que abordamos neste trabalho –, e ao pensarmos em possibilitar que os alunos falem de suas vivências, de modo que a aula de língua portuguesa produza sentidos, a escolha da nossa abordagem por Projetos se justifica.

Convidamos o leitor, então, a analisar um Projeto de Ensino respaldado por teorias enunciativa e enunciativo-antropológica. Na próxima seção, apresentamos, junto à análise, a contextualização do Projeto e o planejamento sintetizado das aulas.

4.2. COMO ME VEJO E COMO VEJO O OUTRO: REFLEXÕES ACERCA DE UMA NOVA FASE

Partimos, enfim, para o Projeto de Ensino. Os quadros de planejamento apresentados aqui estão sintetizados, para que possamos comentar sobre algumas etapas em específico. O leitor encontra o Projeto completo em apêndice, com os objetivos de cada aula, os materiais utilizados, assim como mais detalhes do planejamento. O plano conta com um total de 24 horas/períodos, com quatro períodos semanais; cada aula tem a duração de dois períodos.

Em um primeiro momento, a fim de dar uma visão geral do Projeto, apresentamos um quadro de Contextualização e comentamos sobre alguns aspectos do quadro.

Quadro 1 – Contextualização do Projeto

| Como me vejo e como vejo o outro: reflexões acerca de uma nova fase | |
|---|---|
| Contextualização | |
| O projeto busca colocar os estudantes como centro da temática, dando voz às suas percepções, experiências vividas e expectativas acerca da fase de Ensino Médio, sendo essa uma nova etapa que pode apresentar desafios. O produto final do projeto é uma reportagem sobre a temática, elaborada a partir de entrevistas que serão realizadas com alunos do 3º ano, em que os estudantes mais experientes compartilham suas vivências e dicas com os alunos do 1º ano. O produto final será compartilhado com a comunidade escolar, podendo auxiliar também os estudantes que futuramente ingressarão no Ensino Médio. A respeito de tópicos de linguagem/língua, o projeto mobiliza questões de ressignificação textual, como a paráfrase. O projeto propicia momentos de diálogo, tanto entre colegas de turma quanto entre colegas de outras turmas, assim como de reflexão linguística durante as produções textuais. | |
| Ano | 1º ano do Ensino Médio |
| Temática | Transição do Ens. Fundamental para o Ens. Médio e reflexões pessoais acerca dessa nova fase |
| Problematização disciplinar | Como eu posso agir diante dos desafios da (nova) fase de Ensino Médio? |
| Gênero estruturante e complementares | Reportagem e entrevista |
| Objetivos disciplinares do projeto | Perceber-se como sujeito atuante através da língua, e refletir sobre as experiências da etapa de Ensino Médio a partir de entrevistas com colegas do 3º ano e elaboração de reportagem. |
| Produto final | Reportagem com as opiniões dos alunos do CAp sobre como lidar com a entrada em uma nova fase da vida (Ens. Médio), a ser disponibilizada nas dependências da escola |

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Assim como Benveniste (1991; 1989) e Flores (2015; 2019) consideram o falante como figura essencial para suas teorias, nesse Projeto, colocamos o estudante e suas experiências como centro da temática. Com isso, esperamos dar voz às suas experiências, às

suas expectativas e frustrações com a nova fase de vida que se apresenta. Pensamos em criar um ambiente de reflexão e acolhimento em relação aos desafios e aos aspectos positivos que a fase de Ensino Médio pode trazer.

A estrutura geral do Projeto está sustentada pela (inter)subjetividade benvenistiana, ou seja, pelo ato do locutor colocar a língua em uso por sua conta, em vista de um outro, constituindo a comunicação linguística. Nesse sentido, durante todo o planejamento, trabalhamos com a língua em uso, averiguando os modos de enunciação do locutor, e como a situação discursiva é construída; sempre *eu* falando a um *tu* em um *aqui-agora*.

Escolhemos a temática de Transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além dos motivos mencionados anteriormente, por ela subsidiar o relato do falante sobre si. Sabemos que tal relato, sobre as próprias experiências dessa fase, não propicia diretamente um *comentário* do falante sobre sua relação com a língua. No entanto, já que o tema do Projeto possibilita que o falante fale sobre si, estendemos esse relato às suas experiências com a língua, dando a ver um saber sobre o aluno como *falante*, mobilizando então a antropologia da enunciação de Flores (2015; 2019). De modo a averiguar o que os alunos, como falantes, têm a falar de suas experiências com a língua, também trazemos questionamentos acerca dos momentos de produções textuais (orais ou escritas). Acreditamos que podemos retomar uma frase de Benveniste que bem ilustra as bases do Projeto: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem [...]” (Benveniste, 1958/1991, p. 285). Deslocando-a, é um aluno falando que encontramos na sala de aula, um aluno falando com outro aluno, com o docente, com a sociedade.

Retomando os itens presentes no quadro de contextualização, o gênero *reportagem* foi escolhido com base no que prevê a BNCC para esta etapa de ensino e no que a turma já havia estudado previamente acerca de gêneros textuais; o segundo gênero textual trabalhado, *entrevista*, também está de acordo com a BNCC. O gênero *reportagem* também estava entre as opções de tópicos linguísticos que o professor regente indicou para trabalharmos com os alunos, assim como os processos de ressignificação. Além disso, a entrevista coloca em jogo o diálogo, constituído pela inversibilidade enunciativa (*eu* e *tu* se invertem na situação de interlocução). A inversibilidade enunciativa, na entrevista, se dá entre dois falantes distintos; porém, essa atividade, com sua concretude, pode levar o aluno a perceber a importância da alternância de papéis, a fim de que ele possa assumir essa alternância em textos em que ele ocupa as duas posições (*eu-tu*), em que há um desdobramento do *eu*. O fato de as entrevistas serem feitas com alunos do 3º ano, além de ser coerente com a temática do Projeto, também

possibilita o diálogo dos alunos do 1º ano com colegas de escola que eles provavelmente não têm muito contato. Nesse sentido, o planejamento como um todo está pautado no diálogo, tanto entre discentes-docentes quanto entre discente-discente (da mesma turma ou não), com tarefas que incentivam a interlocução. Além disso, as noções de subjetividade e intersubjetividade estão presentes em todo o Projeto, já que em todas as aulas os alunos se enunciam (oralmente, pela leitura, ou pela escrita).

Acreditamos que o tópico linguístico a ser estudado, a paráfrase, está relacionado tanto aos gêneros textuais abordados (reportagem e entrevista) quanto às propostas teórico-metodológicas que mencionamos ao longo deste trabalho. Considerando que a paráfrase é um processo de ressignificação do que foi dito, o aluno, ao trabalhar esse processo linguístico, precisa se apropriar da língua e usá-la "por sua conta", restabelecendo sentidos através de seu agenciamento de formas.

A respeito do produto final, consideramos que este não se limita às paredes da sala de aula, mas deve ser compartilhado com o mundo. Além disso, pensando que o produto final será partilhado com outros alunos (que posteriormente ingressarão no Ensino Médio), ele se revela útil à comunidade escolar. Respaldados por uma concepção de linguagem benvenistiana, lidamos em sala de aula com a língua em uso, e convidamos o discente a “*dar existência à língua e a viver na linguagem*”, como diz Silva (2020, p. 10, destaques da autora). Acreditamos que o produto final seja um dos exemplos em que isso ocorre no Projeto.

A seguir, temos o quadro com o planejamento resumido da primeira aula. Nesse primeiro contato com os alunos, optamos por realizar uma dinâmica em que eles pudessem refletir sobre seus interesses e ideias para o futuro e compartilhá-los.

Quadro 2 – Planejamento sintetizado da aula 1

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|---|
| 1 | 1. (45min) Realizar dinâmica com <i>trend</i> do Instagram/TikTok que relaciona diferentes áreas de conhecimento/cursos que a pessoa gostaria ou não de estudar a partir dos seguintes tópicos: meu coração / meu cérebro / um leve flerte / uma parte estranha de mim / nunca faria. <ol style="list-style-type: none"> a. (5min) Apresentar-nos brevemente e iniciar a dinâmica com nossas “informações” seguindo a <i>trend</i>. b. (5min) Propor que os alunos respondam a <i>trend</i>. c. (10min) Após os alunos terem respondido, montar duplas para uma mini-entrevista (com respostas e motivos). Perguntas-guia para os alunos fazerem uns aos outros: <ol style="list-style-type: none"> i. Quais são suas respostas na <i>trend</i>? ii. Quais os motivos das suas respostas? |

| | |
|--|--|
| | <p>d. Após, depositar os papéis contendo apenas a resposta à <i>trend</i> em uma caixa.</p> <p>e. (25min) Orientar os alunos a adivinhar, como turma, quem respondeu o quê; quando adivinharem (ou não), a pessoa que entrevistou fala sobre a entrevista, e fala os motivos do colega ter respondido a <i>trend</i> de tal forma.</p> <p>2. (5min) Introduzir o projeto</p> |
|--|--|

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nessa primeira aula, propusemos uma atividade de compartilhamento de interesses, por meio de uma *trend* de redes sociais, que levou os alunos a realizarem mini-entrevistas com seus pares. Na sequência, após os alunos realizarem as mini-entrevistas e depositarem os papéis com suas respostas em uma caixinha, a turma (discentes e docentes) sorteou os papéis e tentou descobrir a autoria. Depois que revelado de quem eram tais respostas, os entrevistadores parafrasearam as falas de seus colegas, explicando suas escolhas. Além de possibilitar-nos conhecer um pouco os alunos, a atividade principal da aula oportunizou uma interação diferente a partir do uso da língua (tanto no momento em que os alunos responderam à *trend* individualmente quanto no momento da mini-entrevista e, principalmente, no compartilhamento de respostas em que a turma adivinhava quem havia escrito tal resposta).

No início da aula, os alunos se enunciaram pela escrita, respondendo à *trend*. Após, na mini-entrevista, houve uma interlocução com colegas: um aluno enunciava realizando perguntas, e o outro respondendo, enunciava em retorno, e vice-versa. Consideramos que a mini-entrevista, em que os alunos averiguavam o porquê de seus pares terem feito tais escolhas (de curso, de carreira), possibilitou uma prévia do gênero a ser trabalhado posteriormente no Projeto, a entrevista. Além disso, a inversibilidade enunciativa se deu explicitamente aqui, visto que, no momento da mini-entrevista, *eu* e *tu* se invertem no diálogo.

Na etapa seguinte da dinâmica, o entrevistador parafraseia as respostas do colega, agenciando as formas de maneira a produzir sentido naquela determinada situação. O discente, aqui, precisa resgatar o que seu parceiro disse na situação interlocutiva, mas colocando a língua em uso por sua conta, alterando formas pronominais e tempos verbais, a fim de sintetizar o que o outro disse. Mesmo não conseguindo realizar a dinâmica com as respostas de todos os alunos, consideramos que a atividade foi proveitosa e que a turma engajou bastante. Como comentado anteriormente, todo o Projeto está envolto pela intersubjetividade, e a primeira aula foi planejada pensando em já estabelecer essa base.

Havíamos pensado que os alunos também responderiam, na primeira aula, algumas perguntas pessoais acerca da temática do Projeto. No entanto, como não tivemos tempo, replanejamos e deixamos essa atividade para a segunda aula, tendo em mente que o replanejamento é constituinte da realização de um Projeto.

Sendo assim, na aula 2, temos quatro momentos: (i) questões pessoais acerca do tema do Projeto; (ii) introdução da paráfrase; (iii) visionamento de um vídeo de assunto pertinente aos alunos, com atividades de reflexão linguística; e (iv) visionamento de um outro vídeo, com atividades similares à etapa (iii). No quadro de passo a passo da aula 2, não apresentamos a última atividade porque decidimos, no momento da aula, cortá-la, para que pudéssemos aproveitar melhor, com mais calma, os outros momentos. A atividade (iv) está no Projeto completo, em Apêndice.

Quadro 3 – Planejamento sintetizado da aula 2

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|---|
| 2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (40min) Entregar folhas com perguntas acerca da percepção dos alunos sobre essa nova fase da vida (não só na escola, mas o que muda, e se muda, fora da escola também). Após os alunos responderem individualmente, propor um momento de compartilhamento de respostas e reflexões. 2. (10min) Retomar a <i>trend</i> e introduzir paráfrase <ol style="list-style-type: none"> a. Trazer exemplos de frase (sobre nós) com paráfrase <ol style="list-style-type: none"> i. “Eu tenho um leve flerte com Jornalismo porque eu queria fazer esse curso muito tempo atrás, passei anos pensando que seria jornalista e que essa seria a única opção de profissão para mim.” ii. “Uma parte estranha sobre mim é que eu gostaria de trabalhar com perícia criminal porque acho o processo de investigação interessante, mas não sei se na prática conseguiria visitar os locais onde os crimes ocorreram.” b. Convidar os alunos a reescreverem alguns trechos das frases, pensando se tal reescrita mudaria o sentido ou não do que foi dito inicialmente. c. Perguntar aos alunos “como se chama esse recurso de ‘dizer a mesma coisa só que de outra forma’?” d. Em que situações vocês usam paráfrase no dia a dia? e. Quando estão escrevendo, em que tipo de texto utilizam paráfrase? 3. (40min) Shorts "Adolescente só fica no celular?" <ol style="list-style-type: none"> a. (pré-visionamento) “Adolescente só fica no celular” <ol style="list-style-type: none"> i. Escrever “Adolescente só fica no celular” no quadro e perguntar aos alunos se eles já ouviram essa frase, quem disse e em que momento(s). ii. Apresentar aos alunos o título do vídeo que irão assistir (“Adolescente só fica no celular?”), e perguntar se eles acham que o vídeo vai tender a um ponto de vista de que <i>sim</i> ou de que <i>não</i>, e o porquê eles acham isso/quais elementos dão a entender o ponto de vista. b. (durante o visionamento) Assistir ao vídeo e conferir hipóteses. c. (pós-visionamento) Escrever perguntas no quadro para os alunos responderem individualmente. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na segunda aula, pedimos aos alunos que eles respondessem algumas perguntas acerca da fase escolar e de vida em que estão, e também sobre seus interesses e *hobbies*. Após, trabalhamos a paráfrase, resgatando falas nossas (das professoras) da aula anterior e propondo que a turma reescrevesse alguns trechos, para verificar as alterações formais necessárias e como o sentido poderia (ou não) ser alterado nesse processo. No terceiro momento da aula, visualizamos e conversamos sobre um pequeno vídeo que fala sobre os possíveis interesses dos jovens atualmente; os alunos analisaram o vídeo respondendo a questões que tratavam de aspectos linguísticos (nos âmbitos semiótico e semântico).

