



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Isabella Todeschini

***A Prática de Análise Linguística/Semiótica* como prática de linguagem nas
aulas de Língua Portuguesa: os discursos (des)velados em artigos científicos
brasileiros**

Florianópolis
2025

Isabella Todeschini

***A Prática de Análise Linguística/Semiótica* como prática de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa: os discursos (des)velados em artigos científicos brasileiros**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos do Campo Discursivo

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Todeschini, Isabella

A Prática de Análise Linguística/Semiótica como prática de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa: os discursos (des)velados em artigos científicos brasileiros / Isabella Todeschini ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2025.

255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Prática de Análise Linguística/Semiótica; discurso acadêmico; ensino de Língua Portuguesa; análise dialógica do discurso.. I. Pereira, Rodrigo Acosta. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Isabella Todeschini

A Prática de Análise Linguística/Semiótica como prática de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa: os discursos (des)velados em artigos científicos brasileiros

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de agosto de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Dr. Rodrigo Acosta Pereira
DLLV/CCE/UFSC (Orientador)

Dr. Valter Pereira Romano
DLLV/CCE/UFSC (Membro Titular)

Dr^a. Adriana Delmira Mendes Polato
UNESPAR (Membro Titular)

Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton
UFSM (Membro Titular)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Dr. Valter Pereira Romano
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Orientador

Florianópolis, 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a mim mesma pela dedicação e persistência na realização deste trabalho. Reconheço o esforço e a determinação empregados em cada etapa da pesquisa. Foi uma jornada desafiadora, mas vitoriosa.

Aos meus pais e ao meu irmão, por estarem ao meu lado desde o início, oferecendo apoio incondicional e incentivo diário. Amo vocês!

Ao Mateus, meu parceiro de vida, pelos diálogos constantes, pela paciência, pelo apoio nos momentos difíceis e por se desdobrar para me proporcionar tempo, espaço e silêncio durante todo o processo de escrita. Minha profunda gratidão!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, pelos saberes compartilhados ao longo do percurso. Em especial, ao meu orientador, professor Rodrigo, pela escuta atenta, pela paciência ao longo da trajetória, por ter me acolhido em um momento decisivo, acreditado no meu trabalho e me motivado a seguir até o fim. Sua orientação foi essencial, e sua postura, uma inspiração.

À professora Maria Alexandra, por me acolher durante o Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto e, com generosidade e lucidez, abrir novos caminhos para minha formação.

Aos amigos e amigas que, de diferentes formas, estiveram presentes, compreenderam minhas ausências e me acolheram com carinho nos momentos em que mais precisei.

Aos membros das bancas de Qualificação e Defesa, agradeço imensamente pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas, que certamente enriquecerão ainda mais este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado nos últimos anos, apoio essencial para a realização desta pesquisa.

Sabendo que “muito me custa o que muito me vale”, tenho orgulho do caminho trilhado. O esforço e a dedicação exigidos pelo doutorado me transformaram — hoje sou uma pessoa melhor, justamente por aquilo que tanto me exigiu.

RESUMO

O tema da nossa presente pesquisa são os discursos em/de artigos acadêmicos brasileiros sobre a Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) como prática de língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Tendo em vista o tema, nosso objetivo principal é analisar dialogicamente os discursos sobre a PAL/S veiculados em artigos publicados e catalogados no Portal de Periódicos da CAPES, com o intuito de compreender como tais discursos (des)velam os embates ideológico-valorativos entre tradição e mudança no ensino de língua portuguesa na escola de Educação Básica. Ancoramo-nos nos Estudos Dialógicos da Linguagem, especialmente nos escritos de Bakhtin e o Círculo, articulados a pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso (ADD) no Brasil, situando a investigação no campo da Linguística Aplicada. Selecionamos, por meio da abordagem da bibliometria, 130 artigos publicados entre 1998 e 2023. A análise dos dados se realiza em duas etapas complementares: na primeira, realizamos uma Análise Bibliométrica que nos permitiu mapear a produção científica sobre a temática, identificando padrões de distribuição geográfica, institucional e temporal; na segunda, realizamos uma análise discursiva de base dialógica, considerando os artigos como enunciados concretos e buscando compreender suas projeções ideológico-valorativas. Os resultados evidenciam uma pluridiscursividade nas abordagens da PAL/S, revelando disputas entre concepções ainda vinculadas ao ensino normativo e outras que se orientam por fundamentos enunciativo-discursivos. Observamos que, embora documentos como os PCN (1998) e a BNCC (2018) enfatizem a centralidade do texto e o uso da linguagem em contextos sociais, parte dos artigos analisados reproduz concepções ancoradas na aplicação técnica de teorias linguísticas, desconsiderando a dimensão dialógica e ideológica da linguagem. Com base na análise, sustentamos que os discursos acadêmicos sobre a PAL/S não são neutros, mas configuram espaços de tensão ideológico-axiológica entre o tradicional e o novo/a mudança, atravessando tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas. Esses discursos formam um heterodiscurso, tecido por múltiplas vozes que se confrontam e se cruzam, refletindo disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas ainda presentes no ensino de LP no Brasil. Defendemos que compreender a PAL/S como prática de linguagem requer reconhecer sua natureza ideológica, interacional e responsiva, vinculada aos usos sociais da língua(gem) e à constituição dos sujeitos na relação com o outro. A pesquisa contribui ao evidenciar a necessidade de uma apropriação crítica da PAL/S, comprometida com os fundamentos dialógicos da linguagem, além de apontar para a urgência de repensar a formação inicial e continuada de professores de LP a partir dessa perspectiva. Reafirmamos a relevância da ADD como abordagem teórico-metodológica que possibilita a escuta das ideologias e valorações nos discursos acadêmicos, reconhecendo o lugar ético e responsivo do pesquisador na produção de conhecimento. Assim, nossa tese não apenas mapeia o estado da arte sobre a PAL/S, mas também propõe caminhos de ressignificação crítica para o ensino de LP, ancorados numa concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem.

Palavras-chave: Prática de Análise Linguística/Semiótica; discurso acadêmico; ensino de Língua Portuguesa; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

The theme of our research is the discourses in and from Brazilian academic articles concerning the Practice of Linguistic/Semiotic Analysis (PAL/S) as a language practice in Portuguese Language (PL) classes. In light of this theme, our main objective is to dialogically analyze the discourses about PAL/S published and cataloged in the CAPES Journal Portal, aiming to understand how these discourses (un)veil the ideological and axiological tensions between tradition and change in the teaching of Portuguese in Basic Education schools. Our theoretical foundation is the Dialogical Studies of Language, particularly the works of Bakhtin and the Circle, articulated with contemporary research in Dialogical Discourse Analysis (DDA) in Brazil, situating the study within the field of Applied Linguistics. Using a bibliometric approach, we selected 130 articles published between 1998 and 2023. Data analysis is carried out in two complementary stages: first, we conducted a Bibliometric Analysis that enabled us to map the scientific production on the topic, identifying patterns of geographical, institutional, and temporal distribution; second, we performed a dialogical discourse analysis, treating the articles as concrete utterances and seeking to understand their ideological and axiological projections. The results reveal a plurality of discourses surrounding PAL/S, exposing tensions between conceptions still tied to normative teaching and others grounded in enunciative-discursive principles. Although official documents such as the PCNs (1998) and the BNCC (2018) emphasize the centrality of text and language use in social contexts, some of the analyzed articles reproduce conceptions based on the technical application of linguistic theories, overlooking the dialogical and ideological dimensions of language. Based on our analysis, we argue that academic discourses on PAL/S are not neutral; rather, they reflect ideological-axiological tensions between the traditional and the new/change, influencing both teacher education and pedagogical practices. These discourses constitute a heterodiscourse, woven from multiple voices that clash and intersect, reflecting ongoing epistemological, political, and pedagogical disputes in PL teaching in Brazil. We argue that understanding PAL/S as a language practice requires recognizing its ideological, interactional, and responsive nature, linked to the social uses of language and the constitution of subjects in relation to others. This research contributes by highlighting the need for a critical appropriation of PAL/S, grounded in the dialogical foundations of language, and by pointing to the urgency of rethinking the initial and continuing education of PL teachers from this perspective. We reaffirm the relevance of DDA as a theoretical-methodological approach that enables the listening of ideologies and value judgments in academic discourses, acknowledging the ethical and responsive position of the researcher in the production of knowledge. Thus, our thesis not only maps the state of the art of PAL/S but also proposes critical re-signification paths for PL teaching, anchored in a socio-historical and ideological conception of language.

Keywords: Linguistic/Semiotic Analysis Practice; academic discourse; Portuguese Language teaching; dialogic discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela inicial do Portal de Periódicos da CAPES	36
Figura 2 – Apresentação da “busca avançada”	39
Figura 3 – Número de autores(as) dos artigos por estado brasileiro	117
Figura 4 – Porcentagem de autores(as) por região brasileira	118
Figura 5 – Teia de conexões entre os autores(as) de 126 artigos que compõem o corpus da pesquisa	121
Figura 6 – Nuvem de palavras-chave	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Passo a passo no Portal de Periódico da CAPES	37
Quadro 2 – Apresentação dos filtros de “busca avançada” disponíveis no Portal de Periódico da CAPES	39
Quadro 3 – Trajetória de pré-busca no Portal de Periódicos da CAPES	44
Quadro 4 – Busca e geração de dados por termo	46
Quadro 5 – Nossa pesquisa a partir da ADD	51
Quadro 6 – Conceito de análise linguística: aspectos e características em Geraldi (1984)	93
Quadro 7 – Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi (1997)	95
Quadro 8 – Conceitos que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical segundo Franchi (1987)	97
Quadro 9 – Concepção de PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000) e PAL/S através da BNCC (2018)	106
Quadro 10 – Principais características da PAL/S de base dialógica	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de publicações por Instituição de Ensino (conforme vínculo do autor(a))	114
Gráfico 2 – Tipos de Instituições de Ensino vínculo dos autores(as) dos artigos	116
Gráfico 3 – Número de publicações por ano (dentro recorte temporal da pesquisa)	124
Gráfico 4 – Número de artigos que possuem os mesmos termos em seus títulos ...	130
Gráfico 5 – Qualis Periódicos dos veículos de divulgação dos 130 artigos	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AB	Análise Bibliométrica
AD	Análise Discursiva
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa – Componente Curricular
PAL	Prática de Análise Linguística
PAL/S	Prática de Análise Linguística/Semiótica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-EFII	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	31
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	35
3.2 O PERCURSO DA BIBLIOMETRIA E O OBJETO DE PESQUISA	42
3.3 O PERCURSO DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO NO BRASIL E A PESQUISA	47
4 ANCORAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	54
4.1 A LÍNGUA(GEM)	54
4.2 O DISCURSO	59
4.3 O CRONOTOPO	64
4.4 O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DO DISCURSO	69
4.5 IDEOLOGIA	80
4.6 A VALORAÇÃO	85
4.7 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	88
4.7.1 Um diálogo sobre a proposta de J. W. Geraldi e C. Franchi no Brasil	90
4.7.2 A Prática de Análise Linguística/Semiótica e suas (re)enunciações: documentos norteadores da educação no Brasil	99
4.7.3 A Prática de Análise Linguística/Semiótica de base dialógica: um olhar para uma proposta enunciativo-discursiva	107
5 ANÁLISE DOS DADOS	113
5.1 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: CARTOGRAFIA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE AL, PAL E PAL/S NO BRASIL	113
5.2 O DISCURSO SOBRE PAL/S NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS	135
5.2.1 O cronotopo e o discurso de embate sobre a PAL/S no Brasil	136
5.2.2 O lado “velho” do embate	139
5.2.3 O lado “novo” do embate	158
5.2.4 O discurso das políticas educacionais	183
5.2.5 A pluridiscursividade de abordagens para o trabalho com a PAL/S	200
5.2.6 A Análise Linguística como Teoria Linguística	226
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
7 REFERÊNCIAS	238
8 APÊNDICE	250

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a trajetória do ensino da Língua Portuguesa¹ (LP), consideramos, em primeiro lugar, que, para compreendermos mais profundamente o tema, é necessário apresentar o percurso histórico da língua no país. No início do século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil e o início do processo de colonização, havia uma língua de contato entre os povos indígenas e os colonizadores, utilizada como “língua geral” (Góis; Martins, 2019, p. 424): o Tupi.

