



Coordenadoria
do Curso de Letras



Universidade Federal
de São João del-Rei

MARIA LUÍSA MOURA GOMES

**UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GRAMÁTICA PROPOSTO PELA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

Novembro 2022

MARIA LUÍSA MOURA GOMES

**UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GRAMÁTICA PROPOSTO PELA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em
Letras, da Universidade Federal de São João
del-Rei, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Luciani Dalmaschio

São João del-Rei

Novembro 2022

“A uva e o vinho

Um homem dos vinhedos falou, em agonia,
junto ao ouvido de Marcela.

Antes de morrer revelou a ela o segredo:

– A uva – sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isto, e eu pensei:

se a uva é feita de vinho,

talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora prof. Dra. Luciani Dalmaschio, não só pelas aprendizagens e orientações fornecidas de modo tão efetivo ao longo desse tempo, mas, principalmente, pela grandiosa referência e inspiração enquanto docente e pessoa.

Aos/Às docentes do curso de Letras – Português da UFSJ, que possibilitaram a minha formação de maneira rica e prestigiosa, concedendo-me conhecimentos substanciais em minha vida profissional e pessoal. Um agradecimento especial às professoras Laura Botelho e Marília Oliveira, que, durante essa jornada, me acolheram, direcionaram e incentivaram na vida acadêmica.

Aos meus amigos e às minhas amigas, que comigo dividem o peso da existência e compartilham a alegria de ser.

À minha companheira de vida, que, desde o início, mesmo antes de saber que seríamos, admirou e me incentivou no mergulho íntimo com as palavras, ainda que fora ela, muitas vezes, quem me roubou o vocabulário.

À minha família, especialmente ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio incondicional e incentivo sempre prestado na realização dos meus sonhos, a eles que me ensinaram que viver é sufoco, mas é, sobretudo, pular em mar de afeto, que nos espera em precipício.

RESUMO

Este trabalho tem como recorte e objetivo de pesquisa compreender em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotando uma perspectiva enunciativo discursiva, considera o ensino de gramática pelo viés da Análise Linguística. Para isso, a metodologia utilizada consistiu em selecionar um recorte específico da BNCC, que diz respeito à Área do Conhecimento de Linguagens, em particular a disciplina de Língua Portuguesa na seção do Ensino Fundamental, anos finais – 6º ao 9º ano – da Educação Básica, e analisar como ela propõe esse trabalho de análise. Para tanto, as discussões aqui estabelecidas tiveram como ancoragem os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, fundamentadas nos estudos de Dalmaschio (2008, 2010); Dias (2000, 2018); Guimarães, E. (2002) e Guimarães, I. (2015). Com efeito, as análises realizadas apontam para o fato de que a BNCC propõe de forma bastante difusa um ensino de gramática da língua portuguesa a partir da perspectiva teórica semântico-enunciativa, sendo notório os pontos de contraste entre a fundamentação teórica do documento e as postulações de ordem prática que ele manifesta.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Semântica da Enunciação. Análise Linguística.

ABSTRACT

This presenting work has as its starting point to understand the research in which it is perspective regarding the National Common Curricular Base (BNCC), adopting a declarative argumentation, it considers the grammatical teaching by linguistic analyses. In order for this methodology to be used it was constituted to select a specific section from BNCC, that regards the linguistics area of knowledge, in particular the course of Portuguese during the period of studying in the middle school, and analyse how it suggests this essay to analyse. In order to do it, the discussions here presented had as their grounding principal the theoretical assumptions from declarative semantics, based in the studies by Dalmachio (2008, 2010); Dias (2000, 2018); Guimarães, E. (2002) and Guimarães, I. (2015). The analyses highlight the fact that the BNCC proposes about the diffused way in which the Portuguese grammar is being taught through a semantic-enunciation perspective, pointing out the contrasts between the theoretical foundation of the essay and its postulations of practical order in which it manifests.

Key Words: National Common Curricular Base. Enunciation Semantic. Linguistics Analyses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Rede enunciativa 1.....	23
QUADRO 2 – Rede enunciativa 2.....	23
QUADRO 3 – Rede enunciativa 3.....	24
QUADRO 4 – Rede enunciativa 4.....	24
QUADRO 5 – Rede enunciativa 5.....	25
QUADRO 6 – Rede enunciativa 6.....	25
QUADRO 7 – Rede enunciativa 7.....	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	9
1.1 Dimensão Histórica do Ensino de Língua Portuguesa.....	9
1.1.2 A Análise Linguística Estruturada na BNCC.....	13
1.2 Semântica da Enunciação	16
1.2.1 Dimensão material e dimensão simbólica (orgânico e enunciativo)	17
2 METODOLOGIA	19
3 PROPOSTA DE APLICAÇÃO	20
3.1 A Semântica da Enunciação em sala de aula	20
CONCLUSÃO	28
REFERÊNCIAS	29

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que buscou analisar em que medida é possível identificar a presença de uma perspectiva enunciativo-discursiva na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na efetivação do ensino de gramática, pelo viés do eixo Análise Linguística/Semiótica. Para tal investigação, realizamos, primeiro, um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, identificando em que momento o trabalho com a análise linguística tornou-se uma exigência, pelos documentos normativos que definem as aprendizagens essenciais a serem garantidas na escola, no âmbito das habilidades pretendidas na área de linguagens.