A primeira atividade é condizente com a proposta do Projeto de dar voz aos estudantes, possibilitando um espaço de (auto)reflexão a respeito da fase em que estão. Por serem perguntas mais pessoais, não propusemos um momento de compartilhamento de respostas; tivemos, no entanto, um diálogo por escrito com os alunos a partir do que responderam: enunciamos em retorno, através de comentários na folha. Grande parte dos alunos se sentiu confortável em escrever como estavam se sentindo. Muitos relataram dificuldade em se adaptar à quantidade de matérias do Ensino Médio; já outros notaram mudanças fora do âmbito escolar também. Além disso, os estudantes refletiram sobre suas habilidades e com o que gostariam de trabalhar no futuro. Consideramos que os alunos, nessa atividade, puderam se enunciar com o pronome pessoal *eu*, que, segundo Benveniste (1958/1991), é o primeiro indício da subjetividade na linguagem. Nesse sentido, pensamos que aqui os alunos estreitaram sua relação com a língua, se constituindo como sujeitos nela e por meio dela.

Acreditamos que a segunda atividade seja significativa para o que é proposto de reflexão linguística com esse Projeto. Pensamos que tal atividade, por mais que relativamente curta, retoma a dinâmica da primeira aula e propicia um espaço de agenciamento de formas e sentidos da língua. Aqui, trabalhamos com a língua em uso – pois foram frases ditas por nós professoras na primeira aula. Além disso, consideramos que mobilizar recursos linguísticos para uma possível reescrita, além de introduzir a paráfrase, trabalha a ressignificação. Sabemos que tal ressignificação foi feita em conjunto como turma, com auxílio das professoras; poderíamos pensar essa atividade como uma prévia da reflexão linguística que desenvolvemos ao longo do Projeto.

A escolha dos dois vídeos dos momentos seguintes foi feita pensando também em uma entrevista que dialoga com a temática do Projeto, a qual abordamos mais adiante. Essa entrevista é da Folha de São Paulo, então, consideramos coerente selecionar um conteúdo do

mesmo veículo, e sobre um tema que parece pertinente aos alunos. No momento da aula, cortamos algumas das questões a respeito do vídeo, porque vimos que os alunos já estavam um pouco cansados das atividades anteriores (bastante escrita no começo da aula) e que as perguntas estavam complexas para uma parte dos alunos. Seleccionamos, então, as perguntas (a), (d) e (f) para que os alunos respondessem. Consideramos interessante pensar sobre “elementos que marcam a oralidade”, visto que muitos alunos tiveram dúvidas sobre o que seria essa *oralidade*. Aproveitamos, então, para conversar sobre a diferença da *língua escrita x língua falada*, até porque isso seria relevante para nosso momento de entrevista posteriormente. Além disso, acreditamos que, ao perceber os recursos linguísticos utilizados pela falante no vídeo, e ao comentar sobre os modos pelos quais ela fala, estamos esboçando um *comentário* do falante sobre a língua do outro, conforme a teoria de Flores (2015; 2019), visto que os alunos comentaram sobre a materialidade da língua em relação a uma fala de um outro. Esse comentário, em aula, proporcionou um sentimento de identificação a respeito das marcas de oralidade, visto que nós, professoras e alunos, utilizamos palavras e recursos similares ao visto no vídeo quando estamos falando mais informalmente. Ademais, a primeira questão, que pedia a síntese dos pontos de vista do vídeo, contribuiu tanto para o estudo da paráfrase quanto para averiguar opiniões em um determinado texto, o que é importante ao estudarmos o gênero reportagem.

Como mencionamos, percebemos que os alunos ficaram um pouco cansados com a segunda aula. Dessa maneira, decidimos que faríamos alguma dinâmica diferente na aula seguinte. Segue, abaixo, o quadro com roteiro da terceira aula.

Quadro 4 – Planejamento sintetizado da aula 3

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|--|
| 3 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (15min) Abordar o gênero <i>reportagem</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Perguntar aos alunos e, após cada resposta, ir mostrando informações nos slides: <ol style="list-style-type: none"> i. Quais os textos que têm como principal objetivo informar o leitor sobre algo, e que são mais comuns de vermos em jornais ou revistas? ii. Como é a estrutura de uma reportagem? iii. As reportagens escritas podem ser acompanhadas de imagens? iv. A voz do autor é a única que comparece em uma reportagem? Por que não? Como se faz a menção a outras vozes? b. Diferenciar <i>notícia x reportagem</i>. <ol style="list-style-type: none"> i. Apresentar algumas características de ambos os gêneros e pedir para os alunos, em duplas e brevemente, correlacionarem quais características correspondem a qual gênero. c. Possível definição de <i>reportagem</i>. Perguntar aos alunos: A partir do que vimos, como poderíamos definir <i>reportagem</i>? 2. (75min) Leitura de reportagem <ol style="list-style-type: none"> a. (10min) (pré-leitura) Antes de entregar o texto aos alunos, projetar o título e o |

| | |
|--|---|
| | <p>subtítulo do texto e perguntar “Esse texto é uma reportagem ou uma notícia?”, “Quem é o público-alvo nessa reportagem?” e “Que elementos linguísticos sugerem isso?” (anotar respostas no quadro e propor leitura para checar hipóteses).</p> <p>b. (25min) Propor leitura do texto individual</p> <p>c. (35min) (pós-leitura) Questões sobre a reportagem a serem discutidas/respondidas em formato de jogo no Quizizz em grupos.</p> |
|--|---|

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nessa aula, nosso objetivo era que os alunos compreendessem as principais características do gênero *reportagem*. Na primeira atividade, averiguamos o repertório linguístico da turma em relação a esse gênero; após, realizamos a leitura de uma reportagem intitulada *As meninas que estão mudando a escola* e fizemos uma atividade de pós-leitura com questões sobre o texto em uma plataforma de jogo.

Iniciamos o estudo da reportagem pelas características do gênero, para que os alunos relembressem e revisassem o que sabiam sobre reportagem, visto que eles já haviam estudado o assunto brevemente com outra professora estagiária algumas semanas antes de nossa prática de estágio. Nessa etapa da aula, comentamos sobre aspectos formais do gênero, mas articulando-os aos sentidos que tais formas podem fazer surgir, levando em consideração as reflexões benvenistianas de que forma e sentido são noções gêmeas.

Havíamos planejado que a leitura da reportagem seria feita individual e silenciosamente, em folha impressa com o texto. Tivemos o imprevisto, porém, do xerox da escola não estar funcionando naquela semana; desse modo, replanejamos e propusemos a leitura silenciosa no projetor. Nos surpreendemos com o quanto essa leitura foi produtiva, pois pudemos perceber que os alunos se enunciaram na leitura – como propõe Naujorks (2011) com sua perspectiva de leitura enunciativa. Conforme iam lendo, os alunos faziam alguns comentários sobre o texto; por exemplo, criticando opiniões machistas apresentadas na reportagem. Nesse momento de leitura, pudemos ver a interlocução, constituída pela intersubjetividade, e com a inversibilidade evidenciada coletivamente: havia um diálogo entre *aluno-texto-colegas-professoras*.

Como na aula anterior os alunos escreveram bastante à mão, quisemos proporcionar uma dinâmica de pós-leitura diferente: mantivemos as mesmas questões²³ que havíamos pensado que os alunos respondessem por escrito, mas fizemos tais perguntas em formato de jogo na plataforma Quizizz, a ser jogado pelo celular. A atividade gerou muito engajamento, e

²³ Algumas questões foram adaptadas de uma atividade de leitura com o mesmo texto de um livro didático. Cf. NOGUEIRA, Everaldo et al. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano. 2ª ed.** São Paulo: Edições SM, 2018.

os alunos realizaram a atividade rapidamente e motivados a obterem um bom resultado no jogo. A tarefa foi feita em grupos, a fim de que os alunos pudessem responder às questões em conjunto, propiciando um momento de diálogo e de síntese de opiniões a fim de escrever uma só resposta (a resposta do grupo) – o que intensifica a relação discursiva entre os parceiros da alocação.

A quarta aula enfocou nas experiências de Ensino Médio que os alunos vivenciaram até então, além das que podem estar por vir. Trabalhamos com um vídeo intitulado *Manual de Sobrevivência ao Ensino Médio*, que dá dicas de o que (não) fazer durante essa etapa. Antes de assistirem ao vídeo, os alunos elaboraram uma lista de dicas baseada nas suas vivências; após o visionamento do vídeo e conversa sobre o que foi abordado, pedimos que os alunos falassem algumas dicas do vídeo, para que elaborássemos uma lista no quadro. Discutimos sobre o tempo verbal dos verbos da lista (imperativo) e, rapidamente, sobre o uso desse tempo verbal. Desse modo, os alunos foram orientados a reescreverem sua lista de dicas inicial, agora com verbos no imperativo, e com possíveis mudanças em relação ao conteúdo (já que agora haviam assistido a um vídeo em que poderiam se inspirar).

Nessa aula, trabalhamos com a reescrita e com a resignificação. A reescrita se deu na reelaboração da lista a partir de experiências abordadas no material estudado, e com mudanças gramaticais. A reescrita trabalha o agenciamento de forma e sentido; desse modo, os alunos verificaram que pela mudança formal das orações, o sentido delas também foi, em alguma medida, alterado. Ao longo das aulas, e neste momento não foi diferente, tentamos ilustrar aos alunos que toda forma da língua *significa* algo – alinhados com o que Benveniste (1966/1989) diz. Ao considerar, nas aulas, tanto o sistema da língua portuguesa quanto a produção de enunciados, acreditamos que trabalhamos o semiótico e o semântico. Além disso, os alunos, ao escreverem as dicas mencionadas no vídeo para a elaboração da lista coletiva no quadro, resignificaram o que foi dito, o que constitui a paráfrase; nesse sentido, percebemos que os alunos souberam sintetizar os pontos principais dos enunciados.

A quinta aula foi um momento de preparação para a entrevista que os alunos realizariam adiante. Trabalhamos alguns aspectos que a turma acreditava importantes ao se entrevistar alguém e, após, assistimos a dois vídeos de entrevista, ambos os conteúdos feitos para a internet. Acreditamos que, além da importância de compreender como realizar uma entrevista, essa aula proporciona que os alunos se apropriem da língua e se enunciem como entrevistadores, já que pedimos que a turma elaborasse as perguntas que seriam feitas na entrevista da próxima aula. Acreditamos que esse momento de elaboração de perguntas em

conjunto proporcionou que os alunos sintetizassem as reflexões realizadas até o momento no Projeto, além de exporem suas dúvidas e inquietações sobre a temática.

Ademais, nesse momento, o aluno assume a posição de locutor, pensando no momento de alocução que se dará adiante. É importante, nessa etapa de elaboração de perguntas para a entrevista, que os alunos pensem em quem será seu alocutário (aqui, alunos do terceiro ano do Ens. Médio), a fim de que as perguntas sejam coerentes com o entrevistado e com a situação de discurso, além de se postularem como *eu* (pela presença do *tu*). Antes da elaboração de perguntas, dissemos aos alunos que a entrevista seria utilizada para a elaboração de uma reportagem com uma temática que aborda os assuntos discutidos no Projeto. Nesse sentido, é importante que o alunado saiba a situação enunciativa com que estão lidando, para que elaborem *o que dizer e de que maneira dizer* – lembrando as reflexões de Silva (2020).

Seguimos, então, para a sexta aula, em que os alunos realizaram entrevistas com os colegas do terceiro ano do Ensino Médio.