Pertencente à família tupi-guarani, o Tupi passou a coexistir no mesmo território e, produziram, assim, “não só uma incalculável contribuição lexical para a língua portuguesa de base Tupi, mas também variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas de determinado termo genuinamente Tupi” (Góis; Martins, 2019, p. 434), que acabaram por fazer parte da LP. O movimento inverso, contudo, não se verificou: o Tupi resistiu às influências do português e, por meio de uma Provisão Real, seu uso foi proscrito.

Aproximadamente 50 anos depois da chegada de Pedro Álvares Cabral em território brasileiro, no século XVI, a Ordem Jesuíta (fundada em Paris) desembarca no Brasil e inicia o processo de catequização dos povos nativos. Para os jesuítas, catequizar significava pacificar, razão pela qual, para efetivar a evangelização, “o ensino oral do português europeu tornou-se necessário; assim como os evangelizadores tiveram que aprender as línguas indígenas pelo convívio e contato com os índios” (Bunzen, 2011, p. 888).

Com a missão de evangelizar os índios, os jesuítas precisavam comunicar-se com os nativos e, para tanto, aprenderam a língua local, o Tupi, antes de sua posterior proibição. Nesse contexto, “os missionários da Companhia de Jesus, desempenharam um papel de extrema importância por estruturar referenciais que constituíram a Instituição Escolar” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 70). Além disso, “nenhuma congregação religiosa, realizou trabalho tão eficiente quanto o dos jesuítas, que se integraram e foram, por mais de dois séculos, praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil” (Fávero, 2009, p. 15).

¹ Ao fazermos referência à língua enquanto objeto de estudo, empregaremos letras minúsculas; contudo, quando aludirmos ao ensino da Língua Portuguesa, utilizaremos inicial maiúscula ou a abreviação ‘LP’.

Em meados do século XVIII, após sucessivos conflitos com os povos indígenas, os jesuítas são expulsos do Brasil pelo primeiro-ministro português Marquês de Pombal. Como parte das Reformas Pombalinas, a atitude do primeiro-ministro, “consegue normatizar o ensino de língua portuguesa, a qual naquele momento era chamada de: ‘a língua do Príncipe’, proibindo então, o uso de todas línguas indígenas e das línguas gerais” (Fávero, 2009, p. 30), ação que irá, mais tarde, ocasionar o desaparecimento dessas línguas. O objetivo do primeiro-ministro era que os cidadãos soubessem “ler e escrever em português, bem como conhecessem sua gramática a partir do caráter instrumental do ensino” (Pietri, 2010, p. 73).

Com a chegada dos escravos trazidos da África pelos portugueses, acontece uma grande influência da cultura africana, além da indígena, na construção e consolidação da LP no Brasil. Apesar das línguas se aproximarem com a chegada da família real, o português falado no Brasil se distanciava do falado em Portugal. No entanto, com o processo de imigração europeia acontecendo no país, “a língua passa a ter duas relações significativamente distintas: de um lado as línguas indígenas (e, num certo sentido, as línguas africanas) e de outro as línguas de imigração” (Guimarães, 2005, p. 25).

Nesse viés, na segunda metade do século XVIII, o ensino de LP “começa a ser aplicado nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico” (Bunzen, 2011, p. 892). Segundo Venturi e Gatti Jr (2004, p. 70), percebemos que, entre os séculos XVIII e XIX no Brasil, “os esforços se voltavam à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais”.

Com isso, podemos compreender que são as reformas pombalinas que acabam “legitimando tal posicionamento instrumental do ensino, uma vez que se tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, maior divulgação/implementação da ‘língua do Príncipe’ nas terras ‘conquistadas’” (Bunzen, 2011, p. 891). Além disso, ocorre ainda “a oficialização do ensino da língua portuguesa, que se dá, também, na medida em que a língua é utilizada em documentos oficiais e pelos sujeitos ligados à administração pública” (Barros; Barreto, 2008, p. 35).

Passada a independência do Brasil, o ensino de LP torna-se primordial tanto para afirmação cultural, quanto para a política e economia do país e, para isso, “o ensino da língua permaneceu no estudo da gramática da língua e leitura” (Venturi;

Gatti Jr, 2004, p. 70). Além disso, para esse momento, a LP em sala de aula como uma língua nacional está intimamente ligada à gramática, visto que é a gramática a maneira primordial da escola aprofundar os estudos (Orlandi, 2013).

Mesmo nesse cenário, é somente no século XIX que há a inclusão do componente de LP no currículo escolar brasileiro. Assim, compreendemos que, “até esse momento, um longo percurso fez-se para que a LP se constituísse em objeto e objetivo de ensino” (Pietri, 2010, p. 73), já que, antes disso, “o português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização” (Pietri, 2010, p. 73).

Já no século XX, o ensino de LP, adota uma concepção de língua como sistema², visto que “ensinar Português significava ensinar a conhecer ou a reconhecer o sistema linguístico” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 70). Ademais, nas primeiras quatro décadas do século XX, assume-se a autonomia do ensino da gramática³ do Português (Pietri, 2010), e a presença na escola era apenas para as classes privilegiadas da população, por conta disso, o objetivo do ensino da LP era a compreensão das regras da norma culta⁴, ou seja, da gramática e leitura de textos literários (Venturi; Gatti Jr, 2004).

A partir da década de 1950, destacamos que ocorreram mudanças significativas nas condições escolares e, então, “a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras” (Barros; Barreto, 2008, p. 40). Com isso, “duplicam-se o número de alunos e faz-se um recrutamento mais amplo, porém menos seletivo, de professores” (Barros; Barreto, 2008, p. 40). Essa massificação do acesso à escola, trouxe relevantes transformações no contexto educacional e no ensino; sendo assim, “em função da transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, foram exigidas reformulação das funções e objetivos dessa instituição” (Pietri, 2010, p. 74).

² As questões que norteiam a ‘língua como um sistema’, serão melhores desenvolvidas no referencial teórico da pesquisa.

³ Tinha como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina (Pietri, 2010, p. 71).

⁴ Norma designa um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade (Faraco, 2008, p.40); um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/Standard (Faraco, 2008, p. 92).

Graças às novas formulações das funções e dos objetivos das instituições de ensino, surge uma nova conceituação de língua(gem)⁵. Passando a atender uma parte da população diferente da que atendia,

dava-se um novo direcionamento para a escola e para o ensino. A conceituação de linguagem como sistema era apropriada para a prática de ensino de Português que atendia alunos que já possuíam o domínio da “norma padrão culta”, sendo essa conceituação da Língua inadequada e incoerente a uma prática de ensino de Português destinada a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 71).

Essas novas propostas de ensino, “consideravam outros tipos de textos e não mais exclusivamente os literários como fontes para o processo ensino e aprendizagem da língua” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 71). Assim, com as diferentes formas de língua(gem) associadas às ações pedagógicas, ocorre um aumento das oportunidades de uso da língua(gem) e essa nova abordagem, “influenciou o ensino da língua materna, levando-o à prática dos exercícios estruturais e às análises para a identificação dos elementos da comunicação” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 71).

Um dos acontecimentos decorrentes das influências nas ações pedagógicas em meados de 1970, foi o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei no. 5692/71, “concebendo a língua(gem) como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Vidon, 2019, p. 94). Com isso, é possível considerar que a promulgação da LDB foi uma ruptura no conceito de língua(gem), já que o documento tem “por base teorias modernas do recente campo de conhecimento denominado linguística” (Vidon, 2019, p. 95).

Entretanto, durante a transição para os anos de 1970 e 1980, houve um compilado de revelações negativas sobre o ensino de Português nas escolas públicas do Brasil. Segundo Bunzen (2011, p. 902), “se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise”, o país ainda se encontrava em meio às críticas acadêmicas que estavam sendo publicadas em relação ao ensino da língua materna.

Na segunda metade dos anos de 1980, ocorre então, um “questionamento no âmbito acadêmico e escolar a respeito da conceituação de língua como instrumento

⁵ Nesta pesquisa, não fazemos distinção entre os termos língua e linguagem, e em decorrência disso, optamos pelo uso do termo língua(gem) para nos referirmos ao fenômeno interacional que se constitui na comunicação discursiva.

de comunicação no ensino de Português” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 72). Naquele momento, através de uma resolução, o Conselho Federal de Educação atende às solicitações dos protestos da área educacional.

Com essa resolução, o conceito de língua como instrumento de comunicação e o ensino através disso, não tiveram sustento no contexto político e ideológico da época. E então, com o desenvolvimento do texto e do discurso ao final dos anos 80, “o texto passou a ser focado como objeto dos estudos de linguagem, causando alterações no ensino de LP” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 72). Essas alterações, mudam o foco da LP de frase para texto, tendo em vista que todo trecho falado ou escrito compõe um único e coerente texto em uma situação discursiva.

Influenciado pela Sociolinguística, o ensino de LP, começa a evidenciar a discussão e a reflexão em sala de aula. Assim, a LP “passa a incorporar atividades de interação com os diversos tipos de textos produzidos” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 72). No início dos anos 1990, a Linguística Textual, a Pragmática, e a Análise do Discurso chegam às escolas. Dessa forma, a disciplina de LP começa a ser fundamentada em bases teóricas e metodológicas.

Devido a uma nova concepção de língua nas escolas, sendo aquela que enxerga a língua como enunciação e discurso, não somente um instrumento de comunicação, mas entrelaçando as relações da língua com os sujeitos e seus contextos sociais de interação. Assim, “ensino da Língua Portuguesa passou a ver o aluno como sujeito do processo de produção de conhecimentos sobre a língua e a literatura” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 72).

Ademais, com aspectos como a construção do conhecimento, o saber literário e o linguístico através do texto, o ensino de LP compõe os currículos escolares contemporâneos. E, mantendo essa visão, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCN-EFII), publicados em 1998, afirmam que a função escolar é “viabilizar o acesso do aluno ao mundo de textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia” (Brasil, 1998, p. 5).