Além disso, buscamos compreender alguns dos principais fundamentos da Enunciação, que ancoram o trabalho com as ocorrências linguísticas, para, a partir disso, analisar qual é, de fato, o pressuposto assumido pela Base Nacional Comum Curricular, que se descreve como um instrumento pedagógico pautado por uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Para tanto, utilizamos como aporte teórico as teorias enunciativas, dando destaque, principalmente, à Semântica da Enunciação. Por fim, após termos tecido as análises aqui citadas, entendemos ser importante também propor um modelo de transposição didática que, em nosso ponto de vista, considera o trabalho de Análise Linguística a partir do viés enunciativo.

Para isso, optamos trabalhar com a classe dos substantivos, posto que essa é proposta pela BNCC, e está especificada, inclusive, no eixo de Análise Linguística. Tentamos, pois, a partir de uma discussão dessa classe, exemplificar trabalhos de ordem semântico-enunciativa, com o intuito de demonstrar atividades didático-pedagógicas possíveis e significativas neste campo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Dimensão Histórica do Ensino de Língua Portuguesa

A aprendizagem da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil é um direito a todos os residentes no país, ao considerarmos que é, principalmente, por meio da língua que um falante tem a possibilidade de subjetivar-se (BENVENISTE, 1991) e, assim, assegurar sua inserção ativa na sociedade. Entretanto, ao longo da história do Brasil, o ensino de Língua Materna atendeu diferentes propósitos de acordo com cada época, o que nem sempre correspondeu a assegurar ao estudante a capacidade de significar o cotidiano social por meio da palavra. Nesse sentido, para tentar percorrer parte dessa trajetória, realizaremos um panorama desse ensino ao longo dos séculos no país.

Em meados do século XVI, os jesuítas chegaram ao Brasil a partir de uma ordem religiosa que objetivava disseminar a fé católica pelo mundo. Diante disso, era fundamental que esses inicianos conseguissem estabelecer comunicação com os povos ameríndios que aqui habitavam, a fim de alcançar tal propósito. Dessa forma, iniciou-se o ensino de Língua Portuguesa com o intuito de não só alfabetizar, mas sim de catequizar, dado que, naquela época, acreditava-se que a linguagem reproduzia o modo de pensar e, logo, a partir dela, era possível controlar e moldar as condutas sociais. Para tal feitura, o Latim fez-se muito presente e sua gramática era tida como base para realizar esse ensino. Porém, apesar disso, a língua tupi ainda era muito utilizada e ficou estabelecida para interação cotidiana, enquanto a língua portuguesa foi relegada para assuntos de ordem legal (MALFACINI, 2015).

Contudo, no século XVIII, de acordo com os interesses colonialistas de Portugal, houve a necessidade de unificar e padronizar a língua no Brasil e, assim, por meio de um decreto do Marquês de Pombal, a Língua Portuguesa tornou-se idioma oficial do Brasil, bem como o seu ensino. A partir de então, os estudos de Português passaram a fazer parte dos conteúdos curriculares, mas o seu ensino continuou pautado no Latim, privilegiando as camadas superiores da sociedade. (FREITAS, 2004 *apud* PARANÁ, 2008). Posteriormente, no século XIX, com o avanço do processo de industrialização, o acesso ao ensino foi repensado, com o intuito de responder às necessidades do mundo industrial, o que levou a uma reforma na estrutura curricular. Diante desse cenário, a escola começou a atender as diferentes camadas da população, e o ensino de língua portuguesa preconizava promover a norma culta da língua, que se baseava em conteúdo gramatical

que, posteriormente, foi denominado como Português. Esse ensino de caráter elitista perdurou por muito tempo, sendo rompido apenas em meados do século XX. (MALFACINI, 2015).

No início da década de 1960, durante a gestão do ex-presidente João Goulart, o processo de escolarização ganhou expansão no país atendendo, de forma ampla, as diversas classes sociais do Brasil. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa precisou adotar práticas pedagógicas que considerassem as necessidades do alunado agora presente no ambiente escolar, como por exemplo os diferentes padrões culturais e a variedade de registros linguísticos. (PARANÁ, 2008). Entretanto, logo em seguida, com o golpe de Estado em 1964, a serviço dos objetivos e ideologias do governo vigente, o ensino assumiu uma concepção tecnicista, voltada à qualificação para o trabalho. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa fundamentava-se em atividades estruturais (descrição da língua), ao invés de promover um aperfeiçoamento das competências linguísticas dos falantes (MALFACINI, 2015).

Foi apenas em meados de 1980, com a chegada das teorias da Linguística Aplicada, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso no Brasil, muito em função das ciências linguísticas introduzidas no curso de Letras, que o ensino de Língua Materna passou a se preocupar com as relações linguísticas estabelecidas entre texto/contexto e a interação social nas práticas discursivas, atentando-se para atividade analítica textual. Conseqüentemente, ocorreu uma reestruturação de ensino do 2º grau e do currículo básico que se contrapunha ao “ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais, e valorizava o direito à educação linguística” (PARANÁ, 1988, p. 02 *apud* PARANÁ, 2008, p. 46).

Defronte a todo esse trajeto histórico do ensino de Língua Portuguesa, que sofreu diversas modificações ao longo do tempo, o cenário do analfabetismo funcional na Educação Básica era latente, isso fez com que as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCE) exigissem novas práticas de ensino que considerassem, inclusive, a língua como organismo vivo, dialógico, em uma movimentação contínua e de reflexão permanente, o que, em suma, significou adotar as práticas de linguagem como trabalho pedagógico. Segundo Rodrigues (2005, p.156 *apud* PARANÁ, 2008, p. 48) “as Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos.”