Quadro 5 – Planejamento sintetizado da aula 6

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|--|
| 6 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (10min) Discutir alguns aspectos da entrevista escrita da Folha de São Paulo, a fim de pensar sobre o assunto que os alunos irão abordar na entrevista com os colegas do 3º ano: <ol style="list-style-type: none"> a. Comentar sobre os papéis/funções dos entrevistados (diretor e coordenador); b. linguagem não formal; c. trabalhar as vozes da entrevista, citação direta, menção ao entrevistado d. analisar as perguntas da entrevista: <ol style="list-style-type: none"> i. São perguntas que podemos considerar “boas”? ii. são perguntas aprofundadas ou superficiais? O que mostra isso? e. refletir sobre como será a entrevista conduzida por eles: as respostas dos colegas vão ser respostas pessoais e dependem da trajetória de cada pessoa; f. explicitar diferença entre entrevista e reportagem (na entrevista analisada, não tem nenhuma conclusão, fechamento); g. (se der tempo) parafrasear, junto com os alunos, alguma fala da entrevista, para praticar o que eles farão na escrita da reportagem a partir da entrevista. 2. (5min) As professoras explicarão para os alunos que, durante a aula, eles deverão, em duplas ou grupos (a definir), realizar uma entrevista com um aluno do terceiro ano e gravar o áudio da entrevista para posteriormente fazer sua transcrição. A entrevista deve ter no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos, e deve ser conduzida em horário de aula. As professoras ainda irão enfatizar que a entrevista fará parte da avaliação processual, já que é crucial para o andamento da aula seguinte, em que os alunos precisarão desse material para transcrevê-lo no laboratório. (Instruções e critérios avaliativos para a entrevista a ser projetado) 3. (15min) Os alunos, com suas duplas, deverão formular duas outras perguntas que acharem pertinentes, além das formuladas em conjunto como turma na aula anterior. As professoras irão destacar que é possível adicionar perguntas que inicialmente não foram previstas ao longo da entrevista, caso os alunos julguem ser necessário. 4. (45min) Os alunos entrevistarão os colegas do 3º ano. Em parceria com as professoras estagiárias que estarão lecionando no mesmo horário com a turma de 3º ano, alguns alunos da outra turma virão até a sala de aula para, então, quatro alunos o entrevistarem, de preferência no corredor do colégio, para evitar grandes ruídos na gravação. Como nem todos os alunos farão as entrevistas ao mesmo tempo, os que ainda não tiverem elaborado |

| | |
|--|---|
| | <p>as duas perguntas extras trabalharão nisso enquanto aguardam o momento da sua entrevista. Os alunos que forem finalizando a atividade irão seguir para a próxima atividade (item 5).</p> <p>5. (15min) Perguntar aos alunos ao final da aula (oralmente):</p> <p>a) Como foi o processo de realização da entrevista?</p> <p>b) Para conduzir a entrevista da melhor maneira, foi necessário alguma adaptação às perguntas previamente elaboradas? Se sim, qual foi essa adaptação?</p> <p>c) O que foi mais tranquilo e o que foi mais desafiador ao fazer a entrevista?</p> |
|--|---|

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nessa aula, propusemos que os alunos entrevistassem os colegas do terceiro ano do Ensino Médio. Antes desse momento, estudamos brevemente uma entrevista escrita da Folha de São Paulo sobre a temática do Projeto. Além disso, foram dadas as devidas orientações para que a turma realizasse a entrevista.

Sobre os aspectos discutidos no estudo da entrevista da Folha de São Paulo (momento 1 da aula), vale discorrer sobre alguns. A respeito do item (a), averiguamos as posições sociais ocupadas pelos entrevistados e como isso reflete no discurso. A turma ficou surpresa ao ler que quem dava dicas sobre a etapa de ensino não eram alunos ou recém formados; aqui, ilustramos a eles a importância da entrevista e da escrita da reportagem que realizarão, visto que podem falar sobre o assunto do ponto de vista de alunos.

Sobre o item (c), analisamos, pela língua em uso, os modos de referência à fala do outro, diferenciando o que é a fala de “*eu*-autores do texto”, e o que é fala do “*eu*-entrevistado”. Essa diferenciação é relevante para a proposta de produção textual que virá adiante (a reportagem) e, indo além, para que os alunos percebam a alternância de pessoa subjetiva em suas leituras posteriores. Reconhecendo que um texto pode conter mais de uma voz/opinião – representada, em alguns casos, pelo pronome “*eu*”, mas que não necessariamente se refere a indivíduos empíricos –, os alunos desenvolvem suas habilidades de leitura e de análise linguística, importantes tanto para a compreensão quanto para a produção textual.

A respeito de (d), propusemos uma reflexão sobre a qualidade das perguntas. De modo geral, os alunos acharam as perguntas ruins, pensando que os questionamentos não permitiriam respostas tão abrangentes e pertinentes à temática e que respondessem às suas dúvidas. Ao analisarem as perguntas, os alunos também pensaram sobre o momento de interlocução que teriam com os colegas em seguida. Esse momento de análise remete à reflexão dos princípios enunciativos que Silva (2020) postula, principalmente os princípios três, quatro e cinco – e, mais especificamente, acerca da relação entre locutor e alocutário, da intersubjetividade e da operação de referência.

O momento de os alunos, em duplas, elaborarem duas perguntas a mais para a entrevista foi pensado para que eles pudessem se marcar na língua de maneira mais significativa, visto que as outras perguntas foram pensadas em conjunto. Dessa maneira, os alunos puderam expressar suas inquietações e se marcaram como sujeito tanto na entrevista quanto, posteriormente, na reportagem. Após as duplas terem escrito suas perguntas, as professoras revisaram, sugerindo pequenas alterações em alguns casos; também ocorreu de os alunos solicitarem ajuda para elaborar algum enunciado, o que promoveu conversas sobre agenciamento de forma e sentido.

Explicitamos aos alunos que a avaliação é processual (então o momento da entrevista é parte da avaliação), até porque a elaboração do produto final é processual. De certo modo, a escrita da reportagem começou na elaboração de perguntas para a entrevista ou, ainda, de um ponto de vista mais amplo, começou no início do Projeto, ao refletirem sobre a temática.

A etapa 5 da aula foi pensada para que os alunos comentassem sobre suas experiências de falantes, o que propõe a antropologia da enunciação. Não pensamos esse momento, no entanto, apenas pelos fins teóricos, mas acreditando que tal comentário propicia para os alunos uma reflexão acerca de sua natureza *loquens* – o que não é tão comum na Educação Básica –, além de contribuir para a formação linguística dos estudantes e para o planejamento do docente (já que averigua o *saber* de seu alunado). Os alunos, quando propusemos a atividade, na aula anterior, estavam nervosos sobre conversar com colegas de outra turma e mais velhos. No entanto, os relatos quanto à elaboração da entrevista foram positivos em sua grande maioria.

Respondendo a pergunta (a), os alunos disseram que gostaram de conversar com os colegas, que os entrevistados responderam às perguntas adequadamente e estavam abertos ao diálogo. Sobre (b), os alunos disseram que precisaram realizar adaptações, visto que, em alguns casos, o entrevistado havia respondido na primeira pergunta as outras questões planejadas para a entrevista. Além disso, relataram que adaptaram a entrevista conforme as respostas do entrevistado, de modo que a conversa não ficasse restrita às perguntas elaboradas previamente. A respeito de (c), o relato foi que a conversa, de modo geral, foi tranquila, e que o mais desafiador foi iniciar a entrevista, e "quebrar a barreira" do primeiro contato. Refletindo sobre os comentários dos alunos, acreditamos que eles se apropriaram da língua, se enunciando em suas posições de alunos-locutores-entrevistadores, além de analistas da língua e de si como falantes, ao comentar sobre tais posições que ocuparam.

Pensamos que o momento da entrevista com os colegas do terceiro ano (e as atividades que antecederam e seguiram) ilustra, em certa medida, como uma sala de aula

respaldada pela enunciação e pela antropologia da enunciação possa funcionar: pautada no diálogo, e na reflexão/comentário sobre esse diálogo, analisando a língua em uso, se apropriando da língua com determinado propósito, com alunos se enunciando e, assim, vivendo na e pela linguagem.

Na aula seguinte, os alunos realizaram a transcrição da entrevista. Abaixo, o quadro de passo a passo da aula.

Quadro 6 – Planejamento sintetizado da aula 7

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|---|
| 7 | <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="411 734 1431 1003">1. Nessa aula, os alunos serão conduzidos ao laboratório de informática e farão uma transcrição do áudio da gravação da entrevista. Antes de ir ao laboratório, os alunos receberão a seguinte instrução: “Vocês realizaram, antes das férias escolares, uma entrevista com alunos do terceiro ano sobre a temática da etapa de Ensino Médio. Hoje, vocês irão transcrever o áudio dessa entrevista. Para resumir o conteúdo abordado na entrevista, caso a transcrição exceda três páginas, vocês deverão sintetizar o texto, cortando trechos que consideram não ser tão importantes para a produção da reportagem.” Ao concluir a tarefa, os alunos deverão enviar o arquivo da transcrição por e-mail para as professoras, a fim de salvar o arquivo. <li data-bbox="411 1008 1431 1368">2. Encaminhar proposta de produção textual de reportagem e exibir grade avaliativa (a proposta será encaminhada antes da tarefa no laboratório de informática, a fim de que os alunos possam tirar suas dúvidas sobre a tarefa na sala de aula): Com base nas discussões realizadas até o momento, em duplas ou trios, escrevam uma reportagem sobre a temática “Experiências do Ensino Médio” a partir das entrevistas que foram realizadas com alunos do 3º ano. Lembrem de, primeiramente, dar um panorama sobre o assunto, além de, posteriormente, trazer o que os entrevistados compartilharam sobre suas vivências e as dicas que deram, a fim de que suas opiniões e as reflexões do entrevistado compareçam na reportagem. O texto será compartilhado com a comunidade escolar, podendo auxiliar também os estudantes que futuramente ingressarão no Ensino Médio. A extensão da reportagem deve ser de, no mínimo, 30 linhas. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A aula 7 foi separada para os alunos fazerem a transcrição das entrevistas realizadas anteriormente. Por mais que propusemos a produção textual nessa aula, a maioria dos alunos ficou ocupada todo o tempo com a transcrição, de modo que apenas alguns alunos iniciaram a elaboração da reportagem.

Fora o momento dialógico da entrevista, os discentes, ao escutarem depois a gravação de suas entrevistas e ao lerem a transcrição, conseguem reconstituir a relação intersubjetiva: eram *eu* na entrevista, em diálogo com um *tu*, o entrevistado; agora são *eu* analisando a entrevista, em que o enunciado deles é o *tu*; essa inversão possibilita que reflitam sobre o que eles enunciaram e os modos de sua enunciação; relembramos, nesse sentido, das considerações de Silva e Knack (2023) a respeito da inversibilidade enunciativa. Ao circular pela sala (laboratório de informática), captamos alguns comentários dos alunos ao se

escutarem como entrevistadores, o que consideramos aqui como *comentário* do falante, já que comentaram sobre suas enunciações (não somente sobre o conteúdo do que falaram).

Os alunos foram orientados a sintetizarem a entrevista transcrita, selecionando os trechos que mais pareciam relevantes a eles. Isso coloca em jogo a leitura enunciativa (Naujorks, 2011), já que, lendo a transcrição, os discentes se enunciam como sujeitos para averiguar o que é importante a eles a partir daquela leitura. E, ainda, estão em posição de analistas da própria língua, pois foram eles que produziram tais enunciados. Além disso, os alunos já precisam pensar no que será abordado em suas reportagens, de modo a resumir a transcrição para que auxilie a produção textual com assuntos que desejem abordar, o que mobiliza a organização das formas da língua para produzir um determinado sentido. Todos esses processos foram feitos em duplas ou trios, possibilitando que os discentes trabalhassem em conjunto; essa tarefa, assim como tantas outras do Projeto, é subsidiada pela interlocução.

A respeito da proposta de escrita, pensamos em uma temática relativamente ampla, para que os alunos pudessem focar nas particularidades de cada entrevista e também dar sua opinião geral sobre o tema. Na proposta de produção textual, há explicitação do alocutário e do meio de circulação, dado a importância de se postular um *tu* para que o *eu* consiga se enunciar (Juchem, 2012). Ademais, na reportagem, pedimos que os alunos evidenciassem a voz do entrevistado; nesse sentido, há a presença de duas vozes no texto (a dos alunos e a do colega do terceiro ano), o que oportuniza, na escrita, que os discentes diferenciem as duas vozes desse *eu*, por meio das formas estudadas até então no Projeto. Fora que, como a escrita da reportagem é em conjunto (duplas ou trios), a voz dos alunos já passou por um momento de resignificação, pois os alunos precisaram lançar mão de suas opiniões individuais e uni-las da melhor maneira possível. Tais agenciamentos de forma e sentido, pensamos, contribuí para a formação linguística do discente.

Sabendo que a escrita – e, posteriormente, a reescrita – da reportagem é parte da avaliação no Projeto, elaboramos uma grade avaliativa com critérios de avaliação, e o mostramos à turma antes da tarefa de transcrição. Além disso, salientamos aos alunos que esse momento era para a escrita de uma primeira versão do texto, e que eles teriam a oportunidade de uma reescrita. A grade avaliativa foi inspirada na que Knack e Oliveira (2017) elaboram, mas deslocada à educação básica, ao gênero textual estudado, e ao que os alunos da escola estavam habituados. Como comentamos no capítulo três, a grade dos autores conta com quatro parâmetros: *interlocução*, *contexto*, *texto* e *linguagem*.

Sendo assim, na grade elaborada para nosso Projeto, os critérios 1 e 2 são relativos ao *contexto*, sendo o 1 também relativo à *interlocução*. O critério 3 também é relacionado com a

interlocução e, além disso, com *texto*. Os critérios 6, 7 e 8 são relativos ao *texto*, também. E, por fim, os critérios 4 e 5 são relativos à *linguagem*. Todos esses critérios dizem respeito a uma prática respaldada pela perspectiva enunciativa de linguagem, já que consideram os índices específicos da enunciação *eu-tu-aqui- agora*, levando em conta a situação discursiva. Estipulamos, com base em Knack e Oliveira (2017), que tais critérios possam ser *atingidos*, *atingidos parcialmente* ou *não atingidos*.

Como mencionado acima, na sétima aula, os alunos fizeram a transcrição da entrevista. Na aula 8, então, escreveram a reportagem. Segue, abaixo, o planejamento da aula de escrita da produção textual.