Sob esse viés, a partir da LP como uma disciplina no currículo escolar brasileiro, compreendemos, portanto, a necessidade de contextualizar o conceito histórico do termo *disciplina*. Em seu texto de 1990, intitulado *História das disciplinas escolares*, André Chervel afirma que “o termo disciplina e a expressão ‘disciplina escolar’, no sentido de ‘conteúdos de ensino’, estão ausentes de todos os dicionários

do século XIX” (Chervel, 1990, p. 178) e, somente no começo do século XX, o termo aparece com seu significado relacionado à educação.

Segundo o linguista, “essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em relação com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário” (Chervel, 1990, p.179). Nas palavras de Chervel (1990), com o termo disciplina

os conteúdos de ensino são concebidos como entidades próprias da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. [...] Uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (Chervel, 1990, p. 180).

Desse modo, as disciplinas que compõem o currículo escolar, não são compreendidas apenas como um conhecimento a ser reproduzido em sala de aula, mas como um campo independente em que se entrelaçam elementos internos e externos e que não apenas reproduzem suas referências, bem como constroem saberes e práticas próprias, compondo assim, a cultura escolar (Chervel, 1990).

Como parte fundamental para a construção da educação, as disciplinas escolares são uma junção de fatores relacionados ao ensino, pois a “a evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições e transformações internas e externas da área disciplinar” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 69). Assim, entendemos que é preciso nos atentarmos aos contextos culturais, políticos e econômicos do âmbito social, para a construção de uma disciplina, pois “o saber escolar é fruto de uma produção complexa que se utiliza de saberes produzidos em várias instâncias” (Venturi; Gatti Jr, 2004, p. 69).

Após realizarmos a conceitualização do termo disciplina, podemos nos concentrar em explorarmos mais sobre o que, para que e para quem ensinar a LP na escola, visto que foram questionamentos que permearam a Educação Básica no Brasil no final dos anos de 1980 no Brasil. Sobre isso, Rodrigues (2021) afirma que, pesquisadores brasileiros dedicaram-se a compreender mais sobre o ensino e a aprendizagem de LP, e entre eles, está Geraldi (1984; 1997) com *O texto na sala de*

*aula e Porto de Passagem*⁶ e, conseqüentemente, discussões acerca da ALem sala de aula para ensino de LP, tornaram-se uma temática frequente em pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) no Brasil.

Em *Portos de Passagem*, logo no começo dos escritos, o linguista afirma a existência de uma crise, sinalizando que as “causas não se fixam em um único lugar e cujas conseqüências, [...] ganham destaque como emergência de acontecimentos cotidianos e não mais como acontecimentos extraordinários” (Geraldi, 1997, p. 3). Segundo o autor, alguns exemplos dessa crise eram o analfabetismo e o baixo desempenho dos estudantes nos vestibulares da época.

Para Geraldi (1997), olhar para esses questionamentos requer um foco maior na língua(gem) e, assim, considerá-la através dos seguintes aspectos: a *língua* se re(constrói) na atividade da língua(gem), no processo interlocutivo, pois “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros” (Geraldi, 1997, p. 6); e, as *interações* “são produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos” (Geraldi, 1997, p. 6-7).

Desde os primórdios da vida em sociedade, a língua(gem) foi constituída a partir do instinto de comunicação que, conforme Volochínov (2013 [1930], p. 136), se fundamentava “nos pressupostos das necessidades econômicas e da organização econômica”. Para o autor, a emergência da língua(gem) não seria possível em contextos de isolamento, pois foi precisamente na organização social do trabalho que se configurou a necessidade de uma forma elaborada de comunicação. Dessa forma, compreendemos que o surgimento da língua(gem) não decorre apenas de uma demanda fisiológica, mas se estabelece como elemento fundante da constituição das relações sociais.

Ademais, o surgimento da língua(gem) não se deu exclusivamente pela urgência de comunicação, uma vez que já existiam formas mais elementares de interação, como os gestos e os efeitos sonoros. No entanto, segundo Volochínov (2013 [1930]), a língua(gem) oral articulada precisa ser compreendida em sua origem vinculada às condições materiais do trabalho primitivo, o que revela sua natureza histórico-social e não meramente biológica.

Percebemos, então, que “a linguagem é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a

⁶ Ambas as obras de Geraldi são discutidas com maior aprofundamento no capítulo 4 desse estudo.

sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volochínov, 2013 [1930], p. 141). Em decorrência da complexidade de fatores envolvidos, além de fazer parte das condições físico-psíquico-fisiológico do ser humano, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 69) aponta que, “a explicitação do objeto real da filosofia da linguagem está longe de ser resolvido”, uma vez que sempre que procuramos delimitar um objeto de estudo, acabamos perdendo a essência desse objeto pois precisamos isolá-lo de sua natureza semiótica e ideológica.

Sob esse viés, o autor afirma que,

para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada [...] que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 69-70).

Nesse sentido, o contexto social em que está envolvido o processo linguístico, também é um fator indispensável para que se possa definir a língua(gem). Visto que, conforme Volochínov (2013 [1930], p. 143-144) aponta, “a linguagem coopera involuntariamente para criar os embriões da divisão de classes [sociais] e de patrimônios da sociedade”, a mesma torna-se elemento fundamental para a organização social humana.

Para que a construção do processo linguístico seja melhor compreendida, é preciso que todos os elementos da organização social, constituintes da língua(gem), sejam isolados da ‘língua(gem)’. Assim, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 71) apresenta as duas principais orientações para “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico”, e são elas: *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*.

A primeira orientação, caracterizada como *subjetivismo idealista*, é empregada por Volóchinov e por membros do Círculo de Bakhtin⁷ para nomear uma corrente do pensamento linguístico, que se interessa por observar a língua como uma atividade de criação individual. Nessa orientação, é possível considerar que o sistema das regras da língua existe apenas porque há sujeitos que usam e modificam a língua

⁷ O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20. Inicialmente, não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos (Paula, 2013, p. 243).

constantemente. Logo, o sistema linguístico seria resultado das ações individuais e criativas dos sujeitos (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]).

Segundo Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 71), “o psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual”. Sendo assim, compreendemos que é dever do linguista e do filósofo da língua(gem), estudar essas leis com o objetivo de elucidar os fenômenos linguísticos, “reduzindo assim, a um ato significativo de criação individual” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 71). Os filósofos apontam, ainda, quatro proposições quanto à língua nessa primeira tendência, em síntese: (1) a língua é um processo de construção contínuo, consolidando-se nos atos individuais da fala; (2) as leis da psicologia individual estão fundamentalmente relacionadas com as leis da criação linguística; (3) “a criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 72). E, na última,

(4) a língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 72).

Desse modo, podemos afirmar que o subjetivismo idealista compreende, a partir dessas proposições, que toda a explicação dos fatos da língua se relaciona a explicações essencialmente psicológicas (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]). Como um dos principais representantes dessa tendência, Wilhelm Humboldt exerce influência na linguística até os dias de hoje, já que “o pensamento humboldtiano é mais amplo, mais complexo e apresenta mais contradições; razão pela qual Humboldt pôde tornar-se o iniciador de diferentes correntes profundamente divergentes entre si” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 72). Humboldt propõe uma compreensão de língua(gem) como uma atividade, e não como um sistema já finalizado, trazendo suas influências não só para a linguística, mas também para a dimensão filosófica.

Os discípulos que seguiram essa corrente não atingiram a mesma profundidade teórica de Wilhelm Von Humboldt, a ponto de “esta escola de pensamento se ver consideravelmente enfraquecida, sobretudo por ter sido assimilada a um positivismo de contornos superficialmente empiristas” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 73). Em consequência, o psicologismo empirista

característico de Humboldt e de seus continuadores deixou de encontrar respaldo na vertente do subjetivismo idealista.

Segundo Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 73), “a doutrina de Wundt resume-se no seguinte: todos os fatos de língua, sem exceção, prestam-se a uma explicação fundada na psicologia individual”. Em contrapartida ao viés positivista, o idealismo subjetivista expande-se na escola de Karl Vossler, a qual, ainda de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 74), “constitui incontestavelmente uma das orientações mais fecundas do pensamento filosófico-linguístico contemporâneo”.

Nesse espectro, Puzzo (2017, p. 137) afirma que a língua para Vossler “é expressão do espírito e por isso apresenta uma natureza que é geral e específica ao mesmo tempo”, geral, pois é partilhada entre os sujeitos e específica, pois é atividade individual e subjetiva de cada um. Conforme delineado por Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]),

o que caracteriza primordialmente a escola de Vossler, é “a negação categórica e de princípio do positivismo linguístico, que não consegue ver mais além das formas linguísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra”. Donde o aparecimento em primeiro plano do componente ideológico significante da língua. O motor principal da criação é o “gosto linguístico”, variedade particular do gosto artístico (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 74).

Na perspectiva de Vossler, tal como discutida por Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), os elementos que, de algum modo, originam os aspectos da língua não guardam entre si uma relação sistemática. O que realmente importa ao linguista, segundo essa concepção, é “o sentido artístico de um dado fato da língua” (p. 75). Assim, o fenômeno linguístico essencial reside na atividade criadora da fala, que se manifesta de forma individual em cada sujeito, e não na existência de um sistema linguístico fechado e pronto.

Parafraseando Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), ao longo da evolução da língua, o que se mostra mais relevante em cada atividade de fala não são as regras gramaticais previamente estabelecidas, mas a concretização estilística que ocorre na enunciação e as transformações formais que nela se operam individualmente. É essa estilização singular, inscrita na enunciação concreta, que se revela como produtiva e historicamente significativa. Em suas palavras, “só essa individualização estilística da língua na enunciação concreta é histórica e realmente produtiva” (Bakhtin

[Volochínov], 2006 [1929], p. 75), pois é precisamente nela que a língua se transforma e evolui.

Ainda sobre a primeira orientação da filosofia da língua(gem), o subjetivismo idealista, ressalta-se que, entre os representantes dessa tendência cabe citar, ainda, o crítico literário e filósofo Benedetto Croce. Parecido com os aspectos teóricos de Vossler, Croce também vê a língua como essencial para a constituição de um fenômeno estético (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]).

Nas palavras de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 76) “a base, o termo-chave de sua concepção da língua é a palavra ‘expressão’. Toda expressão é, em princípio, de natureza artística”. Com efeito, a linguística, “como ciência da expressão por excelência, coincidir com a estética. Segue-se que, para Croce, o ato de fala individual constitui igualmente o fenômeno de base da língua” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 76-77).

Contrapondo-se à primeira orientação, a segunda orientação da filosofia da língua(gem), a qual é definida como *objetivismo abstrato*, caracteriza-se por considerar que “o centro organizador de todos os fatos da língua, [...] situa-se no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 77), o que faz da língua o objeto bem definido de uma ciência.

O objetivismo abstrato, distanciando-se da primeira orientação, procura enxergar a língua de um ponto de vista objetivo, desconsiderando então, os sujeitos enunciadorees. Conforme elucida Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 77), na primeira orientação, “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável; já para a segunda orientação, a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”.