Apesar disso, segundo Malfacini (2015), na década de 1990, com a expansão da política neoliberal, a educação passou a assumir uma concepção de ensino bancário, voltado ao atendimento das necessidades de mercado, o que resultou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo principal objetivo era ampliar e qualificar o ensino para as novas demandas mercadológicas e para as exigências do mundo em processo de constante transformação tecnológica. Diante dessa nova discussão curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram instaurados e tinham como propósito garantir a aprendizagem de competências básicas, associando-as aos diversificados contextos dos estudantes. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN também adotaram uma orientação de ensino do Português no viés interacionista, considerando e refletindo os usos da linguagem oral e escrita. Porém, de acordo com Brait (2000, p. 24 *apud* PARANÁ, 2008, p. 47) “[...] as indicações dos PCNs (sic) podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento.”

Com essa nova reforma, os PCN também apontaram para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que visa estabelecer em cada instituição escolar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo da sua trajetória na chamada Educação Básica. Dentro das habilidades e competências exigidas na área de linguagens, destaca-se a noção de língua e linguagem, texto, discurso e gênero. De acordo com essa nova perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa preconiza aprimorar as capacidades linguísticas discursivas dos discentes, pois, assim, eles compreenderiam com mais propriedade, a partir do discurso, as realidades que os cercam e saberiam interagir e se posicionar frente a elas (MORETTO, FEITOZA, 2019). Segundo Santos (2008, p. 04 *apud* MALFACINI, 2015 p. 11) uma proposta como essa

implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática.

Além disso, é importante destacar aqui que, ao tratar do ensino de Português, a BNCC divide as competências almeçadas em quatro grandes eixos, são eles: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. Essa divisão se deu

pelo fato de se acreditar que o contato com a linguagem em suas diversas formas e variados contextos sociais facilitaria a compreensão do sentido e da intenção dos textos, principal aprendizagem indicada pelo documento na área de comunicação. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com as linguagens deveria emergir das práticas sociais e, assim, realizar um exercício de reflexão e do uso da linguagem (MORETTO, FEITOZA, 2019).

Nas habilidades de leitura, a concepção de dialogismo é adotada e compreende-se a capacidade discente de estabelecer relações entre o que se lê e fatores de ordem social, histórica, cultural, política, econômica e ideológica do determinado momento. Espera-se que o leitor saiba participar da criação dos significados, associando tal criação a seus saberes prévios e à sua experiência de vida. No campo da produção, é realçada a importância de se trabalhar a escrita de forma situada, considerando que as condições de elaboração é que determinam o texto, por isso, a importância de se envolver com diferentes gêneros discursivos e, a partir disso, compreender quais são as composições, estruturas e estilos desejados de acordo com o que o texto objetiva. No quesito oralidade, destaca-se a necessidade de abordar as variantes linguísticas, evidenciando a não existência de variáveis melhores ou piores, enfatizando a noção de adequação discursiva, de acordo com a situação de comunicação, bem como a relevância o enquadramento do falante em cada uma delas. (BRASIL, 2018).

O eixo de análise linguística, por sua vez, trouxe uma nova abordagem para o ensino de Português principalmente no que se refere ao ensino da gramática normativa. Essa reflexão linguística propõe que os conhecimentos sobre o sistema da língua, tais como morfologia, sintaxe, semântica e estilística, sejam problematizados a partir de uma observação e análise da língua em uso, considerando os elementos verbais e os elementos extraverbais na construção do sentido do texto. À vista disso, o uso do texto apenas como base para o atendimento a um ensino normativo-descritivo de aspectos gramaticais é relegado e atenta-se, agora, para a participação das formas gramaticais na construção dos efeitos de sentido do texto. Vale ressaltar que essa forma de se referir ao ensino gramatical como trabalho de análise linguística não nasce na BNCC. Outros pesquisadores já o apresentavam para estabelecer diferenças entre a tradição de um ensino centrado na norma e aquele que se volta à textualidade. Conforme Galdi:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de

informações, etc. (GERALDI, 2004, p. 74 *apud* PARANÁ, 2008, p. 60).

Isso exposto, é pertinente afirmar que o ensino dos conteúdos gramaticais, visto pela ótica de um trabalho de análise linguística, deve ser estabelecido em decorrência dos seus aspectos funcionais na organização da unidade de sentido dos diferentes enunciados, refletindo como esses fenômenos gramaticais e textuais-discursivos atravessam o uso da língua.

Passemos agora a entender como o eixo de “análise linguística/semiótica” é estruturado na BNCC.

1.1.2 A Análise Linguística Estruturada na BNCC

De início, ao tratar das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental II, de maneira geral, o documento destaca a importância de as instituições escolares promoverem e estimularem o olhar reflexivo e analítico do(a) aluno(a) de maneira aprofundada, a fim de contribuir com o desenvolvimento crítico do sujeito em relação ao meio que o cerca, desenvolvendo diferentes modos de se expressar e de participar no mundo. Essa habilidade de análise, porém, ganha maior evidência na área de linguagens como competência a ser trabalhada. Nesse sentido, a BNCC diz assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Especificamente, o documento afirma que

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

Esse posicionamento vai ao encontro daqueles já assumidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que diz que os estudos linguísticos devem corresponder a “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67 *apud* BRASIL, 1998, p. 20).

A partir dessa concepção, o texto torna-se elemento central de trabalho, e os espaços de enunciação devem ser considerados no movimento de análise para perceber o uso significativo da linguagem em diferentes atividades, como leitura, escuta e produção. O texto deve ser considerado, nos variados meios de comunicação, com o intuito de ampliar as “possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67). Além disso, a BNCC chama atenção para as novas práticas de linguagem inseridas no mundo contemporâneo que abrangem textos cada vez mais multissemióticos e, assim, a necessidade de o indivíduo estar preparado para lidar de forma crítica com esses textos.