Quadro 7 – Planejamento sintetizado da aula 8

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|---|
| 8 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (20min) Trabalhar citações diretas e indiretas/paráfrase com frases da reportagem que lemos na aula 03. <ol style="list-style-type: none"> a. Retomar conceito de <i>paráfrase</i>, perguntando aos alunos o que é esse recurso e escrever respostas no quadro. Retomar o que são <i>citações diretas</i>, da mesma forma. b. Projetar algumas frases da reportagem que possuem citação direta. Perguntar aos alunos “Essa reportagem faz bastante uso de citação direta?” e “Como podemos reescrever alguns desses trechos fazendo uso de paráfrase?”. c. Após a reescrita (em arquivo docs, em conjunto com a turma) de alguns (dois ou três) trechos, perguntar “Quais recursos utilizamos? Quais verbos utilizamos?” 2. (5min) Retomar proposta de produção textual. 3. (55min) Orientar que os alunos se reúnam em duplas para continuar a escrita da reportagem. 4. (10min) Perguntar aos alunos, oralmente, ao final da aula: <ol style="list-style-type: none"> i) Como foi o momento de escrita em duplas? Como vocês combinaram a opinião de cada pessoa da dupla ou do trio para escrever um só texto? ii) Como foi o processo de síntese da entrevista? Foi fácil selecionar as informações pertinentes à reportagem e excluir aquelas que não seriam tão interessantes? De que maneira vocês inseriram as vozes dos entrevistados (com citação direta, parafraseando)? Quais recursos linguísticos foram utilizados? iii) Qual foi a parte mais fácil na escrita da reportagem? E qual foi a mais desafiadora? |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O primeiro momento da aula foi pensado para que os alunos relembassem o que haviam estudado a respeito de citações e paráfrase, a fim de auxiliar o uso de falas dos entrevistados em seus textos. Entretanto, por termos separado apenas uma aula para a escrita (o que os alunos pensaram seu pouco tempo), não fizemos tal atividade. Ainda assim, por sabermos da importância desse tópico linguístico para a escrita do texto, fomos lembrando para cada dupla/trio as maneiras de se referir à fala do outro.

A respeito da escrita, pensamos, junto com Juchem (2012), que a escrita é um ato enunciativo; sendo assim, ao propor a produção textual, possibilitamos que o aluno se aproprie da língua e, através dela e de sua relação com o outro, se enuncie. Estudamos com a turma algumas enunciações anteriores (textos de entrevista e de reportagem), para que o alunado, quando na escrita, perceba as “(im)possibilidades do dizer” (Juchem, 2012, p. 95). Ou seja, é esperado do aluno um texto com uma certa estrutura, escrito de uma determinada maneira, mas, ainda assim, há espaço para ele ali se inserir com seus singulares dizeres (afinal, a subjetividade é constitutiva da linguagem).

Em relação às perguntas do final da aula, esperava-se oportunizar um *contorno de sentido* do falante. As perguntas elaboradas para esse momento pretendiam um comentário dos alunos sobre sua língua em relação à prática de linguagem que estavam envolvidos naquele momento. Nota-se que as perguntas não fazem referência ao conteúdo da reportagem, mas ao modo como a escrita se deu, e à reflexão dos alunos sobre esse processo. Dessa maneira, estamos investigando o que o *Homo loquens* tem a dizer sobre suas experiências de falante – ou, nesse caso, de escrevente, assim como aborda Knack (2024).

Alguns comentários dos alunos foram interessantes. Um discente falou que, como as perguntas que o grupo elaborou para a entrevista foram boas, não foi tão difícil de sintetizar a fala do entrevistado, porque as respostas foram boas (já que respondiam a perguntas (consideradas) boas). No momento de escrita, revisando o arquivo de transcrição, outro discente comentou sobre o modo de falar da entrevistada, percebendo alguns vícios de linguagem e também que “ela falou um monte de frases sobre uma coisa só”. Alguns alunos, ao serem indagados sobre o processo de elaboração da reportagem em conjunto, pareceram refletir sobre “quem escreveu o quê”, já que houve grupos que se dividiram na escrita do texto (por exemplo, dividindo a escrita em um determinado número de parágrafos para cada integrante), e sobre as implicações dessa divisão. Nesse sentido, os alunos mostraram uma preocupação em ler e avaliar o que os colegas haviam escrito, para que o texto ficasse coeso e de acordo com o sentido almejado pelo grupo.

Acreditamos que, nessa aula de escrita, estamos respaldados tanto pela perspectiva do *homem na língua* quanto da *língua no homem*, já que os discentes se marcam na língua pela produção textual, e também, durante e ao final do processo de escrita, refletem sobre sua posição de falantes/escreventes. É válido mencionar que as perguntas que proporcionam o comentário do falante foram feitas pelas professoras passando de grupo em grupo, para que os alunos se sentissem mais confortáveis em compartilhar suas experiências. Além disso, tais perguntas foram feitas ao longo da aula, não sendo concentradas em um momento apenas.

O comentário dos alunos sobre esse processo, pensamos, revelou um *saber* para as professoras. Constatamos que poderíamos ter incentivado o diálogo sobre a elaboração da reportagem antes de alguns alunos se dividirem na escrita do texto, por exemplo, já que nossa ideia era a produção de um texto em que todos os integrantes da dupla/do trio participassem em todos os processos de significação. Acreditamos que tal saber se revela útil para replanejarmos nossa prática docente.

A aula 9 do Projeto, em que estudaríamos recursos semióticos na reportagem, foi substituída por mais uma aula de reescrita, para possibilitar à turma mais tempo de elaboração do produto final do Projeto. A seguir, o quadro de passo a passo da aula 10, pensada para realizarmos a reescrita da reportagem.

Quadro 8 – Planejamento sintetizado da aula 10

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|--|
| 10 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (75min) Orientar os alunos que reescrevam suas reportagens, salientando que o momento de reescrita não é uma “punição”, mas sim uma oportunidade de melhorar o texto, para que o leitor melhor o compreenda. Orientar que os alunos estejam atentos aos bilhetes orientadores, e que, se necessário, tirem dúvidas com as professoras. 2. (15min) Perguntar aos alunos, ao final ou na metade da aula: <ol style="list-style-type: none"> a. Como foi o processo de reescrita do texto com base nos bilhetes orientadores? b. Quais mecanismos/recursos da língua vocês utilizaram para reescrever (sintetizar mais de uma frase em uma só, substituir uma palavra por outra, procurar um sinônimo de uma palavra para evitar repetição)? c. Qual vocês consideram o maior desafio no momento de reescrita de um texto? O que podemos fazer para lidar com esse desafio de uma melhor maneira? |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Como retiramos o conteúdo da nona aula do nosso planejamento, o que estava previsto inicialmente para a aula 10 irá servir como base para as aulas 9 e 10. A aula 9 ocorreu na sala de aula, onde os alunos puderam trabalhar manualmente no texto, além de as professoras dialogarem mais com os alunos sobre suas produções; já a aula 10 será no laboratório de informática, onde os alunos digitarão e formatarão seus textos, a fim de propiciar uma tarefa de escrita o mais aproximada possível do trabalho de um repórter.

Alinhados com o que Juchem (2012) diz a respeito da reescrita, considerando-a um movimento de retorno, propomos duas aulas para que, a partir de uma avaliação das professoras, os alunos retornem aos seus textos, relendo-os e ressignificando-os. Nessa tarefa, vemos a alternância das pessoas *eu-tu*. O discente, ao ler seu texto, propõe-se como *eu* a um *tu* (o texto, o enunciado). No entanto, esse *tu* foi o *eu* no momento de escrita; era *eu-escritor*, que agora é *eu-leitor*. Acreditamos que essa mudança na situação discursiva contribua para

que os alunos analisem seus dizeres do ponto de vista de leitores, escritores e analistas da língua.

Para que os alunos compreendam a avaliação de seu texto e as possíveis alterações a serem feitas (e o motivo delas), trabalhamos com bilhetes orientadores para a reescrita. Nesses bilhetes, consideramos os critérios avaliativos (discutidos com os alunos anteriormente) e também questões linguísticas que possam não estar previstas nos critérios. A avaliação tanto sinaliza pontualmente questões gramaticais ou ortográficas a serem resolvidas quanto sugere, através de comentários, alterações semânticas para o texto. Além disso, as professoras dão um *feedback* geral para a produção textual.

Explicamos aos alunos que a reescrita não é um momento para (apenas) consertar erros, mas um momento de retornar ao que foi dito e ressignificar esse dizer a fim de que fique alinhado com os sentidos desejados. Pensando que cada enunciação é um novo ato, os discentes realizaram novas enunciações através da reescrita. Cabe lembrar que a avaliação processual, através de bilhetes orientadores, de produções textuais feitas entre pares é guiada pelo princípio da interlocução, subsidiado pela (inter)subjetividade, em que há um diálogo entre *aluno-professor-texto-colegas*. Os alunos se enunciam, e as professoras, como leitoras e analistas da língua, enunciam em retorno, oportunizando que os alunos novamente se enunciem.

A respeito do diálogo sobre os textos na aula 9, entregamos as produções aos alunos, com os bilhetes orientadores, além de apontamentos ao longo do texto. Passamos de grupo em grupo para sanar dúvidas e comentar mais sobre os textos. Em seguida, retomamos a reportagem lida na aula 3, a fim de relembrar alguns aspectos característicos do gênero reportagem que percebemos ausentes nas produções dos alunos (por exemplo, em alguns, a falta de opinião dos autores; em outros, título do texto). Aproveitamos para relembrar os recursos de paráfrase e citação direta e, além disso, como os alunos poderiam introduzir e concluir o texto, o que também foi uma dificuldade da turma. Acreditamos que nesse momento de retorno ao texto, os alunos se enunciaram novamente pela leitura (Naujorks, 2011). Nesse instante, os alunos olharam para o texto com os olhos de quem também produz um texto, com o olhar de um outro repórter (em relação aos autores do texto) que está em seu processo de escrita. Sendo assim, ressignificaram suas posições de locutores/leitores em relação ao enunciado.

Os estudantes, então, iniciaram a reescrita do texto. No decorrer da aula, dialogamos sobre seus enunciados, analisando as formas e os sentidos presentes no texto, e como poderíamos agenciar aquelas em favor desses. Esse momento de interlocução revela, mais

uma vez, que a intersubjetividade está presente na prática docente, visto que *eu* e *tu* (professoras e alunos) dialogam a respeito de *ele* (o texto), que, por sua vez, já se deu como *eu* (na escrita) e como *tu* (na leitura).

No segundo momento do planejamento das aulas 9 e 10, pensamos em propiciar um comentário do falante acerca de seu processo de (re)escrita e, conseqüentemente, de sua relação com a língua. A pergunta (b) oportuniza uma reflexão acerca das formas da língua e como o agenciamento de formas pode provocar mudanças de sentido. Já na questão (c), esperamos um comentário do falante sobre o processo de reescrita de maneira geral, de modo que os alunos reflitam sobre outras enunciações (não somente sobre o processo de reescrita dessa aula).

Na aula 9, sobre o processo de escrita e reescrita da reportagem, respondendo à questão (c), um grupo mencionou que foi um desafio realizar o processo da paráfrase, ou seja, falar o que o entrevistado disse, mas com outras palavras e mantendo o sentido. E, nessa conversa, ao serem questionados sobre como poderíamos lidar com esse desafio, uma discente falou sobre o uso de sinônimos. Tivemos uma proveitosa discussão acerca de procurarmos sinônimos de palavras (às vezes buscando na internet) e os selecionarmos de modo adequado à situação de uso no texto. Além disso, uma dupla comentou sobre os modos de se referir à entrevistada, e relatou que, no texto, as formas foram se “esgotando”, como “a entrevistada”, “a estudante”, “a aluna” etc. No processo de reescrita de um trio, o grupo comentou sobre a dificuldade de pensar em títulos e subtítulos, e sobre como foi mais fácil para eles a (re)escrita do desenvolvimento do texto, em comparação aos aspectos mais pontuais (como a escolha de um título).

Tais relatos podem ser vistos, dado o quadro teórico que abordamos, como um comentário de falante/escrevente. Ora, os alunos comentaram sobre a sua língua (seus enunciados e seus processos de escrita/reescrita) e, dessa maneira, deram a ver um saber sobre sua natureza *loquens*. Essa reflexão sobre falas suas e experiências próprias com a língua pode tanto proporcionar aos alunos uma reflexão linguística mais atenta (em diversos momentos que forem lidar com a língua) quanto um estreitamento na relação deles com a língua, visto que perceberam que se apropriam dela e lidam com ela em suas maneiras, para formularem seus sentidos no mundo.

Essas perguntas foram elaboradas para proporcionar um momento de comentário do falante sobre suas experiências com a língua. Consideramos, no entanto, que tais comentários possam surgir espontaneamente no momento de reescrita. Acreditamos que não é incomum que estudantes de Educação Básica reflitam sobre (sua) língua; neste Projeto, contudo, damos

ênfase a esses comentários e os incentivamos, cientes da relevância que tal reflexão possa ter na constituição de sujeitos que agem socialmente pela língua.

As aulas seguintes ainda não ocorreram – considerando o momento de escrita deste trabalho. Sendo assim, iremos continuar nossa análise do Projeto, mas, a partir daqui, pensando em como as aulas acontecerão.

A próxima aula pretende condensar muitas das reflexões feitas ao longo do Projeto. Abaixo, segue o planejamento da aula 11.