Sob essa ótica, a segunda orientação não compreende os enunciados como os mesmos foram realmente concretizados, mas entende-os de uma maneira abstrata, tentando descobrir regras abstratas nesses enunciados que estejam por trás daquilo que foi efetivamente dito; regras como: traços fonéticos, gramaticais e lexicais que, como destaca Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), garantem a singularidade da língua que está sendo falada. Nesse sentido, “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações de um grupo de locutores” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 77).

Nesse viés, os autores questionam: “será que as particularidades individuais do som, condicionadas pela forma única da língua (órgão), do palato e dos dentes dos sujeitos falantes, são essenciais do ponto de vista da língua?” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 78). Logo, os mesmos respondem negativamente e, então, afirmam que o que pode ser considerado mesmo essencial, é a “identidade normativa do som em todas as instâncias em que se pronuncia a palavra” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 78). Logo, a identidade normativa

constitui justamente (posto que não existe identidade de fato) a unicidade do sistema fonético da língua (neste quadro sincrônico) e garante a compreensão da palavra por todos os membros da comunidade linguística. O identificado por referência a uma norma constitui, portanto, um fato de língua, um objeto científico da linguística (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 78).

Vale ressaltar ainda, que esse aspecto normativo se expande genuinamente a todos os outros recursos da língua e, além desse, outro aspecto relevante da segunda orientação, de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 78), é que “não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante”, visto que “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 78).

Uma vez que o sujeito acessa um sistema linguístico já construído e acabado, qualquer transformação nesse sistema ultrapassa os limites da consciência individual. Ou seja, de acordo com a segunda orientação, o ato individual do sujeito na enunciação de qualquer som, só poderá tornar-se uma ação linguística uma vez que esteja relacionada a um sistema linguístico permanente naquele contexto e definitivo para o sujeito falante (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]).

Torna-se imprescindível esclarecer que, para o objetivismo abstrato, existem regras abstratas que são mais importantes do que os enunciados concretizados pelos sujeitos. Assim, percebemos que essa corrente do pensamento linguístico, é contrária àquilo que os membros do Círculo propõem e, além disso, não compreendem as regras abstratas como o mais importante, mas sim o que foi realmente concretizado pelo falante no contexto da enunciação.

Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 79) então, propõe o seguinte questionamento: “quais são, pois, as leis que governam este sistema interno da língua?”.

Elas são puramente imanentes e específicas, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras. Todas as formas da língua, consideradas num momento preciso (ou seja, do ponto de vista sincrônico) são indispensáveis umas às outras, completam-se mutuamente, e fazem da língua um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas. Estas leis linguísticas específicas, à diferença das leis ideológicas – que se referem a processos cognitivos, à criação artísticas, etc. – não podem depender da consciência individual. Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 79).

Todavia, enquanto único e estável, o sistema linguístico se transforma e evolui no percurso histórico que determinada língua passa, uma vez que as identidades normativas dos fonemas, conforme o Círculo propõe, são distintas nas épocas de evolução da língua. Ou seja, “a língua tem sua história” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 79) e, ainda nas palavras de Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 79), “como pensar esta história do ponto de vista da segunda orientação?”.

Entre a lógica que governa o sistema de formas linguísticas num determinado momento da história e a lógica (ou antes, a ausência de lógica) da evolução histórica destas formas, nada pode haver de comum. São duas lógicas diferentes. Ou melhor, se nós reconhecemos uma como sendo lógica, então a outra deve ser definida como alógica, isto é, como a negação pura e simples da lógica estabelecida (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 80).

Diante disso, inferimos que os aspectos que consolidam o sistema linguístico são dependentes entre si e se completam como aspectos de uma mesma fórmula. E, com isso, “a mudança de um dos elementos do sistema cria um novo sistema, assim como a mudança de um dos elementos da fórmula cria uma nova fórmula” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 80).

Visto que “entre a lógica da língua, como sistema de formas e a lógica da sua evolução histórica, não há nenhum vínculo, [...] as duas esferas são regidas por leis completamente diferentes” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 81). Logo, conforme aponta Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), o atual contexto da língua e o seu percurso histórico não se relacionam, ambos são incapazes de se compreenderem.

Em suma, a segunda orientação pauta-se em quatro proposições:

(1) A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida; (2) As leis da língua são essencialmente leis

linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado; (3) As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico; (4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. [...] Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 83-84).

Até aqui, com o intuito de tentar definir língua(gem) para Bakhtin e o Círculo, registramos os pontos em destaque de cada orientação da filosofia da língua(gem) e, também, a profunda lacuna entre eles, a distância entre o que o *subjetivismo idealista* propõe e o que o *objetivismo abstrato* postula. Nessa perspectiva, “para a primeira orientação, a essência da língua está precisamente na sua história” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 82), já para a segunda orientação “é justamente o sistema de formas normativas que se torna a substância da língua” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 83). Não obstante, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) pondera, ao final do capítulo *Das Orientações do Pensamento Filosófico-Linguístico*, que tanto o objetivismo abstrato como o subjetivismo idealista não são suficientes para explicar a complexidade da realidade da língua; o autor dialoga com as correntes citadas, mas não as considera única.

Uma vez compreendido o papel que a língua exerce a partir dessas duas visões, percebemos a necessidade de ir além das proposições das duas correntes, visto que a língua pode se adaptar em todas as formas de enunciação nos mais diversos contextos, constituindo uma interação verbal real.

E, acerca dessa lógica⁸, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) aponta que,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 125).

Considerando os aspectos abordados até o momento, Geraldi (1984; 1997) salienta que as ações em sala de aula necessitam serem fundamentadas por uma concepção de língua(gem) que as compreendam como uma forma de interação.

⁸ Lógica essa que é melhor aprofundada no capítulo 4 desse trabalho.

Nesse sentido, é relevante que aconteça “uma articulação entre a prática de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (Geraldi, 1984, p. 66). Todavia, Geraldi (1997, p. 30) esclarece que “o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz, pode contribuir para a construção de outras alternativas”, ou seja, que o ensino de LP não tem apenas um ou outro caminho a seguir, mas que alternativas ainda melhores podem surgir.

Desse modo, à procura de um caminho alternativo, ocorreram alguns movimentos de reação “ao chamado ensino tradicional de língua, predominantemente gramatical [...] e ao ensino instrumental, centrado na teoria da comunicação” (Rodrigues, 2021, p. 76-77), os quais consideravam a norma-padrão como centralidade no ensino. Essa reação, “não tratava de uma nova metodologia para os mesmos conteúdos, mas de um novo objetivo, que desloca esses conteúdos para um outro lugar de reflexão” (Rodrigues, 2021, p. 89). Ou seja, o caminho a seguir, era o de alcançar uma melhoria significativa no ensino de LP, uma reação à crise.

Assim, na LA no Brasil, em meados dos anos 1980, surge uma alternativa pedagógica de reflexão e de análise da língua em uso, a Prática de Análise Linguística (PAL)⁹. Essa alternativa, nasce integrada ao movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país, até então reflexivo e refratário de abordagens gramaticais tradicionais dadas em nível de palavra e frase” (Polato; Menegassi, 2021, p. 21). Logo, a PAL surge interligada ao movimento epistemológico de renovação do ensino de LP, que “até então reflexivo e refratário de abordagens gramaticais tradicionais – normativas e descritivas – dadas em nível de palavra e frase” (Polato; Menegassi, 2021, p. 21).

A concepção de PAL¹⁰, segundo Rodrigues (2021, p. 77), “toma como central os sujeitos concretos que chegam à escola e suas práticas de linguagem e a finalidade do ensino de línguas”, colocando “o ensino da língua em seus contextos de uso, mediado pela reflexão sobre a língua em uso”. Essa concepção está relacionada ao entendimento de língua(gem) como “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, que não é interior, mas exterior: e que está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 123).

⁹ Nessa pesquisa, traremos o termo PAL para reflexões *anteriores* à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018); PAL/S será o termo utilizado para discussões *posteriores* à BNCC (Brasil, 2018); e, AL iremos trazer para reflexões que utilizam, em seus fundamentos teóricos, o referido termo.

¹⁰ O conceito é abordado novamente no capítulo 4 desse trabalho.

Sob essa ótica, compreendemos que “a aprendizagem da língua é ato de reflexão, na medida em que as ações linguísticas praticadas pelos sujeitos na interação exigem compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro” (Polato; Menegassi, 2021, p. 39). Ou seja, os autores corroboram sobre as reflexões das ações da língua, “em um diálogo de confronto ou reforço sobre um tema da vida social, o qual é a base do que compõe a consideração das relações de alteridade” (Polato; Menegassi, 2021, p. 39).

A partir dessas premissas, compreendemos “a PAL como um fenômeno interacional que propicia a constituição do sujeito via língua(gem)” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 10). Além disso, é através das interações entre os sujeitos que são construídos novos significados para a língua(gem), constituindo através dos enunciados, uma “corrente dialógica, na qual manifestam-se os posicionamentos axiológicos-valorativos” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 10).

De acordo com Geraldi (1984), em sua primeira concepção sobre a PAL, parte da análise da produção de texto realizada pelo aluno em sala de aula, que é feita posterior à leitura e à interpretação de textos bases. O autor explica, ainda, que “a preparação das aulas de PAL será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas, uma retomada do texto” (Geraldi, 1984, p. 65) e, a partir dos apontamentos realizados pelo docente sobre as possíveis dificuldades encontradas nos textos, é realizada a autocorreção, possibilitando, assim, um trabalho com a língua(gem) em uso.

Considerando seu surgimento, em meados dos anos 1980, como uma proposta de ensino de LP, a PAL pode ser encontrada nos PCN-EFII¹¹, com o objetivo de nortear a Educação Básica no Brasil. Esse documento apresenta o texto como a centralidade do ensino de LP, pautando-se na afirmação de que “toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais” (Brasil, 1998, p. 25).

Além disso, os PCN-EFII definem que as aulas de LP devem oportunizar o desenvolvimento discursivo do aluno e, para que isso aconteça, “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade

¹¹ As publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, são melhor exploradas no capítulo 4 desse estudo.

letrada” (Brasil, 1998, p. 26). Em geral, a PAL no documento, foi proposta para desenvolvimento da língua(gem) do aluno, já que “não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito” (Brasil, 1998, p. 78), pois, é através do conhecimento gramatical implícito, que o sujeito é capaz de constituir as práticas discursivas.

Aproximadamente 20 anos depois da publicação dos PCN-EFII, é veiculado, em 2018, um outro documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No documento mais atual, a PAL é apresentada juntamente com o termo ‘semiótica’, caracterizando-se como Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). Essa inserção, não é totalmente nova, visto que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM - Brasil, 2006) já era mencionada a importância da multimodalidade e do multiletramento no ensino e aprendizagem.

Todavia, de antemão, apesar dos grandes e benéficos aspectos que essa mais nova publicação se mostrou modificada, ainda podem ser encontradas características do ensino tradicional de gramática em habilidades de Análise Linguística/Semiótica. Com isso, esses aspectos podem ser compreendidos como implicações na maneira como se reenuncia a PAL/S nesse documento atual.