Dessa forma, o documento estipula que o ensino de Língua Portuguesa deve promover os estudos linguísticos a partir de práticas reflexivas que possibilitem os(as) discentes ampliarem e aperfeiçoarem suas competências leitora, de produção textual e oralidade em usos situados da linguagem, compreendendo que todo texto exerce uma função social, e que essa é de extrema relevância para possibilitar os sentidos pretendidos.

Com efeito, a BNCC, ao desenvolver os diferentes quadros de competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, ressalta a importância de as habilidades serem promovidas por meio de textos que pertencem a diferentes gêneros que circulam nos inúmeros campos de atividade humana, destacando a necessidade de o eixo da análise linguística/semiótica ser norteador do trabalho, uma vez que ele envolve “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente.” (BRASIL, 2018, p. 80). Junto a isso, o documento destaca como as demais habilidades linguísticas a serem desenvolvidas estão associadas ao trabalho de análise linguística. De acordo com a BNCC, temos:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Posto isso, é possível afirmar que a BNCC, de maneira geral, ao discutir a área de linguagens, trata os conhecimentos sobre a língua, de maneira associada às práticas de linguagem, com o intuito de propiciar reflexão relativamente ao funcionamento linguístico, diante das suas numerosas possibilidades de usos.

Ademais, é importante destacar que, o documento, ao discutir sobre o eixo da análise linguística/semiótica, separa os conhecimentos linguísticos, que dizem respeito aos conhecimentos gramaticais, nos eixos da morfologia, sintaxe e semântica, e os distribui de forma a isolar os aspectos semânticos dos demais (morfológicos e sintáticos), que ganham *status* de associação na categoria apresentada pela Base como “conhecimentos morfossintáticos”. Dentro das habilidades propostas no campo da morfossintaxe, é possível perceber, ainda, que a Base cita a necessidade de analisar as funções sintático-semânticas das palavras nas orações (BRASIL, 2018), entretanto essa menção acontece de maneira muito discreta, o que dificulta precisar a importância de estabelecer relação entre a semântica e os aspectos estruturais da língua.

Por conseguinte, no campo da sintaxe, a semântica não chega sequer a ser abordada dentro das habilidades pretendidas e fica instituída a exigência de domínio dos aspectos puramente estruturais da língua, como “conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação)” (BRASIL, 2018, p. 83).

Por fim, no campo semântico, além de haver uma topicalização isolada sobre as habilidades a serem desenvolvidas, o detalhamento do trabalho a ser realizado nessa área é reduzido à observação de “fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.” (BRASIL, 2018, p. 83).

Nesse sentido, nos parece que a Base explicita uma dissociação desses três campos anteriormente discutidos, ainda que, de acordo com a vertente enunciativo-discursiva, eles sejam indissociáveis, posto que “as palavras têm relações com as outras no interior da enunciação, e é nessa relação que as formas linguísticas (morfologia) em articulação entre si (sintaxe) produzem distintos efeitos de sentido (semântica).” (SANTOS, 2022, p. 144).

Logo, a fim de melhor compreendermos a relação estabelecida entre a perspectiva da BNCC e a corrente enunciativa-discursiva, partiremos então para uma discussão dessa teoria em si.

1.2 Semântica da Enunciação

A Semântica da Enunciação (doravante SE) é uma corrente teórica cujo objetivo, de forma resumida, é investigar e compreender como o significado linguístico se manifesta nos diferentes enunciados. Segundo essa vertente, aspectos da materialidade linguística e, aqueles de caráter simbólico, ancoram efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos do dizer. Desse modo, dentro dos estudos enunciativos, a análise realizada acerca do sentido não se restringe apenas ao nível linguístico (lexical, morfológico, sintático, fonológico, etc), mas sim a um conjunto de fatores, incluindo históricos e socioculturais, que, juntos, sustentam a significação. (MORAIS, FRANÇA, NASCIMENTO, 2019.)

Dito isso, faz-se importante discutir a noção de acontecimento dentro dessa teoria, posto que é um dos principais pilares que a norteiam. Para Guimarães (2002, p.11), a enunciação é “um *acontecimento* de linguagem que se faz pelo funcionamento da língua” (GUIMARÃES Eduardo, 2002, p.11 grifo nosso). Apesar de esse assunto ser explicado por diferentes e renomados autores, como Foucault, Pêcheux, Possenti, Guimarães, entre outros, neste trabalho, por motivos estruturais, iremos abarcar esse tópico de forma ampla, não sendo possível, assim, explorar de maneira particular a percepção de cada autor.

De modo geral, o acontecimento, pela ótica da SE, pode ser compreendido como a enunciação em si, construída, porém, por meio de uma trajetória histórica afetada por diversos entrecruzamentos que o permite existir como fenômeno socialmente pertinente. Nesse sentido, o acontecimento é uma ordem do dizer que tem como suporte as discursividades que já foram regularizadas historicamente e que, em função disso, possibilita a produção de sentido, assim como viabiliza discursividades outras. (DALMASCHIO, 2010). Assim, é necessário frisar que, diante dessa perspectiva, os signos linguísticos não só têm relações uns com os outros como também com o repertório das enunciações em que já se fizeram regulares. (DALMASCHIO, 2010).

Diante disso, conforme a perspectiva enunciativa em que nos situamos, o funcionamento linguístico é estabelecido por meio da relação entre a dimensão material e dimensão simbólica do dizer, sendo a primeira referente aos aspectos estruturais da língua, às formas que constituem os enunciados; e a segunda à utilização concreta da língua em um dado acontecimento enunciativo. Segundo Dalmaschio (2010, p.6) “esse viés de análise aponta para o fato de que não há como desvincular o acontecimento enunciativo da estrutura que sustenta a língua, bem como das redes de memória e dos

percursos sociais que o trazem à tona.” Trata-se, portanto, de algo relacional que estabelece em redes de dizer.