Quadro 9 – Planejamento sintetizado da aula 11

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|--|
| 11 | <p>1. (70min) Entregar as atividades realizadas até então durante o Projeto aos alunos, a fim de que eles revisem suas produções e relembrem o que foi trabalhado. Orientar que os alunos respondam as perguntas abaixo (em folha a ser entregue). Pedir que os estudantes deem suas opiniões, e mencionar que as perguntas não possuem respostas certas ou erradas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <ol style="list-style-type: none"> a) Relembrando suas respostas às questões da segunda aula, você acha que as discussões e os textos lidos em aula confirmaram seu ponto de vista inicial a respeito do Ensino Médio, ou o alteraram? Por quê? b) Em relação às dicas para “sobreviver” ao Ensino Médio, elaboradas por você e seus colegas, o que você considera essencial, e o que você considera secundário, ou que daria para ser reformulado, conforme sua opinião atual? c) Relembrando a fala dos entrevistados do 3º ano no momento de entrevista, como você acha que o(a) entrevistado(a) se vê (como aluno(a), como jovem)? d) Considerando as opiniões apresentadas na reportagem elaborada por você e sua dupla ou seu trio, como você vê o(a) entrevistado(a) (como aluno(a), como jovem)? A sua visão sobre o(a) entrevistado(a) é parecida com a sua visão sobre você mesmo(a)? e) Que termos, expressões (adjetivos, verbos etc) você e sua dupla/seu trio empregaram para construir a imagem de vocês e do(a) entrevistado(a) na escrita da reportagem? 2. <ol style="list-style-type: none"> a) Qual momento do projeto você mais gostou? Por quê? b) Qual momento do projeto você menos gostou? Por quê? c) Qual momento do projeto você achou mais produtivo, e/ou que mais aprendeu algo? Por quê? d) Como você avalia sua participação e seu desempenho ao longo do projeto? Explique sua resposta. <p>2. (20min) Propor que os alunos compartilhem suas respostas (das perguntas da tarefa 1), para que possamos ter um momento de diálogo com a turma em relação ao projeto e sua temática.</p> |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nessa aula, os alunos farão um retorno às discussões e ao que produziram (enunciaram), pensando na trajetória que trilharam até então. Propomos uma reflexão sobre alguns assuntos que foram abordados através dos diálogos do Projeto. A pergunta (a) refere-se às questões sobre a temática do Projeto, em que os alunos compartilharam suas expectativas

para essa fase, suas experiências e seus interesses (*hobbies* e habilidades). A questão promove uma análise sobre a temática e o que foi contruído linguisticamente para que os alunos formassem a opinião que tem nesse etapa do Projeto. Nesse mesmo sentido, de pensar sobre suas posições quanto à fase de Ensino Médio, através da pergunta (b), os alunos retornarão aos seus enunciados, ressignificando-os.

A respeito dos questionamentos (c), (d) e (e), acreditamos que temos algumas instâncias de autoanálise e análise do outro: *como o outro se vê*, *como eu vejo o outro* e *como nos vejo*. A pergunta (c) relembra o momento de entrevista, proporcionando um pensamento sobre a fala de outro, o que revela uma visão sobre esse outro em um âmbito social (nesse caso, uma visão sobre o outro como aluno e como jovem). Aqui, refletimos sobre *como o outro se vê*.

O questionamento (d) possibilita uma análise do aluno sobre seus enunciados, já que considera a escrita reportagem. Sendo assim, em (d), o discente pensa *como eu vejo o outro*. Tem-se nas perguntas (c) e (d) uma diferenciação: a pergunta (c) trata de enunciados do outro, e a (d) trata dos enunciados do aluno. Além disso, refletindo sobre sua visão do outro (constituída linguisticamente), o aluno é convidado a refletir sobre si; nesse sentido, o aluno observa *como nos vejo* (*nos*, já que pensa sobre o entrevistado e sobre si). Em (c) e (d), pode-se ver a formulação de uma visão sobre o outro pelo discurso. Percebemos, então, a constituição do homem na sociedade através da e na linguagem.

Consideramos que as respostas da questão (e) podem ser comentários do falante sobre sua língua, já que trata da materialidade da língua. Ao observar quais termos utilizaram para elaborar os sentidos desejados, o aluno reflete sobre sua relação com a língua, já que reflete sobre como ele está se marcando na língua, sobre o modo como fala de si. Há, também, nessa pergunta, uma percepção de *como nos vejo*. Essa percepção sobre si e sobre o outro através da materialidade da (sua) língua parece dar a ver um conhecimento sobre o homem a partir de sua natureza *loquens*.

Essas questões, elaboradas para que os alunos reflitam tanto sobre o tema do Projeto quanto sobre seus enunciados e os enunciados do outro – e, assim, comentem sobre sua relação com a língua, o que revela um saber sobre si –, parecem evidenciar o viés enunciativo e enunciativo-antropológico que tem esse Projeto de Ensino.

As perguntas da segunda parte do primeiro momento da aula têm como objetivo averiguar as percepções dos alunos sobre o Projeto e sobre seu desempenho ao longo desse período. Acreditamos que as respostas dos alunos também possibilitam que o docente repense sua prática. Os questionamentos proporcionam uma avaliação e autoavaliação: ao falar sobre

seu aprendizado, o discente, além de se autoavaliar, também avalia, de certa forma, o Projeto e o fazer do docente, já que esse é, em certa medida, responsável pela aprendizagem de seu alunado. Essas respostas, pensamos, não serão compartilhadas entre a turma, visto que são falas mais pessoais.

Pensamos em realizar um compartilhamento das perguntas da primeira parte da tarefa, como um momento de reflexão sobre o que funcionou e o que não funcionou durante esse período de ensino-aprendizagem, dando voz aos alunos sobre suas experiências com a temática e com as atividades realizadas no Projeto.

Na aula seguinte, propomos o compartilhamento do produto final. Esse compartilhamento é feito primeiro com a turma, depois, mais minuciosamente, com os pares e, por fim, com a comunidade escolar. Segue, abaixo o passo a passo da última aula.

Quadro 10 – Planejamento sintetizado da aula 12

| Aula | Passo a passo da aula |
|------|--|
| 12 | <ol style="list-style-type: none"> 1. (30min) Orientar que as duplas apresentem suas reportagens para a turma, falando o título, quem foi o entrevistado (se a pessoa concordou em revelar sua identidade) e como foi o processo de escrita. 2. (40min) Propor que os alunos se reúnam com suas duplas e troquem de reportagem com os colegas para realizar a leitura. Cada dupla deve ler, ao menos, duas reportagens e comentar, em um bilhete anexado, pelo menos um aspecto positivo da reportagem (pode ser um comentário sobre o assunto ou sobre algum recurso linguístico utilizado). Após a leitura e os comentários feitos, a reportagem volta para seus autores. 3. (20min) Compartilhar as reportagens, juntamente com os alunos, nas dependências da escola. |

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A última etapa do Projeto é constituída pelo compartilhamento das produções textuais. Na primeira parte da aula, os alunos apresentarão suas reportagens para a turma. Na segunda parte, as duplas/os trios compartilharão seus textos para que os colegas realizem a leitura. E, na terceira etapa da aula, iremos compartilhar as reportagens nas dependências da escola.

No primeiro momento, temos a apresentação das reportagens das duplas/dos trios para a turma. É previsto que nessa tarefa os alunos comentem sobre o processo de escrita do texto. Acredita-se que tal percepção possa ser um comentário do falante sobre sua relação com a língua, tematizando sua posição de escrevente – como diz Knack (2024) –, já que o aluno pode produzir um *contorno de sentido* de algo que não possuía anteriormente um sentido no sistema da língua (no caso, sua experiência de escrevente).

A respeito do segundo momento da aula, é proposto que os discentes ajam como leitores, analistas da língua e avaliadores, propiciando mais uma instância de interlocução.

Nesse sentido, o discente ocupa duas posições no diálogo: a de locutor-avaliador e a de alocutário-avaliado (Knack, 2024). No sentido da avaliação, pensamos que aqui ela não precisa necessariamente se dar em relação aos critérios avaliativos, por questões de tempo de aula; a avaliação aqui é constituída pela percepção dos alunos sobre o texto de seus pares. Consideramos, no entanto, que uma avaliação entre pares a partir dos critérios avaliativos possa ser proveitosa se realizada com preparação e tempo de aula necessários. Fica claro, entretanto, nessa dinâmica de leitura e comentários, que a intersubjetividade está pressuposta, pois o estudante-leitor-avaliador deve se colocar na posição de *tu*, que está lendo um texto produzido por um *eu* e, após, comentar, como *eu* (leitor) se dirigindo a um *tu* (autor do texto) sobre esse texto para que esse *eu-autor*, agora *tu* na situação de diálogo, possa agir na linguagem a partir desse comentário. Por fim, propomos o compartilhamento dos textos com a comunidade escolar, a fim de que alunos que futuramente ingressarão no Ensino Médio possam ser os alocutários do texto.

Finalizamos a análise do Projeto esperando ter ilustrado ao leitor que o planejamento está respaldado por princípios enunciativos e enunciativo-antropológicos, pois mobiliza (i) o estudo da língua em uso, atentando aos processos de significação; (ii) a interlocução, subsidiada pela (inter)subjetividade, que é condição de diálogo; (iii) a apropriação da língua pelo aluno e reflexão sobre tal apropriação; e (iv) o comentário do falante sobre sua relação com a língua. Salientamos que a análise feita aqui poderia ser ainda mais extensa, se considerarmos a amplitude do quadro teórico em que nos respaldamos; nosso intuito foi dissertar a respeito do que consideramos os principais pontos do Projeto de Ensino que articulam a enunciação e a antropologia da enunciação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que falamos na Introdução deste trabalho, que este surgiu de uma busca por unir teoria e prática, acreditamos que conseguimos explicitar essa união através da elaboração, aplicação e análise do Projeto de Ensino apresentado. Na elaboração deste, refletimos sobre as principais noções da perspectiva enunciativa de linguagem, especificamente, do que é fundamental nas teorias de Benveniste e Flores, além de nos valermos da proposta metodológica de Flores (2019) para atingirmos os objetivos do Projeto. Na prática docente, em que aplicamos o Projeto, desenvolvemos um processo de ensino-aprendizagem que leva em conta tais concepções teóricas no momento de dialogar com os alunos, em quaisquer atividades. E, por fim, na análise do Projeto, explicitamos ao leitor o que foi pensado para cada aula, o que foi realizado e, principalmente, o que mobilizamos do quadro teórico estudado. O objetivo geral do trabalho era articular teoria de linguagem/língua e prática de ensino de língua, sob os efeitos das teorizações enunciativa e enunciativo-antropológica, o que seria ilustrado com o desenvolvimento de um Projeto de Ensino. Acredita-se que, desse modo, atingimos nosso objetivo, visto que consideramos noções basilares de ambas as teorias enunciativas ao longo de todo o Projeto.

Como mencionado ao longo do trabalho, nosso intuito nunca foi levar os pensamentos de Benveniste ou de Flores, tal qual seus escritos, para a sala de aula. A articulação de teoria e prática que julgamos ter dado a ver está relacionada a permitirmos que a teoria, em alguma medida, produza efeitos em nossa prática docente (Knack, 2024). Dito isso, para que o docente realize uma prática respaldada pelo quadro teórico aqui abordado, ele não precisa elaborar atividades tais quais elaboramos no Projeto; apenas deve, pela sua leitura singular dos autores, transpor as noções para tanto o pensamento de linguagem em que baseia sua prática quanto, como consequência, para a elaboração de atividades a serem realizadas em sala de aula. Essas operações se dão pelos *deslocamentos* que podem ser realizados a partir de determinado quadro teórico (Knack, 2020). Além disso, ressaltamos o que Silva (2020) diz a respeito da infidelidade teórica que o professor pode ter, mobilizando reflexões de outras áreas que possam contribuir para sua prática – assim como esse Projeto teve contribuições da Linguística Aplicada, ainda que não de forma explícita.

Relembrando o objetivo geral do trabalho, de articular as teorias de Benveniste e de Flores com o ensino-aprendizagem de língua materna, acreditamos que, com o trajeto feito, realizamos tal articulação por meio de um Projeto de Ensino com viés enunciativo-antropológico. A respeito dos objetivos específicos, pretendia-se (i) apresentar os

fundamentos da perspectiva enunciativa e antropológico-enunciativa; (ii) examinar deslocamentos teóricos dessas perspectivas para o ensino de língua; e (iii) propor um Projeto de Ensino de língua materna no âmbito escolar a partir dos deslocamentos examinados, evidenciando a inter-relação teoria-prática. Atingimos o primeiro objetivo com nosso capítulo dois, em que discorremos sobre noções basilares de ambas as teorias. O segundo objetivo específico foi atingido através das considerações do capítulo três, em que tratamos de trabalhos que deslocaram os pensamentos benvenistianos e de Flores para o contexto de ensino de língua. E, por fim, nosso terceiro objetivo foi atingido no capítulo quatro, em que apresentamos e analisamos um Projeto de Ensino de língua materna respaldado pelo quadro teórico estudado, Projeto que foi efetivamente aplicado na Educação Básica.

Conseguimos perceber os efeitos para o discente de uma prática subsidiada pelas teorias enunciativa e enunciativo-antropológica. Os alunos puderam se apropriar da língua e refletir sobre esse processo de apropriação em diversos momentos do Projeto, através de propostas de produção textual que os situavam em uma situação de interlocução e de reflexão sobre o processo de suas produções. Dessa maneira, o falante-aluno pôde ressignificar sua relação com a língua, percebendo-a como um aparato *seu*.