Além do texto como centralidade do ensino, o documento atual aborda, de maneira similar aos PCN-EFII, a concepção de língua(gem), pontuando-a como uma “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos distintos momentos da sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Desse modo, entendemos que a BNCC favorece o aluno quanto ao uso consciente da prática de língua(gem).

Com o objetivo de desenvolver competências específicas, cada componente curricular presente na BNCC é composto por um conjunto de habilidades. E, para o documento, as competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 08).

O documento “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (Brasil, 2018, p. 67). Com isso, a BNCC considera a organização dos eixos correspondentes à prática de língua(gem) em “eixos de integração” (Brasil, 2018, p. 71), que são: de Leitura/Escuta, de Produção de Textos/Escrita Autônoma, de Oralidade e de Análise Linguística/Semiótica.

Estando no último, o foco da pesquisa. Com isso, podemos perceber que, apesar de Geraldi (1984) apontar a relevância da integração dos objetos de ensino, no atual documento elas ocorrem, em alguns momentos, separadas.

De acordo com Geraldi (1984, p. 74), “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto”, dessa maneira, “a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’” (Geraldi, 1984, p. 74). Para o autor, trata-se de, juntamente com o aluno, alcançar os objetivos quanto ao trabalho em seu texto.

Nesse viés, Geraldi (1984) afirma que, além dos aspectos gramaticais, a Análise Linguística (AL) contempla, também, as questões relacionadas ao efeito e produção de sentido do texto, trabalhando “com o aluno o seu texto para que atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 1984, p. 74). Para compreender ainda mais o papel do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, é preciso olhar para algumas descontinuidades presentes no documento e em como a AL é abordada.

Todavia, “apesar das críticas às limitações do ensino tradicional, a PAL não exclui o trabalho com a gramática de suas orientações teórico-metodológicas” (Polato; Menegassi, 2021, p. 21-22), mas engloba os diferentes subsídios das vertentes da teoria linguística, além de outros no campo da LA que, ainda segundo os autores “colocam em xeque as limitações prescritivas e conceituais fechadas das gramáticas tradicionais” (Polato; Menegassi, 2021, p. 21-22).

A partir dos pressupostos discutidos, definimos como **tema** desse projeto de pesquisa: o discurso da PAL/S como prática de língua(gem) na esfera da ciência. Em outras palavras, o discurso da PAL/S como prática de língua(gem) em artigos científicos de Linguística, LA e Educação, publicados e registrados em bancos de dados no Brasil. Desse modo, tratando-se da relevância do estudo, adotamos como **pergunta de pesquisa**: o que os discursos de PAL/S como prática de língua(gem) nas aulas de LP abordados em artigos científicos publicados no Brasil nos revelam?

Com o intuito de responder à questão que orienta esta pesquisa, delimitamos como **objetivo geral**: analisar dialogicamente os discursos presentes em artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos CAPES sobre Prática de Análise Linguística/Semiótica como prática de língua(gem). Para alcançar esse objetivo, estabelecemos como **objetivos específicos**: i) verificar a incidência

bibliométrica¹² de artigos científicos sobre a PAL/S catalogadas pelo Periódico CAPES no Brasil; ii) analisar as relações dialógicas dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de língua(gem); e iii) analisar as projeções ideológico-valorativas dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de língua(gem).

A partir disso, a **tese** que defendemos é a que **o discurso em/de artigos acadêmicos brasileiros sobre Prática de Análise Linguística/Semiótica como prática de língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa (re)/(des)velam o embate ideológico-valorativo entre a tradição (o velho) e a mudança (o novo) matizados pelas relações dialógicas entre pluriversificados referenciais teórico-metodológicos, documentos político-educacionais e orientações didático-pedagógicas entretidas por múltiplas e heterogêneas vozes sociais que, em movência centrífuga, constituem o heterodiscurso sobre PAL/S em periódicos científicos no país.**

Em **termos teóricos**, apresentamos os Estudos Dialógicos da Linguagem, no contexto relativo aos escritos de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2015 [1934/1935]; 2003 [1979]; 2013 [1963]; 2017 [1920/1924]; 2002 [1923/1924]; 2018 [1973]; Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]; Volochínov 2013 [1930]), assim como as pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso (ADD) no Brasil (Polato; Menegassi, 2021; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Rodrigues, 2021, entre outros).

Para os **termos metodológicos**, consideramos o Portal de Periódicos da CAPES como universo da pesquisa, trazendo suas características principais, objetivos e finalidade (Almeida; Guimarães, 2010; CAPES, 2020; 2019). Em seguida, como aspecto fundamental do desenvolvimento da pesquisa, descrevemos o percurso da bibliometria (Araújo, 2006; Araújo; Alvarenga, 2011; Ferreira, 2010; Hayashi, 2012). Fechando a seção metodológica, trazemos a trajetória da ADD no Brasil e seus conceitos fundamentais (Brait, 1998; 2004; 2006; Rohling, 2014; Amorim, 2007).

¹² “Técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (Araújo, 2006, p. 12); “uma técnica estatística utilizada para mensurar aspectos da produção acadêmica que contribui para o desenvolvimento da ciência” (Medeiros; Vitoriano, 2015, p. 491); “[...] uma metodologia de recenseamento das atividades científicas e correlatas, por meio de análise de dados que apresentem as mesmas particularidades. Por meio dessa metodologia, pode-se, por exemplo, identificar a quantidade de trabalhos sobre um determinado assunto; publicados em uma data precisa; publicados por um autor ou por uma instituição ou difundidos por um periódico científico, o grau de desenvolvimento de pesquisa e desenvolvimento e de inovação, entre outros. Por meios bibliométricos pode-se, por exemplo, computar dados para comparar e confrontar os elementos presentes em referências bibliográficas de documentos representativos das publicações” (Kobashi; Santos, 2008, p. 109).

Para tornar visível a **organização desta tese**, apresentamos a seguir sua arquitetura. No **primeiro capítulo**, delineamos a introdução, em que explicitamos o problema de pesquisa, os objetivos, a relevância do estudo e o referencial teórico adotado, ancorado na perspectiva dialógica da língua(gem). O **segundo capítulo** é dedicado à contextualização da pesquisa, situando-a no campo da Linguística Aplicada (LA) e detalhando os percursos teóricos que fundamentam a problemática da Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S). No **terceiro capítulo**, apresentamos os pressupostos metodológicos, expondo o universo empírico da pesquisa, o percurso de geração dos dados a partir da Análise Bibliométrica (AB) e as bases da Análise Dialógica do Discurso (ADD) adotada como abordagem teórico-metodológica.

O **quarto capítulo** se dedica às ancoragens teórico-metodológicas da pesquisa, revisitando os conceitos fundantes da filosofia da linguagem bakhtiniana – como discurso, enunciado, gêneros, cronotopo, ideologia e valoração – em articulação com a concepção de PAL/S como prática de língua(gem). O **quinto capítulo** apresenta as análises dos dados, divididas entre os resultados quantitativos produzidos por meio da AB e os resultados qualitativos oriundos da análise discursiva dos artigos acadêmicos. Por fim, no **sexto capítulo**, tecemos as Considerações Finais, retomando os objetivos propostos e a questão de pesquisa, à luz das reflexões teórico-metodológicas e analíticas desenvolvidas, e indicando caminhos possíveis para futuras investigações no campo da LA.

Findada essa seção, passaremos a discutir, no próximo capítulo desse projeto, a contextualização da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Compreender os aspectos que fundamentam nossa pesquisa é basilar para que o leitor conheça o percurso realizado com o objetivo de analisar dialogicamente os discursos de artigos publicados no Brasil e, catalogados pelo Portal de Periódicos CAPES sobre Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) como prática de língua(gem). Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, a contextualização da pesquisa, detalhando o âmbito, o objeto e a concepção teórico-metodológica que apoia a pesquisa.

É fundamental destacar que este estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), conforme os aportes teóricos de Menezes, Silva e Gomes (2009), Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Signorini (1998). A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especificamente à linha de pesquisa Estudos do Campo Discursivo.

Em se tratando da LA, Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 1) afirmam que, a área, “nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva”. Ainda, segundo os autores, a LA é “responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 1).

Desse modo, podemos compreender que a LA está intimamente ligada ao impacto que as pesquisas têm gerado nas ciências sociais e nas humanidades, trazendo questionamentos sobre os conhecimentos construídos e, também, a tentativa de entender ainda mais sobre as transformações contemporâneas dos estudos (Moita Lopes, 2006, p. 22). Outro aspecto o qual consideramos relevante destacar, é que “o objeto de investigação da LA, é a língua(gem) como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 25).

De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 4), “a LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior como no Brasil, com a criação de linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA”. Assim, essa área de estudos “tem se configurado, como uma espécie de interface que

avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, [...] onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares” (Signorini, 1998, p. 89-90).

Diante desse avanço entre as fronteiras existentes entre os componentes curriculares, Pennycook (2006) afirma que a LA é um campo do conhecimento inter ou transdisciplinar, os quais exploram a língua(gem) em contextos sociais. Em verdade, pesquisas contemporâneas realizadas nesse campo de estudos, têm ressaltado a indisciplinaridade com o intuito de frisar o diálogo entre os diversos campos da ciência (Moita Lopes, 2006; Signorini, 1998).

De acordo com Moita Lopes (2006), a LA não se restringe aos limites impostos pelos componentes curriculares, tampouco se reduz a enquadramentos teóricos ou metodológicos fixos. Trata-se de um campo de conhecimento que se dedica à investigação de questões relevantes da vida social, por meio de uma abordagem teorizada e fundamentada do estudo da língua(gem), frequentemente abordando temas negligenciados por outras áreas.

Acerca dessa lógica, pesquisar em LA é uma maneira de conhecer ainda mais sobre esse campo transdisciplinar que, atualmente, busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Ainda segundo Moita Lopes (2010, p. 16), os campos de pesquisa na LA, “mudam quando novos modos de fazer pesquisa, são percebidos como mais relevantes para os pesquisadores que começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos”.

Conforme afirma Pennycook (2006), “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmos domínios dinâmicos de conhecimento” (Pennycook, 2006, p. 72). Diante disso, explorar temas em LA, é ter compreensão das oportunidades de poder “quebrar muros” entre as disciplinas e de questionar assuntos ignorados por outros campos do conhecimento.

Nessa seção, além da contextualização do campo em que a pesquisa está inserida, ressaltamos a relevância dessa temática para o projeto de tese. Visto que, muitas vezes a PAL/S é pensada como “uma nova maneira de ensinar gramática dentro de sala de aula”, responder ao questionamento do que seria realmente essa prática, “não é uma tarefa fácil, por diversas razões” (Acosta Pereira, 2022, p. 10).

Conforme afirma Acosta Pereira (2022, p. 10), entre essas razões, estão “a formação inicial nas universidades, a formação continuada nas secretarias

educacionais, as produções científicas, os documentos políticos educacionais vigentes, etc.". Cada uma delas, ainda segundo o autor, podem fazer com que ocorram interpretações diferentes dos aspectos que caracterizam realmente a PAL/S, refletindo na maneira como o professor trabalha no ambiente escolar.