1.2.1 Dimensão material e dimensão simbólica (orgânico e enunciativo)

Ao considerar que o estudo aqui realizado tem como abordagem teórica a Semântica da Enunciação, faz-se indispensável a discussão um pouco mais aprofundada sobre dimensão orgânica e dimensão enunciativa, anteriormente citadas, posto que, de acordo com essa teoria, a materialidade linguística é construída a partir desses dois planos que, associados, definem o fato linguístico.

A começar pelo plano da organicidade, definimos como aquele que corresponde “à dimensão material da língua, não funciona de maneira autônoma, é o plano das formas.” (DALMASCHIO, 2008, p. 40 *apud* DIAS, 2007). Nesse sentido, essa dimensão é marcada pela relação das unidades da materialidade linguística que acabam por formar uma sequência linear identificável formalmente. Essa materialidade, porém, “não tem uma base primária de identidade física” (DIAS, 2007, p. 193), por isso não é autônoma. Isso quer dizer que, apesar de ser na dimensão material que os elementos formais atuam na constituição de uma unidade sentencial, essa dimensão, sozinha, não dá conta de representar a orientação dos domínios de sentidos produzidos e/ou pretendidos e, assim, torna-se necessário o plano da enunciação. (DIAS, 2007).

Por outro lado, a dimensão simbólica pode ser resumida, segundo Dalmaschio (2008, p.40), como aquela que “se faz pelo funcionamento da língua.” Em outras palavras, o plano da enunciação é o que, através de um sistema de signos linguísticos, reflete uma prática discursiva histórico-social que marca a realidade. Assim, a dimensão simbólica “diz respeito às instâncias nas quais o dizer ganha pertinência. Essas instâncias correspondem a diferentes extratos no campo da memória, vale dizer, diferentes domínios de discurso.” (DIAS, 2007, p. 194).

Dessa forma, é correto dizer que o fato linguístico é constituído por meio da relação entre a dimensão material e a dimensão simbólica, e que, tais dimensões atuam de maneira codependente, posto que “temos, de um lado, formações simbólicas não projetadas nas unidades e nas formas articuladas; de outro, formas articuladas que projetam formações simbólicas dispersas.” (DIAS, 2007, p. 193). Dias ainda complementa que:

O fato lingüístico é afetado por uma tensão entre a constituição do arranjo sintático (no plano da organicidade), e a verticalidade advinda de uma demanda de saturação (no plano da enunciação), produzindo como resultado uma injunção à unidade desse arranjo. É por essa verticalidade que são ‘veiculados’ os extratos de ocorrência que afetam a articulação. A constituição do espaço sintático seria constitutivamente permeado pelo semântico, portanto. (DIAS, 2007, p. 198).

Feitas as discussões teóricas, passaremos, agora, então, a propor uma transposição didática do ensino de Língua Portuguesa a partir do que consideramos um trabalho Semântico-Enunciativo.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de ordem qualitativa e explanatória (PAIVA, 2019), dado que o estudo aqui realizado preconizou examinar as evidências da problemática colocada com base em dados verbais, em nosso caso, os textos que orientam o ensino de Língua Portuguesa conforme a Base Nacional Comum Curricular. Assim, é significativo pontuar que nossos resultados surgem de uma base empírica.

O *corpus* da nossa pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo que estabelece quais são as aprendizagens que devem ser garantidas ao alunado ao longo da Educação Básica. Junto a isso, para realizar a análise desse *corpus*, nos baseamos nas teorias enunciativas, dando enfoque, principalmente, à Semântica da Enunciação.

Em relação ao recorte específico trabalhado com a BNCC, nos atemos à Área do Conhecimento de Linguagens, em particular a disciplina de Língua Portuguesa na seção do Ensino Fundamental, anos finais – 6º ao 9º ano – da Educação Básica. Essa escolha foi feita devido a BNCC propor um trabalho com a língua/linguagem de maneira socialmente situada, em que se assume “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem.” (BRASIL, 2018, p.67). Dessa forma, entendemos esse recorte como apropriado para tecer as análises aqui propostas.

3 PROPOSTA DE APLICAÇÃO

No decorrer deste trabalho, buscamos fazer discussões acerca da proposta apresentada pela Base Nacional Comum Curricular com o trabalho de Língua Portuguesa, que afirma assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Durante as discussões, entretanto, por meio da teorização dos principais conceitos da Semântica da Enunciação, pudemos perceber que a BNCC não ancora de maneira efetiva o trabalho nessa vertente teórica, uma vez que ainda registra uma separação entre aspectos morfológicos e articulatórios daqueles de ordem semântica e enunciativa.

Assim, consideramos importante, agora, apresentar uma possível abordagem da classe dos substantivos que, em nossa perspectiva, considere uma proposta enunciativa no campo da análise linguística.

3.1 A Semântica da Enunciação em sala de aula

Para realizar a transposição didática, escolhemos trabalhar com a classe dos substantivos, dado que essa classe é representativa da seguinte proposta elencada, no eixo de análise linguística:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). (BRASIL, 2018, p.83).