Percebemos, além disso, efeitos para o docente. Como abordamos na Introdução, acerca da possibilidade da produção de uma outra práxis docente de ensino de língua materna, através de uma perspectiva antropológico-enunciativa, acreditamos que o docente possa perceber seus alunos como falantes que tem algo a dizer sobre si e sobre a língua. Ser professor de língua não significa ser o único que produz reflexões linguísticas; bem pelo contrário, o professor de língua deve incentivar seu alunado a comentar sobre suas experiências com a língua. Desse modo, o docente tem subsídios para elaborar atividades que pensem a língua em uso, além de perceber o desenvolvimento linguístico dos estudantes, através de seus *comentários* de falantes. A aula de língua se torna significativa e, formalidades à parte, mais divertida. Sendo assim, esperamos ter explicitado que uma nova práxis docente pode ser constituída a partir das perspectivas enunciativa e antropológico-enunciativa e seus deslocamentos.

A questão de nosso estudo, de como unir teoria e prática, atravessou a elaboração deste trabalho. Em certa medida, buscamos responder essa indagação ao longo de cada seção. Evidenciamos, portanto, que a(s) teoria(s) de linguagem servem de base para nossa prática docente e nela se reflete. Desde a concepção da temática do Projeto, até a escolha de atividades e a elaboração de perguntas aos alunos, nos guiamos pelas perspectivas enunciativa

e enunciativo-antropológica. Dessa maneira, percebemos a(s) teoria(s) refletidas em nossa prática.

Nosso trabalho teve a limitação da falta do relato do discente sobre seu processo de ensino-aprendizagem ou, ao menos, do comentário do falante-aluno. Consideramos que tal comentário, de forma integral, possa contribuir com a pesquisa de modo geral; desse modo, futuros trabalhos podem levar tal questão em consideração em sua metodologia.

Ainda assim, com o percurso realizado até aqui, acreditamos ter articulado teoria e prática, o que nos propusemos a realizar na Introdução do trabalho, através de algumas etapas: primeiramente, com o estudo das teorias de linguagem em que nos vinculamos; depois, refletindo, a partir de trabalhos já existentes, acerca de como podemos deslocar as teorias enunciativa e enunciativo-antropológicas para o ensino de língua; e, então, utilizando tais reflexões teóricas e deslocamentos para construir uma prática docente respaldada pela perspectiva antropológico-enunciativa, através da constituição de um Projeto e da aplicação e análise deste.

Sendo assim, consideramos que unimos a teoria com a prática. Acreditamos que explicitamos uma união do *pensar* linguagem/língua e *ensinar* língua materna, através da concepção do Projeto de Ensino. Como desejado na Introdução deste trabalho, esperamos que colegas professores de língua possam refletir acerca das teorias em que fundamentam seu trabalho e, quem sabe, articular as perspectivas enunciativa e enunciativo-antropológica em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiz Neri. Campinas: Pontes, 1991.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, v. 50, n. esp. (supl.), p. 90-95, dez. 2015.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula : os horizontes de um hífen**. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- KNACK, Carolina. De Benveniste às pesquisas prospectivas: a noção de deslocamento e seu valor teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Org.). **O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- KNACK, Carolina. Os efeitos de uma linguística como reflexão antropológica no ensino e na pesquisa: o texto autoavaliativo em análise. **Letras**, [S. l.], p. 56–66, 2023. DOI: 10.5902/2176148584620. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/84620>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- KNACK, Carolina; OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação de Passo Fundo**, v. 13, n. 3, p.706-732, set./dez. 2017.
- NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? **ReVEL**, v. 18, n. 34, p. 1-22, 2020.
- SILVA, Carmem Luci da Costa; KNACK, Carolina. A inversibilidade de protagonistas da enunciação na abordagem de textos na universidade. **ReVEL**, v. 21, n. 40, 2023.
- SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

APÊNDICE A - Projeto de Ensino: Como me vejo e como vejo o outro: reflexões acerca de uma nova fase

1. Projeto de Ensino para o Estágio de Docência: a temática

Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e reflexões pessoais acerca dessa nova fase.

A temática foi escolhida com base na etapa de ensino em que a turma está (1º ano do Ens. Médio). Pensamos ser interessante propiciar um momento de reflexão e de compartilhamento de vivências a respeito dessa fase.

2. Objetivo geral do Projeto de Ensino

O projeto busca colocar os estudantes como centro da temática, dar voz às suas percepções e expectativas acerca da entrada no Ensino Médio, sendo essa uma nova etapa que pode apresentar desafios.

3. Relação com os documentos legais: [BNCC](#)

Os campos mobilizados no Projeto são o campo da vida pessoal, proporcionando uma “[...] reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens.” e o campo jornalístico-midiático, enfocando nos “[...] discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) [...]” (BRASIL, 2018, p. 488-489).

A respeito da área de Linguagens e suas tecnologias, a primeira competência desenvolvida no Projeto é a **COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1**: “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.” (BRASIL, 2018, p. 491).

As habilidades desta competência a serem trabalhadas são:
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social;

(EM13LGG103) - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

Ambas as habilidades acima tratam das análises textuais/semióticas e produções que os alunos realizarão no Projeto.

A segunda competência é a COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.” (BRASIL, 2018, p. 493.

A habilidade da competência específica 3 é:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. – visto que os alunos trabalharão em elaboração de entrevistas e reportagens em duplas, portanto, de forma colaborativa.

A respeito do componente Língua Portuguesa, as habilidades a serem desenvolvidas são:

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. – já que trabalharemos com o uso de citações e paráfrase;

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo,

ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir;

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou

participar de grupos, clubes, oficinas e afins. – visto que trabalharemos com interesses pessoais;

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor;

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas,

documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

4. Avaliação do processo ensino-aprendizagem

A avaliação será feita, no geral, de forma processual, contabilizando algumas produções (como a produção da entrevista e da reportagem, e respostas às folhas de atividades), além da participação dos alunos.

5. Quadro de planejamento

| Título: <u>Como me vejo e como vejo o outro: reflexões acerca de uma nova fase</u> | |
|---|--------------------------------|
| Contextualização | |
| O projeto busca colocar os estudantes como centro da temática, dando voz às suas percepções, experiências vividas e expectativas acerca da fase de Ensino Médio, sendo essa uma nova etapa que pode apresentar desafios. O produto final do projeto é uma reportagem sobre a temática, elaborada a partir de entrevistas que serão realizadas com alunos do 3º ano, em que os estudantes mais experientes compartilham suas vivências e dicas com os alunos do 1º ano. O produto final será compartilhado com a comunidade escolar, podendo auxiliar também os estudantes que futuramente ingressarão no Ensino Médio. A respeito de tópicos de linguagem/língua, o projeto mobiliza questões de ressignificação textual, como a paráfrase. O projeto propicia momentos de diálogo, tanto entre colegas de turma quanto entre colegas de outras turmas, assim como de reflexão linguística durante as produções textuais. | |
| Disciplina | Literatura e Língua Portuguesa |

| | |
|---|---|
| Ano | 1º ano do Ensino Médio |
| Temática | Transição do Ens. Fundamental para o Ens. Médio e reflexões pessoais acerca dessa nova fase |
| Problematização o disciplinar | Como eu posso agir diante dos desafios da (nova) fase de Ensino Médio? |
| Gênero estruturante e complementares | Reportagem e entrevista |
| Objetivos disciplinares do projeto | Perceber-se como sujeito atuante através da língua, e refletir sobre as experiências da etapa de Ensino Médio a partir de entrevistas com colegas do 3º ano e elaboração de reportagem. |
| Campos de atuação social | jornalístico/midiático |
| Competências específicas | EM13LP04, EM13LP15, EM13LP20, EM13LP38, EM13LP45 |
| Produto final | reportagem com as opiniões dos alunos do CAp sobre como lidar com a entrada em uma nova fase da vida (Ens. Fundamental para Ens. Médio), a ser disponibilizada nas dependências da escola |

ETAPAS/PROCEDIMENTOS

Descrição de cada aula

| Semana | Aula | Roteiro (passo a passo) da aula |
|---------------|-------------|--|
| 1 | 1 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre interesses pessoais a partir de uma trend do Instagram/TikTok; ● obter um panorama acerca da temática do projeto, dos gêneros trabalhados e do produto final. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Slides. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (45min) Realizar dinâmica com <i>trend</i> do Instagram/TikTok que relaciona diferentes áreas de conhecimento/cursos que a pessoa gostaria ou não de estudar a partir dos seguintes tópicos: meu coração / meu cérebro / um leve flerte / uma parte estranha de mim / nunca faria. <ol style="list-style-type: none"> a. (5min) Apresentar-nos brevemente e iniciar a dinâmica com nossas “informações” seguindo a <i>trend</i>. b. (5min) Propor que os alunos respondam a <i>trend</i>. c. (10min) Após os alunos terem respondido, montar duplas para uma mini-entrevista (com respostas e motivos). Perguntas-guia para os alunos fazerem uns aos outros: <ol style="list-style-type: none"> i. Quais são suas respostas na trend? ii. Quais os motivos das suas respostas? d. Após, depositar os papéis contendo apenas a resposta à trend em uma |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>caixa.</p> <p>e. (25min) Orientar os alunos a adivinhar, como turma, quem respondeu o quê; quando adivinharem (ou não), a pessoa que entrevistou fala sobre a entrevista, e fala os motivos do colega ter respondido a trend de tal forma.</p> <p>2. (5min) Introduzir o projeto</p> |
| 2 | 2 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Averiguar as percepções dos alunos sobre a etapa da vida em que estão (Ensino Médio), não somente dentro do âmbito escolar, mas também fora dele; ● analisar o que paráfrase significa; ● discutir sobre interesses dos alunos e sobre o uso de tecnologias a partir do visionamento de um short retirado do YouTube. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Respostas dos alunos para a trend utilizada na aula anterior; ● Folhas com perguntas 1 - Aula 2 ● Shorts "Adolescente só fica no celular?"; ● Shorts "Como será o novo Folhateen?"; ● Folha com perguntas 2- Aula 2. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (40min) Entregar folhas com perguntas acerca da percepção dos alunos sobre essa nova fase da vida (não só na escola, mas o que muda, e se muda, fora da escola também). Após os alunos responderem individualmente, propor um momento de compartilhamento de respostas e reflexões. 2. (10min) Retomar a <i>trend</i> e introduzir paráfrase <ol style="list-style-type: none"> a. Trazer exemplos de frase (sobre nós) com paráfrase <ol style="list-style-type: none"> i. “Eu tenho um leve flerte com Jornalismo porque eu queria fazer esse curso muito tempo atrás, passei anos pensando que seria jornalista e que essa seria a única opção de profissão para mim.” ii. “Uma parte estranha sobre mim é que eu gostaria de trabalhar com perícia criminal porque acho o processo de investigação interessante, mas não sei se na prática conseguiria visitar os locais onde os crimes ocorreram.” b. Convidar os alunos a reescreverem alguns trechos das frases, pensando se tal reescrita mudaria o sentido ou não do que foi dito inicialmente. c. Perguntar aos alunos “como se chama esse recurso de ‘dizer a mesma coisa só que de outra forma’?” d. Em que situações vocês usam paráfrase no dia a dia? e. Quando estão escrevendo, em que tipo de texto utilizam paráfrase? 3. (40min) Shorts "Adolescente só fica no celular?" <ol style="list-style-type: none"> a. (pré-visionamento) “Adolescente só fica no celular” <ol style="list-style-type: none"> i. Escrever “Adolescente só fica no celular” no quadro e perguntar aos alunos se eles já ouviram essa frase, quem disse e em que momento(s). ii. Apresentar aos alunos o título do vídeo que irão assistir |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>(“Adolescente só fica no celular?”), e perguntar se eles acham que o vídeo vai tender a um ponto de vista de que <i>sim</i> ou de que <i>não</i>, e o porquê eles acham isso/quais elementos dão a entender o ponto de vista.</p> <p>b. (durante o visionamento) Assistir ao vídeo e conferir hipóteses.</p> <p>c. (pós-visionamento) Escrever perguntas no quadro para os alunos responderem individualmente.</p> <p>4. (30min) Shorts "Como será o novo Folhateen?"</p> <p>a. (pré-visionamento) “Vimos no vídeo anterior que existe uma seção do Jornal Folha de São Paulo, destinada aos adolescentes, que se chama Folhateen. Vocês sabiam que existe também a Folhinha? Com base no site da Folhinha, qual parece ser o público-alvo?”, “Quais são as possíveis diferenças entre uma seção voltada a crianças (Folhinha) e uma seção voltada a adolescentes (Folhateen)?”</p> <p>b. (durante o visionamento) Assistir ao vídeo e responder questões</p> <ol style="list-style-type: none"> (por escrito) Descreva qual parece ser contexto da entrevista, incluindo o motivo da entrevista. (oralmente, em conjunto com a turma) Quais expressões são utilizadas para se referir ao(s) jovem(ns)? (resposta: <i>essas pessoas, esse/o leitor</i>) (oralmente, em conjunto com a turma) “Essa pessoa sai da Folha, <u>ela volta pra cá</u> [...]” Que lugar é esse “cá”? Essa frase dá a entender que a entrevistada está falando em nome dela ou da empresa que ela trabalha? (oralmente, em conjunto com a turma) Pensando na pergunta anterior, vocês consideram difícil combinar o ponto de vista (a voz) de vocês com o ponto de vista (a voz) de uma outra instituição ou de um grupo de pessoas? Como podemos fazer isso? <p>c. (pós-visionamento) Responder questões na folha com perguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> Com base no que você viu no vídeo, principalmente a respeito do “gap”, ou espaço, entre as gerações de leitores do Jornal, reflita sobre como as ideias discutidas estão relacionadas à sua fase de vida atual. |
| 2 | 3 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre características do gênero reportagem; • comparar os gêneros <i>reportagem</i> e <i>notícia</i>; • ler uma reportagem acerca de questões de gênero na escola e como elas impactam os interesses profissionais das meninas. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slides sobre reportagem; • reportagem impressa; • Jogo no Quizizz. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> (15min) Abordar o gênero <i>reportagem</i> <ol style="list-style-type: none"> Perguntar aos alunos e, após cada resposta, ir mostrando informações nos slides: |

- | | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> i. Quais os textos que têm como principal objetivo informar o leitor sobre algo, e que são mais comuns de vermos em jornais ou revistas? ii. Como é a estrutura de uma reportagem? iii. As reportagens escritas podem ser acompanhadas de imagens? iv. A voz do autor é a única que comparece em uma reportagem? Por que não? Como se faz a menção a outras vozes? <p>b. Diferenciar <i>notícia x reportagem</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> i. Apresentar algumas características de ambos os gêneros e pedir para os alunos, em duplas e brevemente, correlacionarem quais características correspondem a qual gênero. <p>c. Possível definição de <i>reportagem</i>. Perguntar aos alunos: A partir do que vimos, como poderíamos definir <i>reportagem</i>?</p> <p>2. (75min) Leitura de reportagem</p> <ul style="list-style-type: none"> a. (10min) (pré-leitura) Antes de entregar o texto aos alunos, projetar o título e o subtítulo do texto e perguntar “Esse texto é uma reportagem ou uma notícia?”, “Quem é o público-alvo nessa reportagem?” e “Que elementos linguísticos sugerem isso?” (anotar respostas no quadro e propor leitura para checar hipóteses). b. (25min) Propor leitura do texto individual c. (35min) (pós-leitura) Questões sobre a reportagem a serem discutidas/respondidas em formato de jogo no Quizizz em grupos. <ul style="list-style-type: none"> i. O que você pensou com base no título da reportagem se confirmou na leitura? ii. Quais elementos presentes no texto indicam que ele seja pertencente ao gênero reportagem? iii. Quais são as vozes presentes no texto? iv. Releia o primeiro e último parágrafos. Se fossem colocados um após o outro, seria possível observar a continuidade de ideias entre ambos. Qual é a relação de sentido entre esses parágrafos? Explique. v. A reportagem está organizada por intertítulos que acrescentam informações ao texto principal. Quais são os intertítulos dessa reportagem? Qual é sua função? vi. As reportagens tendem a empregar a terceira pessoa para deixar o texto com um tom mais impessoal. Apesar disso, é possível identificar um ponto de vista defendido na reportagem. Qual é esse ponto de vista? vii. A reportagem cita fala de terceiros amplamente. Que sinal de pontuação caracteriza o discurso direto ou o discurso indireto? Explique. viii. Identifique as pessoas que deram depoimentos: nome, cargo e instituição em que trabalham. Caso seja estudante, escreva a escola em que estuda. Por que é importante que o leitor saiba o cargo e a instituição dessas pessoas? ix. Se você fosse o autor (ou co-autor) de uma reportagem sobre esse tema, qual assunto/temática acrescentaria à reportagem? Explique o motivo. Há alguma outra mudança que você faria (sobre o assunto ou em relação a aspectos linguísticos?) |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| | | x. Qual é a sua opinião sobre o assunto do texto? Discuta com os colegas. |
| 3 | 4 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir sobre o Ensino Médio e essa nova etapa, refletindo sobre si como adolescente, e sobre si como adolescente e aluno do Ensino Médio; ● discutir sobre o distanciamento que costuma ocorrer entre o ambiente escolar e os interesses dos estudantes e refletir sobre a ocorrência ou não ocorrência disso no Colégio de Aplicação; ● refletir sobre dicas para essa fase da vida; ● revisar o modo imperativo por meio da construção de uma lista de dicas (essa estrutura poderá ser reproduzida no produto final, caso desejado). <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo "O manual de sobrevivência ao ensino médio" (Será utilizada uma versão com cortes e adaptada); ● Jogo no Quizizz (da última aula) <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (10min) Retomar as respostas dos alunos ao Quizizz da última aula <ol style="list-style-type: none"> a. Após, lembrar o assunto do texto e que as alunas mencionadas na reportagem “lideraram” alguns movimentos feministas nas escolas. Falar da importância na escola de construirmos laços com pessoas que compartilham os mesmos ou parecidos interesses, e que nossos amigos nos ajudam a “sobreviver” ao dia a dia. 2. (40 min) O manual de sobrevivência ao ensino médio (Versão com cortes e adaptada inserida no drive, acesso pelo email da ufrgs) <ol style="list-style-type: none"> a. (Pré-visionamento): Explicar que o tema da aula será sobre a etapa do ensino médio e como os alunos se percebem dentro do espaço escolar nessa etapa. Em pequenos grupos (de 3 a 4 integrantes), os alunos deverão discutir sobre as seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> i. Pensando no que você viveu até agora no ensino médio, quais dicas você daria para os colegas que também estão nessa etapa? ii. Há algo que você faria de um jeito diferente? b. (Durante o visionamento): Explicar para os alunos que eles irão assistir a um vídeo intitulado “O Manual de Sobrevivência ao Ensino Médio” e perguntar o que os estudantes esperam ver no vídeo com base em seu título. Durante o visionamento, as professoras pedirão que os alunos <ol style="list-style-type: none"> i. Anotem as dicas mencionadas ao longo do vídeo. c. (Pós-visionamento): Ouvir quais dicas foram anotadas pelos alunos e anotar as suas respostas no quadro, a fim de construir uma lista no imperativo. Discutir o conteúdo do vídeo com a turma, relacionando-o com as opiniões compartilhadas nos grupos previamente na atividade pré-visionamento. <ol style="list-style-type: none"> i. Suas expectativas quanto ao vídeo foram confirmadas? ii. Quais dicas você considera que podem ser relevantes? iii. Há alguma dica mencionada no vídeo que seu grupo já havia comentado na atividade anterior? iv. O personagem do vídeo menciona que o ambiente da escola não condiz com toda a energia que os adolescentes carregam ao muitas vezes obrigar que os alunos fiquem em sala de aula sentados e em |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>silêncio. Você acha que o CAp também é assim? Há alguma atividade que você gostaria de fazer mais durante as aulas e que contemplem seus gostos e interesses pessoais?</p> <p>3. (25 min) Após a primeira atividade ser concluída, as professoras irão retomar a atenção dos alunos para a lista escrita no quadro contendo as dicas do vídeo. Brevemente, as professoras discutirão a estrutura das sentenças, a fim de trabalhar o conceito de frases no imperativo. Os alunos serão orientados a retornar aos grupos em que fizeram a discussão anterior e, em conjunto, reescrever as dicas mencionadas pelo seu grupo, agora utilizando o mesmo formato disposto no quadro.</p> <p>4. (15 min) Ao final da aula, cada grupo irá compartilhar sua lista com a turma, lendo-a para os colegas. As professoras destacarão que essa mesma estrutura poderá ser utilizada na reportagem final contendo a reescrita da entrevista, já que uma lista assim pode ser considerada uma forma de parafrasear e resumir parte do conteúdo de sua reportagem.</p> |
| 3 | 5 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analisar o gênero entrevista a partir do visionamento de dois vídeos que exemplificam o que pode ser considerado uma entrevista “bem conduzida” e “mal conduzida”; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo contendo entrevista com o professor Noslen em no DiaCast; ● Vídeo contendo entrevista com Bruna Marquezine no De Frente Com Blogueirinha; ● Perguntas - Aula 05; <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (10 min) (pré-visionamento) As professoras iniciarão a aula explicando para os alunos que o gênero a ser trabalhado nessa aula é entrevista. A fim de iniciar uma discussão sobre o assunto, oralmente, as professoras perguntarão para a turma: <ol style="list-style-type: none"> a. Onde você costuma assistir a entrevistas atualmente? b. Você considera que entrevistas feitas em programas diretamente para a internet, como podcasts, se diferenciam de programas de entrevista que vão ao ar na TV? Como? c. Na sua opinião, quais aspectos são importantes ao conduzir uma entrevista? Há algum comportamento por parte do entrevistador que faça com que o entrevistado se sinta mais confortável e responda as perguntas de forma sincera? d. Durante uma entrevista, há perguntas que são elaboradas previamente. O que você acha que deve ser levado em consideração quando as perguntas para uma entrevista são elaboradas? e. Mesmo as perguntas de uma entrevista sendo elaboradas previamente, conforme a conversa flui, muitas vezes o entrevistador pode considerar que outras perguntas também possam ser relevantes e trazer questionamentos que não estavam previstos para a conversa inicialmente. O que você acha que pode ser levado em consideração para criar perguntas relevantes ao longo da entrevista? 2. (40 min) (Durante o visionamento) Após a discussão inicial, as professoras dirão aos alunos que a turma irá assistir a dois trechos de duas entrevistas, |

uma que aconteceu em um podcast transmitido ao vivo, e outra que aconteceu em um programa gravado, ambos produzidos diretamente para a internet. O [primeiro vídeo](#) (acesso com email da ufrgs) a ser assistido é uma entrevista no “DiaCast” com o professor Noslen, que ensina Português na internet. Na entrevista, ele fala sobre suas habilidades enquanto estava na escola e do porquê de ter escolhido sua profissão. As professoras irão escrever no quadro [perguntas](#), as quais serão lidas também em conjunto com a turma. Os alunos podem fazer anotações sobre suas respostas enquanto assistem e, após a exibição do vídeo, também será fornecido um tempo adicional para os alunos concluírem suas respostas.

- a. Quais são as perguntas feitas pelos entrevistadores? Elas são mais abertas ou objetivas?
- b. O entrevistado parece confortável? Quais elementos na postura dos entrevistadores colaboram com isso?
- c. Você consegue observar algum aspecto que você mencionou anteriormente como importante (pergunta c) da atividade 1) acontecendo nessa entrevista?
- d. Nem os entrevistadores, nem Noslen, mesmo sendo professor de português, adotam uma linguagem extremamente formal ao longo da entrevista. Por que você acha que isso acontece? Quais podem ser as implicações disso?

Em seguida, os alunos assistirão a um [segundo vídeo](#) (acesso com email da ufrgs), o qual é um trecho de uma entrevista com Bruna Marquezine no programa “De Frente Com Blogueirinha”, em que a atriz fala sobre como foi lidar com a transição da adolescência para a vida adulta sendo famosa. Antes da exibição, as professoras perguntarão se os alunos conhecem a Blogueirinha e darão um panorama sobre quem é a personagem, caso não a conheçam. Os alunos responderão [perguntas](#) e poderão fazer anotações enquanto assistem. Após a exibição do vídeo, também será fornecido tempo adicional para os alunos concluírem suas respostas.

- a. A entrevistada parece confortável durante o trecho da entrevista?
 - b. De modo geral, como é o comportamento da entrevistadora? Quais ações podem ser consideradas equívocos de sua parte?
 - c. Como entrevistador, o que você faria diferente ao conduzir uma entrevista?
3. (15 min) (pós-visionamento): As professoras irão retomar as perguntas anteriores e checar as respostas dos alunos, comparando os dois trechos apresentados e fazendo anotações no quadro a partir do que os alunos consideram ser uma atitude apropriada de um entrevistador.
 4. (10min) Com base na discussão anterior, as professoras explicarão aos alunos que eles irão realizar uma entrevista com alunos do 3º ano do Ensino Médio. A fim de guiar a entrevista, a turma, em conjunto com as professoras, irá elaborar as perguntas que serão utilizadas na entrevista. Os alunos, com suas duplas, deverão formular duas outras perguntas que acharem pertinentes, além das formuladas em conjunto como turma. As professoras irão destacar que é possível adicionar perguntas que inicialmente não foram previstas ao longo da entrevista caso os alunos julguem ser necessário. As perguntas elaboradas nesse momento serão escritas no quadro pelas professoras, e os alunos deverão tê-las em seus cadernos, a fim de que todos da turma tenham as perguntas que deverão obrigatoriamente ser feitas.