Em se tratando das ações do professor em sala de aula, através da PAL/S, é preciso que haja um diálogo entre a teoria e os professores de LP, com o intuito de que possam melhor compreender sobre como “a abordagem dialógica dos estudos da linguagem ancora e baliza o trabalho de PAL/S a partir dos usos linguísticos nas interações sociais” (Acosta Pereira, 2022, p. 11).

Nesse sentido, mais uma vez, ressaltamos que,

a PAL/S não é uma teoria, não é uma metodologia e não é, em adição, uma abordagem/uma perspectiva ou um campo de estudos linguísticos. A PAL/S é uma ‘prática de linguagem’, ou seja, uma unidade básica de ensino, um dos eixos de ensino, uma das práticas de ensino em contexto de escolarização. Integrado às outras práticas, como a leitura, oralidade e produção de textos, a PAL/S é, portanto, uma prática de linguagem voltada ao trabalho de ensino da língua em contexto de escolarização (Acosta Pereira, 2022, p. 67).

Compreendendo a importância da definição/visão correta de PAL/S, essa prática não pode ser vista apenas como um novo aspecto a ser praticado em sala de aula. Já que, em realidade, deve ser posta em prática visando uma reorientação do ensino de português através da leitura e escrita de textos, de uma análise das dificuldades encontradas nos textos; tudo isso, ao invés de frisar apenas em atividades estruturais de gramática, as quais os estudantes terão problemas em fixar e, conseqüentemente, dificuldade no aprendizado.

Afirmamos então, que “a PAL/S inclui a gramática, mas não se trata de reproduzir a gramática de forma conceitual, normativa e voltada à descrição” (Acosta Pereira, 2022, p. 71). Evidenciamos que, principalmente devemos compreender que o papel da gramática na PAL/S, é “somente posterior à análise da língua sob uma ‘elucidação estilística’, que as questões de descrição gramatical podem ser apresentadas, mas nunca de forma descontextualizada” (Acosta Pereira, 2022, p. 71).

Segundo Acosta Pereira (2022, p. 67), “por ser uma prática de linguagem voltada aos usos linguísticos em contextos de interação, a PAL/S somente assume abordagens de estudos linguísticos que se voltem aos usos sociais da linguagem”. Os estudos voltados às formas mais estruturais, não estão relacionados ao campo sociológico da língua(gem), logo, não são tomados pela PAL/S; “a PAL/S só pode ser

trabalhada quando assumida por abordagens sociais da linguagem” (Acosta Pereira, 2022, p. 67).

Já que estudar a língua através de seus usos sociais é a condição da PAL/S, a mesma “não se limita ao trabalho com as palavras-isoladas, as frases e as orações descontextualizadas, mas trabalha com unidades de comunicação discursiva reais e concretas – o enunciado” (Acosta Pereira, 2022, p. 69). Essa prática, nada mais é que “um trabalho de compreensão dos usos sociais da língua nas interações” (Acosta Pereira, 2022, p. 70).

Desse modo, “uma PAL/S desvinculada da dimensão social da linguagem, seria essencialmente uma análise gramatical” (Acosta Pereira, 2022, p. 72). Ou seja,

a PAL/S só pode se realizar quando entendida sob um caminho de AL de base social. Não temos como trabalhar com a PAL/S quando a abordagem teórico-metodológica que orienta nossa prática não seja de base sociológica, estaríamos ratificando uma ‘contradição’. Integrar a PAL/S em nosso trabalho didático-pedagógico é, antes de tudo, entendermos que a abordagem teórica e metodológica de orienta nossa docência responde à concepção social de linguagem (Acosta Pereira, 2022, p. 74).

Sobretudo, apesar da PAL/S ser uma temática mais antiga, a qual teve seu surgimento no começo dos anos de 1980, ainda existem muitos questionamentos, dificuldades de compreensão e de aplicação dessa prática, tanto no âmbito acadêmico como no da Educação Básica, entre professores, pesquisadores e leitores. Esses questionamentos podem levar a divergências nas apropriações do termo, fazendo com que o leitor se questione sobre como compreender a PAL/S nos contextos de prática de língua(gem) nas aulas de LP (Acosta Pereira, 2022).

Conforme afirma Acosta Pereira (2022, p. 85) “diversas são as questões que orbitam em torno da constante ‘luta ideológica’ entre o trabalho com a PAL/S e o trabalho exclusivamente gramatical” e, tendo em vista que o nosso objetivo de pesquisa, é o de analisar dialogicamente os discursos de artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos CAPES sobre PAL/S como prática de língua(gem). Afirmamos a justificativa do trabalho, pautando-se na importância de compreender como os discursos estão sendo (des)velados nos artigos para que haja uma apropriação adequada da temática da PAL/S por parte dos leitores.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram os movimentos desta pesquisa. Inicialmente, descrevemos o universo investigativo: o Portal de Periódicos da CAPES, que reúne uma ampla gama de periódicos e bases de dados científicas de diversas áreas do conhecimento. Em seguida, exploramos os fundamentos da bibliometria, técnica de análise essencial para o desenvolvimento do estudo, e delineamos o objeto da pesquisa: os artigos científicos identificados a partir das buscas realizadas no referido portal. Por fim, explicitamos o percurso analítico adotado e detalhamos as especificidades da Análise Dialógica do Discurso de linha francesa (ADD), que constitui a abordagem teórico-metodológica que sustenta esta investigação.

3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA: PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

A incessante produção de conhecimento científico no mundo tem conduzido os leitores/pesquisadores à utilização de diversos meios para acessar a comunidade científica. Nesse cenário, “a CAPES passou a se dedicar a um projeto que possibilitasse o acesso a documentos e imagens pela comunidade acadêmica, viabilizando a assinatura de revistas eletrônicas” (Almeida; Guimarães, 2010, p. 227). Assim, em 2000 começaram os estudos para a criação do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), logo, o Portal “nasceu como forma de otimizar a política de acesso atualizado ao conhecimento científico” (Almeida; Guimarães, 2010, p. 228).

O Portal de Periódicos da CAPES é um dos principais acervos científicos virtuais do Brasil. Reunindo mais de 49 mil periódicos e 455 bases de dados de diversos conteúdos, o Portal “reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil”¹³ (CAPES, 2020).

Segundo informações da página online, o Portal “tem o objetivo de reduzir as assimetrias regionais no acesso à informação científica, cobrindo todo o território

¹³ Ao referir-nos à citação (CAPES, 2020), utilizamos o próprio Portal de Periódicos da CAPES como fonte. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 fev. 2023.

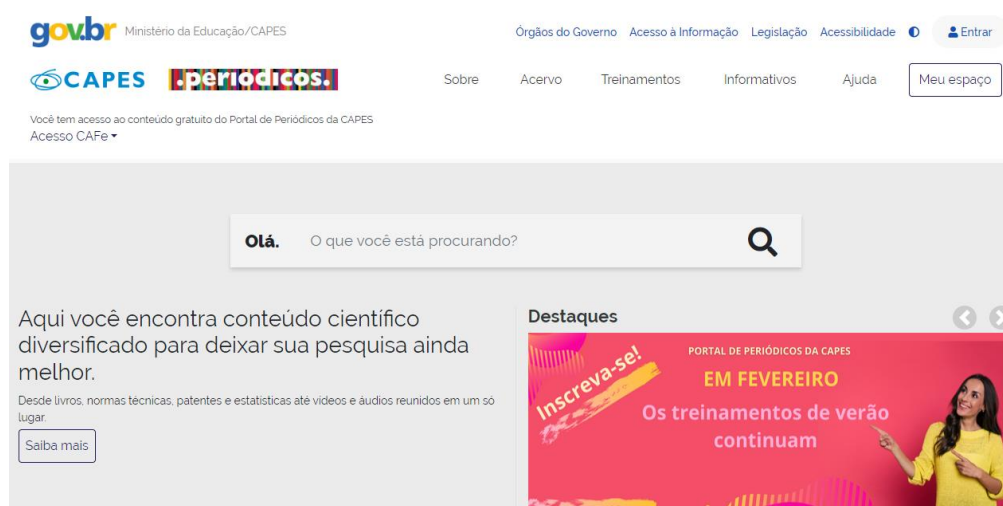
nacional [...] propiciando o desenvolvimento tecnológico e a inovação no País” (CAPES, 2020). Além de oportunizar estímulo para os programas de pós-graduação no Brasil, através da democratização do acesso a informações científicas, o Portal conta ainda com três missões:

(1) A capacitação do público usuário – professores, pesquisadores, alunos e funcionários – na utilização do acervo para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão; (2) O desenvolvimento e a diversificação do conteúdo do Portal pela aquisição de novos títulos, bases de dados e outros tipos de documentos, tendo em vista os interesses da comunidade acadêmica brasileira; (3) A ampliação do número de instituições usuárias do Portal de Periódicos, segundo os critérios de excelência acadêmica e de pesquisa definidos pela CAPES e pelo Ministério da Educação (CAPES, 2020).

Com esses objetivos, o Portal foi consolidado como uma ferramenta imprescindível para o ensino e pesquisa no país, pois disponibiliza, em abundância, conteúdo científico atualizado e online. Ademais, “é considerado uma iniciativa única no mundo, pois um grande número de instituições acessa o acervo que é inteiramente financiado pelo Governo Federal” (CAPES, 2020).

A seguir, apresentamos uma captura de tela da página inicial do Portal do qual retiramos as referidas informações:

Figura 1: Tela inicial do Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>

Para que o usuário possa realizar uma busca no Portal, é preciso escolher entre uma das quatro opções oferecidas pelo Portal: a busca por assunto; a lista de

bases; a lista de livros; ou, a lista de periódicos. Segundo o Guia de Uso do Portal de Periódicos da CAPES¹⁴ (2019), a “busca por assunto”, principal ferramenta para a pesquisa aqui descrita, “permite identificar artigos e documentos que tratam sobre os termos utilizados na busca” (CAPES, 2019). Além disso, através da opção de “busca avançada”, ela pode ser realizada “em diferentes fontes de informação e os resultados podem ser analisados com filtros referentes aos conteúdos recuperados” (CAPES, 2019).

Na busca por assunto, selecionando a “busca avançada”, a mesma

apresenta mais opções para criar estratégias de pesquisa; esta busca pode ser refinada por data de publicação, tipo de material, idioma e período de publicação e por bases específicas; é possível selecionar o campo onde o termo deve ser pesquisado, a restrição de comparação – contém, é (exato) ou começa com; é possível marcar até 11 bases para fazer buscas (CAPES, 2019).

Já a “busca por lista de bases”, consiste em identificar a forma de disponibilização do Portal por: “palavras do título ou ordem alfabética; tipo de conteúdo, editor/fornecedor e área/subárea, com opções de exibição de todo o conteúdo ou apenas bases de livre acesso ou nacionais” (CAPES, 2019). Em sequência, a “lista de livros”, permite que o leitor/pesquisador localize “livros, capítulos, anais de congresso, relatórios ou outros tipos de publicações não seriadas. Na opção avançada permite a pesquisa por publicações: título; ISBN; autor e editor/fornecedor” (CAPES, 2019). Por conseguinte, a “lista de periódicos”, “permite aos usuários localizar periódicos ou verificar todos os títulos disponíveis por ordem alfabética, por área do conhecimento e editor/fornecedor” (CAPES, 2019).