Pensamos ser produtivo que o movimento de análise linguística de tal classe de palavras seja realizado a partir do texto, uma vez que, conforme já dissemos aqui, a BNCC assume “o texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2018, p.67). Sendo assim, utilizaremos a crônica “Aconteceu lá em Minas: ‘Os Trem’”, de Joyce Figueiró. Nosso intuito, com ela, é analisar de que maneira a classe dos substantivos participa da organização textual, de modo a possibilitar a produção de diferentes efeitos de sentido a partir do “interdiscurso em funcionamento, que é ativado pela memória.” (GUIMARÃES, 2015, p.26).

Vale ressaltar que não temos a intenção de propor um planejamento de trabalho específico, em sala de aula. Não se trata, pois, de um guia didático, ou de uma receita com

perguntas e respostas determinadas. O que desejamos é construir uma direção de análise que, de acordo com o caminho pedagógico mais próprio a cada turma, poderá encaminhar as exposições e atividades a serem planejadas pelo professor.

Observemos, então, o texto que segue:

Texto 1

ACONTECEU LÁ EM MINAS: “OS TREM”

Carlinhos encontra com seu amigo na rua.

– **Preparado pro casório, Carlim?**

– Uai, num sei, o trem vai chegando e vai dando um fri na barriga.

– **Esse trem é assim mesmo. Mas relaxa, moço, porque vai da tudo certo. Mas oh, e a cumade Juana, como é que tá?**

– Vixi, aquela ali ta quase morrenu de nervoso.

– **Ahhh sô, mas iss’ é normal. Casamento mexe com a cabeça das muierada. És tudo qué ficar bunitona e fazer uma baita дума festa.**

– Mas né isso não, moço. Juaninha tá nervosa pra lua de mel.

– **Eita diacho! Disso cê num precisa contar pra eu, não, moço. Esse trem é particular docês.**

– Uai, cumpade, num é nada do que o senhor tá pensando não, sô.

– **O que é que é intão, Carlim?**

– Cê acredita que ela tá morrenu de medo de viajar no trem?

– **Ahhh é só issu? Todo mundo tem medo de viajar nesse trem, Carlim. Até eu procê ter ideia...**

– Ocê já viajou nesse trem, cumpade?

– **Já, uai. Uma vez fui visitar uma fia minha que tá morando na cidade grande lá de Belorizonte e depois ia visitar um’outra fia que tá lá nos Rio de Janeiro. Aí fui nesse trem. A viagem até que é boa, Carlim, mas dá uns medo, viu?**

– Vixe, meu Deus! Se o sinhô tá falando isso, agora que eu to ficanu assustadu.

– **E oia que eu sô um moço corajoso, Carlim. Sou cheio das coragem!**

– E eu num sei disso, cumpade?! Agora ocê tá me assustando. Cê num sabe, eu num tava intendendo porque a minha muiê tava cum medo de viajar no trem. Parece tão tranquilim.

- **Ixiii, o trem dá umas balançada de vez em quando, que é de matá nós dos coração.**
- Ô santo pai, cê ta me assustando, cumpade. Mas conta pra eu, o povo fala que é mesm bunita a vista, diz que onde trem passa, tem um tanto de árvore... é assim mesm?
- **Árvore? Até que tem, mas fica tudo piquenininha.**
- Uai, que estranho.
- **Cês vai pr'onde, Carlim?**
- Vitória dos Espirito Santo. Cê viajou ne que tipo de trem, cumpade? Será que nós vai num igual o que ocê foi?
- **Eu fui no trem da Gol, mas tem uns que é da Tam que diz que é bom também. Cê num sabe, Carlim, mas lá dentro do avião, o povo bunito serve inté cumida pra nós.**
- Uai, cê tá doido? Que diacho de avião é esse?
- **Ué, avião é o nome do trem que viajei.**
- Mas avião num aquês que voa no céu?
- **Claro que é, Carlim.**
- Uai, cumpade nós tá falando dos trem diferente.
- **Eh mesm? Cê vai viajar de que trem, intão, Carlim?**
- Vou de trem, oras!!

Pensamos ser bastante interessante discutir a classe dos nomes, uma das mais importantes na morfologia, por meio de um nome que ofereça um escopo amplo de efeitos de sentido. Com esse texto, vamos discutir substantivo na perspectiva de um (ou de muitos, talvez) “trem”. A ideia é trazer à cena a discussão de que muito além de representar a “classe de palavras que designa seres ou coisas, concretos ou abstratos, estados, processos ou qualidades.”¹, os nomes, devem ser entendidos “numa perspectiva mais ampla, constituindo-se como *ato*, e não como *resultado*.” (GUIMARÃES, 2015, p.34, grifos do autor).

Na crônica, é possível perceber que, no decorrer das falas, a partir do diálogo estabelecido, o substantivo “trem” ancora-se em distintos referenciais, de acordo com a demanda de significação exigida pelos enunciados de que participa, construindo, assim,

¹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/substantivo>. Acesso em: 14 nov.2022.

diferentes sentidos na interlocução. Analisemos, então, cada uma das ocorrências de maneira particular.

A primeira vez em que a palavra “trem” aparece, logo ao início do texto, aproxima-se semanticamente de “casório”, dado que, o amigo de Carlim, ao perguntar sobre o estado emocional do noivo diante do casamento, recebe como resposta: “Uai, num sei, o trem vai chegando e vai dando um fri na barriga”. Ou seja, Carlim faz a retomada do assunto (casório) utilizando a palavra “trem”, orientando o seu interlocutor e, em nosso caso, o leitor, para esse sentido específico. Na segunda ocorrência, o sentido permanece o mesmo, de casório. Assim:

QUADRO 1 - Rede Enunciativa 1

Trem = Casório

Fonte: elaborado pela autora.