| | | |
|---|---|--|
| | | |
| 4 | 6 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analisar perguntas de uma entrevista escrita sobre a temática do projeto; ● elaborar duas perguntas extra que serão utilizadas na entrevista; ● conduzir entrevista (com alunos do 3º ano). <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista escrita Folha de São Paulo; ● celular para gravar a entrevista (áudio). <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (10min) Discutir alguns aspectos da entrevista escrita da Folha de São Paulo, a fim de pensar sobre o assunto que os alunos irão abordar na entrevista com os colegas do 3º ano: <ol style="list-style-type: none"> a. Comentar sobre os papéis/funções dos entrevistados (diretor e coordenador); b. linguagem não formal; c. trabalhar as vozes da entrevista, citação direta, menção ao entrevistado d. analisar as perguntas da entrevista: <ol style="list-style-type: none"> i. São perguntas que podemos considerar “boas”? ii. são perguntas aprofundadas ou superficiais? O que mostra isso? e. refletir sobre como será a entrevista conduzida por eles: as respostas dos colegas vão ser respostas pessoais e dependem da trajetória de cada pessoa; f. explicitar diferença entre entrevista e reportagem (na entrevista analisada, não tem nenhuma conclusão, fechamento); g. (se der tempo) parafrasear, junto com os alunos, alguma fala da entrevista, para praticar o que eles farão na escrita da reportagem a partir da entrevista. 2. (5min) As professoras explicarão para os alunos que, durante a aula, eles deverão, em duplas ou grupos (a definir), realizar uma entrevista com um aluno do terceiro ano e gravar o áudio da entrevista para posteriormente fazer sua transcrição. A entrevista deve ter no mínimo 2 minutos e no máximo 5 minutos, e deve ser conduzida em horário de aula. As professoras ainda irão enfatizar que a entrevista fará parte da avaliação processual, já que é crucial para o andamento da aula seguinte, em que os alunos precisarão desse material para transcrevê-lo no laboratório. (Instruções e critérios avaliativos para a entrevista a ser projetado) 3. (15min) Os alunos, com suas duplas, deverão formular duas outras perguntas que acharem pertinentes, além das formuladas em conjunto como turma na aula anterior. As professoras irão destacar que é possível adicionar perguntas que inicialmente não foram previstas ao longo da entrevista, caso os alunos julguem ser necessário. 4. (45min) Os alunos entrevistarão os colegas do 3º ano. Em parceria com as professoras estagiárias que estarão lecionando no mesmo horário com a turma de 3º ano, alguns alunos da outra turma virão até a sala de aula para, então, quatro alunos o entrevistarem, de preferência no corredor do colégio, |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>para evitar grandes ruídos na gravação. Como nem todos os alunos farão as entrevistas ao mesmo tempo, os que ainda não tiverem elaborado as duas perguntas extras trabalharão nisso enquanto aguardam o momento da sua entrevista. Os alunos que forem finalizando a atividade irão seguir para a próxima atividade (item 5).</p> <p>5. (15min) Perguntar aos alunos ao final da aula (oralmente):</p> <p>d) Como foi o processo de realização da entrevista?</p> <p>e) Para conduzir a entrevista da melhor maneira, foi necessário alguma adaptação às perguntas previamente elaboradas? Se sim, qual foi essa adaptação?</p> <p>f) O que foi mais tranquilo e o que foi mais desafiador ao fazer a entrevista?</p> |
| 5 | 7 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcrever entrevista (aula no laboratório de informática); • iniciar a escrita da reportagem. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áudios contendo as transcrições feitas na aula anterior; • Critérios avaliativos para a escrita da reportagem <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nessa aula, os alunos serão conduzidos ao laboratório de informática e farão uma transcrição do áudio da gravação da entrevista. Antes de ir ao laboratório, os alunos receberão a seguinte instrução: “Vocês realizaram, antes das férias escolares, uma entrevista com alunos do terceiro ano sobre a temática da etapa de Ensino Médio. Hoje, vocês irão transcrever o áudio dessa entrevista. Para resumir o conteúdo abordado na entrevista, caso a transcrição exceda três páginas, vocês deverão sintetizar o texto, cortando trechos que consideram não ser tão importantes para a produção da reportagem.” Ao concluir a tarefa, os alunos deverão enviar o arquivo da transcrição por e-mail para as professoras, a fim de salvar o arquivo. 2. Encaminhar proposta de produção textual de reportagem e exibir grade avaliativa (a proposta será encaminhada antes da tarefa no laboratório de informática, a fim de que os alunos possam tirar suas dúvidas sobre a tarefa na sala de aula): Com base nas discussões realizadas até o momento, em duplas ou trios, escrevam uma reportagem sobre a temática “Experiências do Ensino Médio” a partir das entrevistas que foram realizadas com alunos do 3º ano. Lembrem de, primeiramente, dar um panorama sobre o assunto, além de, posteriormente, trazer o que os entrevistados compartilharam sobre suas vivências e as dicas que deram, a fim de que suas opiniões e as reflexões do entrevistado compareçam na reportagem. O texto será compartilhado com a comunidade escolar, podendo auxiliar também os estudantes que futuramente ingressarão no Ensino Médio. A extensão da reportagem deve ser de, no mínimo, 30 linhas. |
| 5 | 8 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar os conceitos de paráfrase e de citações direta e indireta; • continuar da escrita da reportagem; • refletir sobre o processo de escrita da reportagem. |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>Materiais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista sobre a temática do projeto; 2. reportagens dos alunos 3. (20min) Trabalhar citações diretas e indiretas/paráfrase com frases da reportagem que lemos na aula 03. <ol style="list-style-type: none"> a. Retomar conceito de <i>paráfrase</i>, perguntando aos alunos o que é esse recurso e escrever respostas no quadro. Retomar o que são <i>citações diretas</i>, da mesma forma. b. Projetar algumas frases da reportagem que possuem citação direta. Perguntar aos alunos “Essa reportagem faz bastante uso de citação direta?” e “Como podemos reescrever alguns desses trechos fazendo uso de paráfrase?”. c. Após a reescrita (em arquivo docs, em conjunto com a turma) de alguns (dois ou três) trechos, perguntar “Quais recursos utilizamos? Quais verbos utilizamos?” 4. (5min) Retomar proposta de produção textual. 5. (55min) Orientar que os alunos se reúnam em duplas para continuar a escrita da reportagem. 6. (10min) Perguntar aos alunos, oralmente, ao final da aula: <ol style="list-style-type: none"> a. Como foi o momento de escrita em duplas? Como vocês combinaram a opinião de cada pessoa da dupla ou do trio para escrever um só texto? b. Como foi o processo de síntese da entrevista? Foi fácil selecionar as informações pertinentes à reportagem e excluir aquelas que não seriam tão interessantes? De que maneira vocês inseriram as vozes dos entrevistados (com citação direta, parafraseando)? Quais recursos linguísticos foram utilizados? c. Qual foi a parte mais fácil na escrita da reportagem? E qual foi a mais desafiadora? |
| 6 | 9 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dialogar sobre recursos semióticos (fotos) nas reportagens; ● fotografar as dependências da escola a fim de obter uma foto para a reportagem. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Slides; ● Reportagens impressas; <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (5 min) As professoras irão iniciar a aula questionando a turma acerca do conceito de reportagem, pedindo que os alunos definam o gênero. Em seguida, irão perguntar quais elementos estruturais estão presentes nesse gênero e o que normalmente é encontrado em uma reportagem além de palavras, produzindo uma chuva de ideias no quadro. 2. (20 min) No projetor, as professoras mostrarão alguns exemplos de reportagens, nenhuma delas contendo imagens. Pedirão que os alunos façam uma leitura panorâmica e, após mostrar todas as reportagens para os alunos, |

| | | |
|---|----|---|
| | | <p>perguntarão o que está faltando. Após a contribuição dos alunos, as professoras irão mostrar as reportagens novamente, dessa vez contendo as fotos que haviam sido removidas inicialmente. Novamente, as professoras pedirão para os alunos analisarem os textos. A fim de iniciar uma discussão, as professoras farão os seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Qual é o papel das fotos presentes em cada reportagem? b. Como a foto contribui com o sentido da mensagem presente na reportagem? c. A foto desperta interesse ou emoções nos leitores? Como? d. Onde as imagens normalmente são posicionadas? Com o que isso colabora? e. Quais elementos são vistos em cada foto e como é seu enquadramento? Como isso afeta a percepção da cena retratada na imagem? f. A legenda da foto complementa ou amplia o conteúdo da imagem e da reportagem? <ol style="list-style-type: none"> 3. (40 min) As professoras pedirão que os alunos se reúnam em grupos de três ou quatro integrantes. Cada grupo receberá um conjunto de reportagens impressas e um conjunto de imagens, também impressas. Nos grupos, os alunos devem ler as mensagens e unir as imagens que acreditam fazer parte de cada notícia, assim como justificar o porquê de sua escolha. Em seguida, eles devem escrever uma legenda para cada imagem/reportagem. Durante esse momento da aula, as professoras irão circular pelos grupos e auxiliar os alunos com eventuais dúvidas. 4. (20 min) No projetor, as professoras exibirão reportagem por reportagem, mostrando primeiro a imagem sem a foto e depois mostrando a resposta, contendo a imagem e a legenda original. Em seguida, irão pedir para que cada grupo que acertou qual era a imagem correspondente leia a legenda que foi adicionada pelo grupo. As professoras discutirão brevemente sobre as possíveis legendas que a imagem pode ter e no que seu conteúdo pode influenciar na experiência do leitor. 5. (5 min) Após revisar todas as respostas da atividade anterior, as professoras perguntarão para os alunos quais fotos poderiam compor as reportagens do seu projeto, quais elementos poderiam ser fotografados e quais poderiam ser as legendas utilizadas. Em seguida, os alunos serão orientados a fotografar as dependências da escola, a fim de escolher uma imagem para compor sua reportagem. Uma legenda também deverá ser elaborada. Se houver tempo, essa atividade pode ser iniciada no final da aula, senão, os alunos serão orientados a fazer suas fotografias antes da próxima aula ou no intervalo da aula seguinte. |
| 6 | 10 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reescrever reportagem a partir de bilhetes orientadores das professoras e inserir foto com legenda na produção (laboratório de informática); ● refletir sobre o momento de reescrita da reportagem. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● reportagens dos alunos com bilhetes orientadores para reescrita <p>Procedimentos:</p> |

| | | |
|---|----|--|
| | | <ol style="list-style-type: none"> 1. (75min) Orientar os alunos que reescrevam suas reportagens, salientando que o momento de reescrita não é uma “punição”, mas sim uma oportunidade de melhorar o texto, para que o leitor melhor o compreenda. Orientar que os alunos estejam atentos aos bilhetes orientadores, e que, se necessário, tirem dúvidas com as professoras. 2. (15min) Perguntar aos alunos, ao final ou na metade da aula: <ol style="list-style-type: none"> a. Como foi o processo de reescrita do texto com base nos bilhetes orientadores? b. Quais mecanismos/recursos da língua vocês utilizaram para reescrever (sintetizar mais de uma frase em uma só, substituir uma palavra por outra, procurar um sinônimo de uma palavra para evitar repetição)? c. Qual vocês consideram o maior desafio no momento de reescrita de um texto? O que podemos fazer para lidar com esse desafio de uma melhor maneira? |
| 7 | 11 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refletir e discutir sobre alguns assuntos que foram abordados através dos diálogos do Projeto, tais como: como eu me vejo – a partir do relato feito na primeira aula; como o outro se vê – a partir da fala do entrevistado; como eu vejo o outro – a partir da produção da reportagem sintetizando ideias do outro na entrevista; como eu <i>nos</i> vejo - a partir de reflexões gerais dentro da reportagem; ● avaliar e se autoavaliar em relação ao andamento do Projeto. <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folha de perguntas - Aula 11 <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (70min) Entregar as atividades realizadas até então durante o Projeto aos alunos, a fim de que eles revisem suas produções e relembrem o que foi trabalhado. Orientar que os alunos respondam as perguntas abaixo (em folha a ser entregue). Pedir que os estudantes deem suas opiniões, e mencionar que as perguntas não possuem respostas certas ou erradas. <ol style="list-style-type: none"> 1. <ol style="list-style-type: none"> f) Relembrando suas respostas às questões da segunda aula, você acha que as discussões e os textos lidos em aula confirmaram seu ponto de vista inicial a respeito do Ensino Médio, ou o alteraram? Por quê? g) Em relação às dicas para “sobreviver” ao Ensino Médio, elaboradas por você e seus colegas, o que você considera essencial, e o que você considera secundário, ou que daria para ser reformulado, conforme sua opinião atual? h) Relembrando a fala dos entrevistados do 3º ano no momento de entrevista, como você acha que o(a) entrevistado(a) se vê (como aluno(a), como jovem)? i) Considerando as opiniões apresentadas na reportagem elaborada por você e sua dupla ou seu trio, como você vê o(a) entrevistado(a) (como aluno(a), como jovem)? A sua visão sobre o(a) entrevistado(a) é parecida com a sua visão sobre você mesmo(a)? j) Que termos, expressões (adjetivos, verbos etc) você e sua dupla/seu |

| | | |
|---|----|--|
| | | <p>trio empregaram para construir a imagem de vocês e do(a) entrevistado(a) na escrita da reportagem?</p> <p>2.</p> <p>e) Qual momento do projeto você mais gostou? Por quê?</p> <p>f) Qual momento do projeto você menos gostou? Por quê?</p> <p>g) Qual momento do projeto você achou mais produtivo, e/ou que mais aprendeu algo? Por quê?</p> <p>h) Como você avalia sua participação e seu desempenho ao longo do projeto? Explique sua resposta.</p> <p>2. (20min) Propor que os alunos compartilhem suas respostas (das perguntas da tarefa 1), para que possamos ter um momento de diálogo com a turma em relação ao projeto e sua temática.</p> |
| 7 | 12 | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar/compartilhar reportagens e ler reportagens dos colegas. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reportagens dos alunos; ● papéis e clips para comentários dos alunos; ● papel pardo para compartilhar as reportagens em painel. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (30min) Orientar que as duplas apresentem suas reportagens para a turma, falando o título, quem foi o entrevistado (se a pessoa concordou em revelar sua identidade) e como foi o processo de escrita. 2. (40min) Propor que os alunos se reúnam com suas duplas e troquem de reportagem com os colegas para realizar a leitura. Cada dupla deve ler, ao menos, duas reportagens e comentar, em um bilhete anexado, pelo menos um aspecto positivo da reportagem (pode ser um comentário sobre o assunto ou sobre algum recurso linguístico utilizado). Após a leitura e os comentários feitos, a reportagem volta para seus autores. 3. (20min) Compartilhar as reportagens, juntamente com os alunos, nas dependências da escola. |