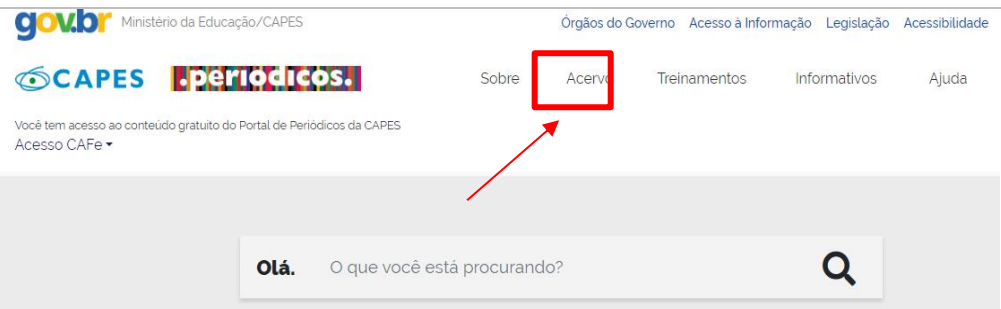
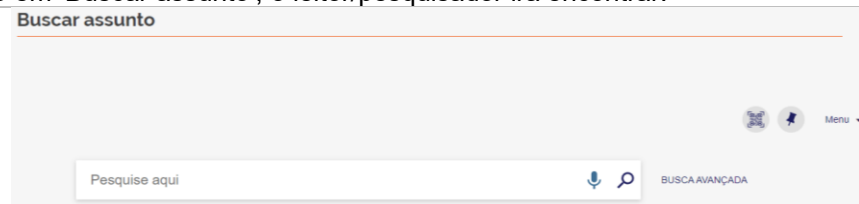
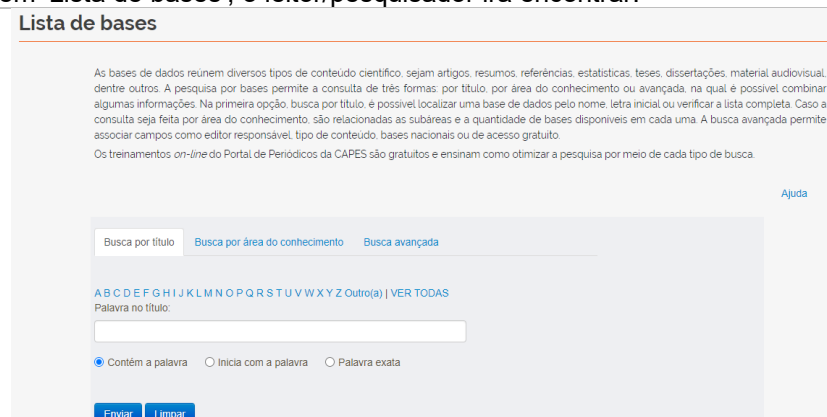
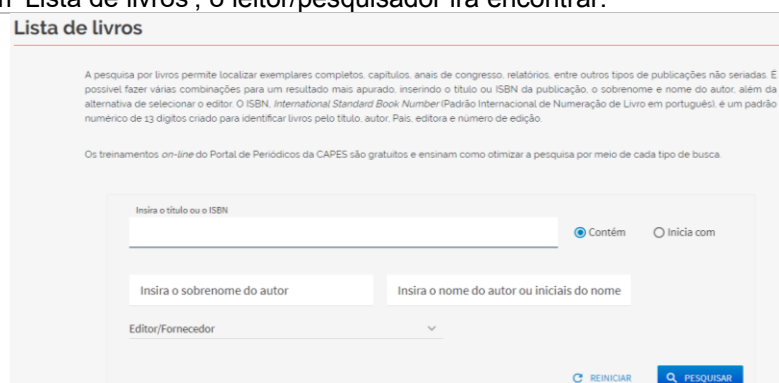
Apresentamos, no quadro abaixo, o passo a passo das formas de busca disponíveis no Portal:

Quadro 1: Passo a passo no Portal de Periódico da CAPES.

Ação	Para realizar qualquer busca, na página inicial do Portal, apenas coloque o <i>mouse</i> em ‘acervo’, conforme sinalizado.
-------------	--

¹⁴

Disponível em:
https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Per%C3%B3dicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

	
Ação	Em seguida, irão aparecer as opções de busca descritas anteriormente:
	
Ação	Clicando em 'Buscar assunto', o leitor/pesquisador irá encontrar:
	
Ação	Clicando em 'Lista de bases', o leitor/pesquisador irá encontrar:
	
Ação	Clicando em 'Lista de livros', o leitor/pesquisador irá encontrar:
	
Ação	Clicando em 'Lista de periódicos', o leitor/pesquisador irá encontrar:

Lista de periódicos

A pesquisa por periódicos permite visualizar a lista completa das revistas científicas disponíveis no acervo. Além disso, é possível digitar o título ou ISSN na caixa de busca, selecionar a área de conhecimento ou editor e, ainda, ter acesso apenas às publicações revisadas por pares. O ISSN, *International Standard Serial Number* (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas em português), é um código numérico internacional de oito dígitos que constitui um identificador único para revistas e periódicos.

Os treinamentos *on-line* do Portal de Periódicos da CAPES são gratuitos e ensinam como otimizar a pesquisa por meio de cada tipo de busca.

Insira o título ou o ISSN Contém ☐ Inicia com ☒

Selecione a(s) área(s) do conhecimento Editor/Fornecedor

☐ Ver apenas periódicos revisados por pares REINICIAR PESQUISAR

Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>

Conforme descrito no quadro acima, caso o leitor/pesquisador opte pela “busca por assunto”, ele terá a “busca avançada” como alternativa para realizar recortes em sua pesquisa (apresentada na figura 2). Esses recortes podem ser feitos através de filtros que, ao serem utilizados, o número de resultados da pesquisa irá diminuir, mas a precisão da pesquisa irá aumentar, pois serão selecionados materiais mais adequados aos objetivos de quem está utilizando o Portal.

Figura 2: Apresentação da “busca avançada”.

gov.br Ministério da Educação/CAPES

Órgãos do Governo Acesso à Informação Legislação Acessibilidade Entrar

CAPES .periodicos. Sobre Acervo Treinamentos Informativos Ajuda Meu espaço

Você tem acesso ao conteúdo gratuito do Portal de Periódicos da CAPES
Acesso CAFE

Acervo

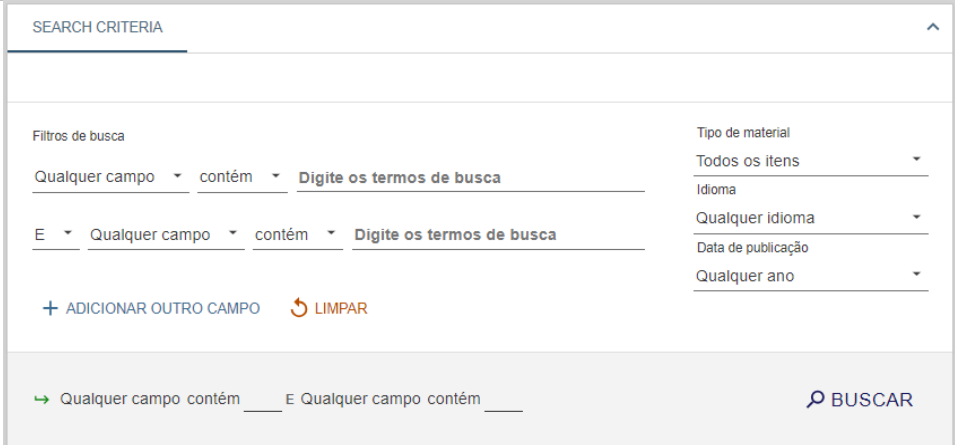
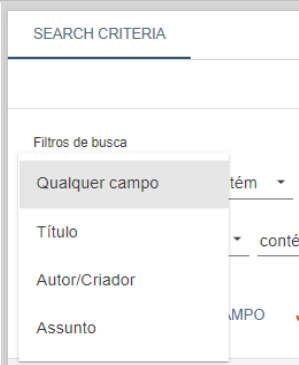
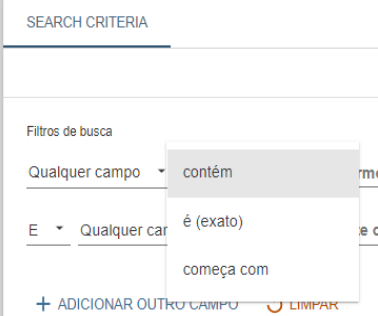
Buscar assunto

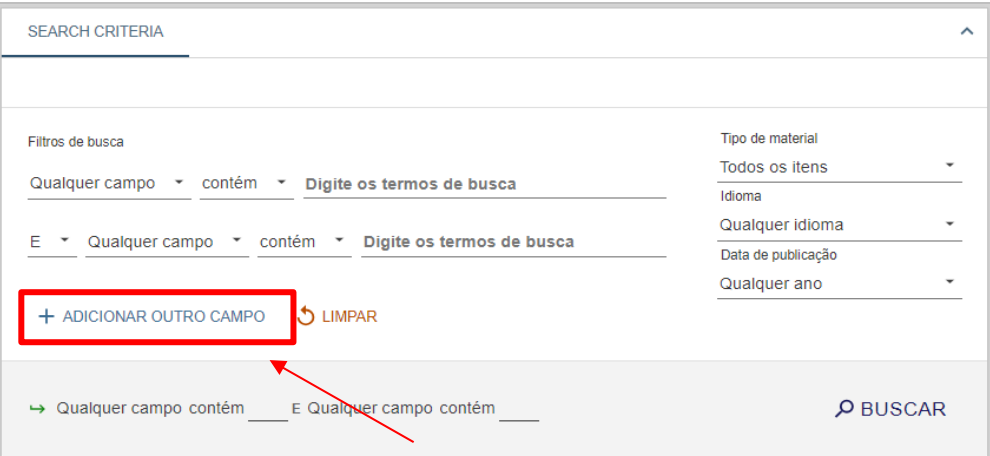
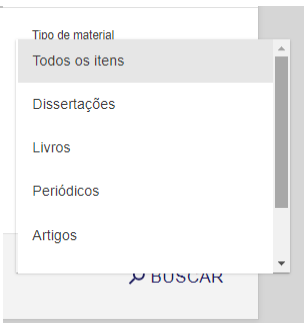
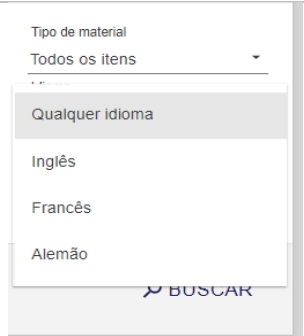
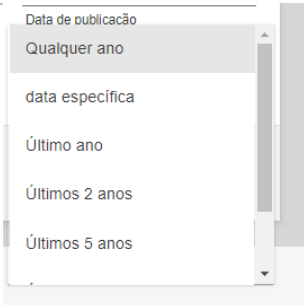
Pesquise aqui BUSCA AVANÇADA

Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

Com o objetivo de facilitar a compreensão de como se dá uma “busca avançada”, criamos o quadro abaixo ilustrando os possíveis recortes/filtros que podem ser utilizados para aumentar a precisão das pesquisas no Portal.