Já no terceiro caso é possível construir no texto, para “trem”, o efeito de sentido de “relações sexuais” que Carlim e sua noiva viriam a ter, posto que o referencial “lua de mel” foi introduzido anteriormente, e, na sequência, o amigo disse: “- Eita, diacho! Disso cê num precisa contar pra eu, não, moço. Esse trem é particular docês.”. Assim, amplia-se o escopo de significação desse nome que agora passa a encapsular os seguintes sentidos:

QUADRO 2 - Rede Enunciativa 2

Trem = casório Trem = relações sexuais

Fonte: elaborado pela autora.

Por outro lado, na quarta ocorrência, o sentido que pode ser atribuído à palavra “trem” muda completamente, tratando-se, agora, de algo que se situa no referencial automobilístico. É interessante observar que, nessa situação específica, o locutor utilizou a expressão “medo de viajar no trem”. Primeiramente, ao ler a expressão “viajar no”, interlocutor e leitor já esperam que o lugar sintático ali materializado seja ocupado por um meio de transporte e, por isso, não se atribuem, nesse momento em particular, outros significados para a palavra “trem”. Vale ressaltar que se trata de meios de transportes

diversos, mas em função de haver um deles que seja regularmente nomeado por “trem” há uma orientação para que esse sentido seja prevalente em relação aos demais como, “carro”, “avião”, “navio” etc. Com isso, a nossa rede de sentido de “trem” passa a assumir as seguintes possibilidades:

QUADRO 3 - Rede Enunciativa 3

Trem = casório
Trem = relações sexuais
Trem = meios de transporte (um trem?)

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, nas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a ocorrências, o sentido da palavra “trem” continua podendo ser relacionado a qualquer meio de transporte, isso porque, ao longo do diálogo, nenhum novo referencial foi introduzido para sustentar a especificação do assunto sobre o qual falavam: veículo utilizado para fazer a viagem. Entretanto, a partir da 9^a ocorrência do substantivo “trem”, nós começamos a ter nuances sobre qual automóvel essa palavra nomeia. Expliquemos melhor. Quando o amigo de Carlim diz que “o trem dá umas balançada de vez em quando”, nós restringimos as possibilidades de veículo para aqueles que, dentro do nosso repertório social, são marcados pelo balanço, pela instabilidade, tais como “caminhão”, “balsa”, “trem”, e, principalmente, o “avião”. Dizemos, principalmente, para o “avião” porque o ato de balançar causa muito mais espanto nesse veículo e não nos demais. Temos, agora, mais um desenho para a nossa rede de sentidos:

QUADRO 4 - Rede Enunciativa 4

Trem = casório
Trem = relações sexuais
Trem = meios de transporte (um trem?)
Trem = meios de transporte que balançam (um avião?)

Fonte: elaborado pela autora.

Dando continuidade à crônica, na 10^a vez em que a palavra “trem” aparece, é perceptível a tentativa de “Carlim” em delimitar ainda melhor que “trem” é esse, posto que o locutor diz que, no percurso que o trem faz, é possível ver muitas árvores, excluindo, assim, a possibilidade de esse veículo ser de ordem náutica. Trata-se, portanto, de um

veículo terrestre ou aéreo e, ainda, que balance. É somente na 11ª ocorrência, porém, que “Carlim” vai pedir uma especificação do “trem” ao qual seu amigo se refere, perguntando a ele sobre que “tipo de trem” o colega está falando.

Assim, na 12ª vez em que a palavra “trem” é utilizada, respondendo à pergunta de Carlim, o homem diz que viajou “no trem da Gol”, e ainda acrescenta que existe “uns que é da Tam”. Ao fazer essa afirmação, o amigo de “Carlim” coloca em evidência que o assunto do qual ele fala é o avião, já que é de conhecimento comum que as marcas Gol e antiga Tam (hoje Latam), no Brasil, fazem referência às aeronaves, até porque são empresas responsáveis por fabricarem, exclusivamente, esse tipo de transporte. Temos assim:

QUADRO 5 - Rede Enunciativa 5

Trem = casório
Trem = relações sexuais
Trem = meios de transporte (um trem?)
Trem = meios de transporte que balançam (um avião?)
Trem da Gol/Trem da Tam = avião

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, se existia a possibilidade do interlocutor e/ou leitor não fazer essa associação da marca do veículo com o tipo de transporte por desinformação, o amigo de Carlim acrescenta, inclusive, que “lá dentro do avião, o povo bunito serve inté comida pra nós.”. Dessa forma, marca, linguisticamente, por uma operação de referenciação interna ao texto, para seu interlocutor e/ou leitor que o assunto do qual ele fala é uma aeronave. Para isso, utiliza, essa única vez, a palavra “avião” no lugar de “trem”. Esse fato parece que possibilita invertermos a ordem da ocorrência final de nossa rede enunciativa que, agora, assim se organiza:

QUADRO 6 - Rede Enunciativa 6

Trem = casório
Trem = relações sexuais
Trem = meios de transporte (um trem?)
Trem = meios de transporte que balançam (um avião?)
Trem da Gol/ Trem da Tam = avião
Avião = trem

Fonte: elaborado pela autora.

Isso fica claro no final do texto, quando um dos amigos percebe que há uma diferença no sentido de “trem” para os dois. Na 13^a ocorrência, ao Carlim ter estranhado que o assunto do qual o amigo se referia era o avião, o colega diz que “avião é o nome do trem” que viajou, colocando a palavra “trem”, agora, no lugar de “transporte”, mas um transporte já bem delimitado. Com efeito, na 14^a vez em que a palavra ocorre, Carlim se dá conta de que eles estão “falando dos trem diferente.”, referindo-se a temas distintos, meios de transporte díspares. Com essa fala, na 15^a ocorrência, o homem que conversa com Carlim pede para que ele explique “de que trem” está falando, no sentido de veículo. Qual automóvel é esse que Carlim e sua noiva utilizarão para viajar. Só então Carlim responde: “vou de trem, oras.”. Aqui, novamente, é importante observar que, diferentemente da 4^a ocorrência, ao Carlim utilizar a preposição “de” antes de “trem”, marca o sentido primeiro da palavra, um tipo de transporte que se organiza por meio de um conjunto de vagões que, engatados uns aos outros e, puxados por uma locomotiva, avançam sobre trilhos. Ou seja:

QUADRO 7 - Rede Enunciativa 7

<p>CARLIM – Trem = trem INTERLOCUTOR 1 – Trem = avião</p>
--

Fonte: elaborado pela autora.

Essa análise nos permite compreender que um nome, embora prototípico como “trem”, só pode ser significado a partir de suas relações articulatórias com outros nomes, com outros enunciados, com outros textos, que se manifestam em um movimento de memória e atualização. Não podemos deixar de concordar que, no texto em questão, esse aspecto foi potencializado, a fim de que o humor pudesse ser expresso. Entretanto, em uma perspectiva semântico-enunciativa isso não é da ordem da excepcionalidade, constitui-se, antes, como elemento constitutivo do linguístico. Nas palavras de Guimarães, entendemos que:

Substantivo é a palavra que, do ponto de vista paradigmático, é um objeto temático da ordem do enunciável. [...] Nesse sentido, os nomes (substantivos) são atualizados nos discursos de que fazem parte, por meio dos acontecimentos enunciativos. (GUIMARÃES, 2015, p.30)

No que diz respeito à dimensão material e à dimensão simbólica, compreendemos na prática como esses dois planos associados organizam o fato linguístico. Como

observado, o substantivo “trem” é utilizado, no texto, em articulações diversas, isto é, se relaciona de distintas maneiras com as demais unidades da materialidade linguística que permitem a formação de uma sequência linear. Essa sequência, porém, de maneira autônoma, não nos possibilita compreender quais são os sentidos que emergem na enunciação, fazendo-se necessário, pois, o acionamento da dimensão simbólica, que agencia, por meio dos acontecimentos enunciativos já regularizados socialmente, quais são os significados possíveis para o substantivo “trem”. Ademais, segundo Guimarães (2015, p.26) “é a classe dos substantivos que opera nessa função de trazer para a enunciação os referentes interpretados na memória.”. Trata-se, pois, de um movimento de olhar para a análise linguística, situando não como um aspecto da morfologia, ou como uma função sintática, ou como um atributo semântico, mas como uma interface desses três componentes, que, em nossa perspectiva (semântico-enunciativa), atuam em concomitância.

CONCLUSÃO

No decorrer da análise realizada neste trabalho, conseguimos verificar que a Base, apesar de se posicionar em uma perspectiva enunciativo-discursiva para trabalho, em sala de aula, na área de linguagens, permanece estacionada no ensino de análise linguística a partir de uma concepção normativa e descritiva da linguagem. Isso, principalmente, porque ela ainda dissocia os aspectos semânticos dos morfológicos e sintáticos. Para a Semântica da Enunciação, esses elementos devem ser trabalhados de maneira interligada.

Junto a isso, acrescentamos, ainda, que concordamos com Dias (2018, p.30) quando postula que “as formas do significar são qualificadas na enunciação. Justamente porque é na enunciação que os domínios de mobilidade do sentido alicerçam essa tensão entre o significar e o já significado.”. Dessa maneira, é através dessa perspectiva que relaciona os referenciais históricos e as demandas do presente, como vimos na crônica analisada. Por ela, conseguimos compreender o jogo de sentido do nome “trem” e a importância desse jogo para expressividade do texto.

Diante do exposto, por fim, percebemos que uma proposta enunciativo-discursiva de trabalho linguístico em sala de aula não só é possível como também contribui de maneira significativa para a formação dos sujeitos que refletem a sociedade em que estão inseridos, principalmente ao considerarmos que essa sociedade é formada e significada linguisticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In: Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

DALMASCHIO, Luciani. **Enunciação e Sintaxe**: modos de enunciação genéricos na ocupação do lugar de objeto. 2008. Doutorado (Tese). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DALMASCHIO, Luciani. O acontecimento enunciativo na perspectiva da Semântica da Enunciação. **ANAIS – 1º CIELLI/ 4º CIELI**. Maringá-PR, 2010.

DIAS, L. F. **Enunciação e Relações linguísticas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

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

FIGUEIRÓ, Joyce. **Aconteceu em Minas: Os trem**. Disponível em: <https://curtacronicas.wordpress.com/2012/07/26/aconteceu-la-em-minas-os-trem/> Acesso em: 8 nov. 2022.

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

GUIMARÃES, Igor Caixeta. O conceito de substantivo em uma perspectiva enunciativa. *In: DIAS L. F.; LACERDA P. B. G. L.; DALMASCHIO, L. Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015.

MALFACINI, Ana. **Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil**: da Reforma Pombalina ao uso dos materiais didáticos apostilados. Rio de Janeiro: Idioma- n. 28, p. 45-59, 2015.

MORAIS, Maria; FRANÇA, Maria; NASCIMENTO, Erivaldo. **Semânticas Argumentativa e Enunciativa**: uma análise dos operadores argumentativos. *Revista do GELNE*, Natal/RN, v. 21, n. 1, p. 63-76, 2019.

MORETTO, Milena; FEITOZA, Claudia. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**, n. 23, p. 69-87, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

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