Quadro 2: Apresentação dos filtros de “busca avançada” disponíveis no Portal de Periódico da CAPES.

Ação	“Busca avançada”
	
Ação	“Qualquer campo”: para filtrar em que parte do material o termo pesquisado deve aparecer, podendo ser em qualquer campo, apenas no título, com o nome do autor/criador ou como assunto do material.
	
Ação	“Contém”: para filtrar se o termo pesquisado é citado no material exatamente como está na busca, ou se apenas começa com o termo, ou ainda se apenas contém o termo no material.
	
Ação	Busca com dois ou mais termos: é possível fazer essa busca detalhada em dois termos ou mais, apenas clicando em “adicionar outro campo”.

	
Ação	“Tipo de material”: nesse filtro, podem ser selecionados os tipos de materiais que o leitor/pesquisador deseja como resultado da busca, dentre eles estão: todos os tipos de materiais, Dissertações, Livros, Periódicos, Artigos, Bases de Dados e Conjuntos de Dados da Pesquisa.
	
Ação	“Idioma”: o leitor/pesquisador pode escolher os idiomas dos materiais de sua busca, dentre eles: qualquer idioma, Inglês, Francês e Alemão.
	
Ação	“Data de publicação”: nesse filtro, o leitor/pesquisador escolhe a cronologia dos materiais que deseja filtrar em sua busca, podendo ser: qualquer ano, data específica (o leitor/pesquisador pode colocar uma data de sua escolha), último ano, últimos 2 anos, últimos 5 anos, últimos 10 anos, últimos 20 anos.
	

Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

Visto que há uma grande oferta de acervo no Portal de Periódicos da CAPES, percebemos também, que há uma grande facilidade em encontrar publicações de determinados assuntos, autores, universidades, entre outros. Com isso, o universo da pesquisa em questão, mostra-se abundante quanto ao objeto a ser estudado. Corroborando com Cavalcanti e Medeiros Neta (2015, p. 5), o Portal possibilita a “democratização da informação, permitindo aos pesquisadores das diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), o acesso ao conhecimento por aqueles que buscam informações científicas com conteúdo de alto nível”. Em decorrência disso, escolhemos esse local de verificação como principal ferramenta de busca para o processo de análise da pesquisa.

Apresentado o universo da pesquisa, consideramos ser uma tarefa fundamental do pesquisador revelar a profundidade e a complexidade dos sentidos que podem emergir a partir da investigação realizada. Com isso, compreendemos ainda que, no campo das ciências humanas, fazer pesquisa “é transitar no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro” (Souza; Albuquerque, 2012, p. 110).

3.2 O PERCURSO DA BIBLIOMETRIA E O OBJETO DE PESQUISA

A partir da necessidade de estudar e avaliar as produções da comunidade científica, recorreremos à *bibliometria*, compreendida como “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (Araújo, 2006, p. 12). Utilizada principalmente para a obtenção de indicadores de produção científica, essa abordagem tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento. Além disso, constitui “uma ferramenta indispensável para o conhecimento de determinadas comunidades científicas, identifica comportamentos e também a qualidade das publicações” (Ferreira, 2010, p. 11). No contexto brasileiro, destacamos que “os estudos bibliométrico proliferaram na década de 1970, principalmente com os estudos realizados no Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, hoje Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica” (Araújo, 2006, p. 21).

Conforme apontam os pesquisadores (Alvarado, 2007; Araújo, 2006; Chueke; Amatucci, 2015; Ferreira, 2010), o termo bibliometria foi proposto por Pritchard, no final da década de 1960 e, segundo o autor (Pritchard, 1969), o termo significa todos

os estudos que tentam quantificar os processos de comunicação escrita. Entretanto, como afirma Alvarado (2007), a prática da bibliometria já acontecia antes mesmo da definição do termo, sendo usada em vários campos do conhecimento e em diversos lugares do mundo.

Araújo e Alvarenga (2011), apontam que

como área de estudo da Ciência da Informação [a bibliometria], tem um papel relevante na análise da produção científica de um país, uma vez que seus indicadores podem retratar o comportamento e desenvolvimento de uma área do conhecimento. Investigar os estudos bibliométricos praticados no Brasil, efetuando um recorte na produção científica gerada pela pós-graduação brasileira, independentemente da área disciplinar, constitui a principal motivação para a realização da pesquisa ora apresentada (Araújo; Alvarenga, 2011, p. 52).

Desse modo, através de uma Análise Bibliométrica (AB), ocorre a “utilização de métodos quantitativos na busca por uma avaliação objetiva da produção científica e, isto é o ponto central da bibliometria” (Araújo, 2006, p. 12). Além de, como campo de conhecimento, a bibliometria se desenvolve constantemente e contribui, de maneira significativa, como uma técnica quantitativa e estatística para estudos que têm o intuito de medir os números de produção e divulgação de conhecimento científico, porém, sem se distanciar das ciências humanas e sociais.

Nesse viés, Hayashi cita mais algumas definições que são regularmente atribuídas à bibliometria:

[...] aplicação de análises estatísticas para estudar as características do uso e criação de documentos; estudo quantitativo da produção de documentos como se reflete nas bibliografias; aplicação de métodos matemáticos e estatísticos ao estudo do uso que se faz dos livros e outros meios dentro e nos sistemas de bibliotecas; estudo quantitativo das unidades físicas publicadas, ou das unidades bibliográficas ou de seus substitutos (Hayashi, 2012, p. 3).

Percebemos, então, que a bibliometria também é bem-vinda em contextos de investigação, de mapeamentos, de explorações e análises de diversos campos e temas acadêmicos. Assim, “no campo das ciências sociais aplicadas, os estudos bibliométricos se concentram em examinar a produção de artigos, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações” (Chueke; Amatucci, 2015, p. 2).

Com o propósito de alcançar o objetivo deste trabalho, o qual é analisar dialogicamente os discursos presentes em artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES, que abordam a PAL/S como prática de língua(gem), passamos, neste momento, a apresentar os movimentos de busca que orientaram a construção do corpus da pesquisa.

Em um primeiro momento, definimos o banco de dados a ser consultado, que é o Portal de Periódicos da CAPES¹⁵ e, em seguida, fizemos a delimitação dos quatro termos de busca: (1) “análise linguística”, (2) “prática de análise linguística”, (3) “análise linguística/semiótica” e, (4) “prática de análise linguística/semiótica”, todas com letras minúsculas e aspas. O próximo passo foi realizar uma “busca avançada” (descrita no tópico 3.1, quadro 2) com cada um dos termos. Desse modo, optamos por utilizar alguns filtros com o objetivo de aumentar a precisão e qualidade da busca. Assim, apresentamos um quadro-síntese em que descrevemos os movimentos pré-busca:

Quadro 3: Trajetória de pré-busca no Portal de Periódicos da CAPES.

Etapas	Ação empreendida	CrITÉRIOS/encaminhamentos
P R É- B U S C A	1º Seleção do acervo	Acesso ao principal portal de materiais científicos online e atualizados do Brasil
	2º Definição dos termos de busca	Etiqueta 1: "análise linguística"
		Etiqueta 2: "prática de análise linguística"
		Etiqueta 3: "análise linguística/semiótica"
		Etiqueta 4: "prática de análise linguística/ semiótica"
	3º Refinamento da busca - procedimentos de filtragem	Tipo de busca: Busca avançada

Fonte: a autora (2023).

Apresentados os elementos pré-busca, passamos à descrição dos filtros utilizados na “busca avançada” para a filtragem dos resultados. O primeiro recorte foi a escolha do material, no qual optamos por “artigos”, visto que esse é o material desejado como objeto da pesquisa. Além do tipo de material, no primeiro recorte ainda optamos por selecionar uma data específica das publicações que gostaríamos de ter

¹⁵ Justificamos, por meio desta nota, a escolha de um único banco de dados virtual para a realização da pesquisa: o Portal de Periódicos da CAPES. Como já mencionado, esse Portal configura-se como um dos principais acervos científicos virtuais do país. Embora não reúna a totalidade dos trabalhos acadêmicos publicados no Brasil, contempla uma expressiva quantidade de produções científicas relevantes. Ademais, o número final de artigos selecionados exclusivamente a partir desse Portal já se mostra significativo, conferindo consistência e robustez aos resultados da pesquisa.

no resultado, a data escolhida foi: 01 de janeiro de 1998 até 31 de maio de 2023. A data de início refere-se ao ano de publicação dos PCNLP do Ensino Fundamental fase II, e a data final, refere-se ao final do mês em que os dados foram gerados.

Desse modo, com o primeiro recorte, a *Etiqueta 1* (“análise linguística”) gerou 841 resultados; a *Etiqueta 2* (“prática de análise linguística”) gerou 56 resultados; a *Etiqueta 3* (“análise linguística/semiótica”) gerou 13 resultados e, a *Etiqueta 4* (“prática de análise linguística/semiótica”) gerou 2 resultados. Logo, apenas com o primeiro recorte tivemos 912 resultados.

Com o propósito de refinar ainda mais os resultados gerados, o segundo recorte no processo de filtragem foi a leitura do título de todos os trabalhos gerados pelas buscas com os quatro termos. Para realizarmos esse recorte foi preciso elencar algumas subcategorias para exclusão de material, diminuindo o número de trabalhos e aumentando ainda mais a qualidade dos resultados gerados. Nesse sentido, as subcategorias de recorte foram: artigos escritos em língua estrangeira, artigos que abordassem a temática de ensino de língua estrangeira e, trabalhos que apresentassem análises de livros de literatura e/ou traduções.

Através desse segundo recorte, com a leitura dos títulos a partir das subcategorias, a *Etiqueta 1* gerou 320 resultados, a *Etiqueta 2* gerou 45 resultados, a *Etiqueta 3* gerou 11 resultados e, a *Etiqueta 4* continuou com os mesmos 2 resultados. Percebemos então, uma diminuição considerável do número de trabalhos a partir do segundo recorte, totalizando 378 resultados. Ainda no processo de refinamento da busca, percebemos que nas *Etiquetas 2, 3 e 4* haviam trabalhos iguais aos da *Etiqueta 1*, com isso, realizamos a verificação da incidência e exclusão de 41 artigos repetidos.

Seguindo com a filtragem dos resultados em virtude de termos o intuito de aumentar a qualidade dos resultados, realizamos um terceiro recorte: a leitura do resumo de todos os 337 resultados obtidos através do primeiro e segundo recorte, mais a exclusão de trabalhos duplicados. O terceiro recorte, igualmente ao segundo, também foi realizado através de subcategorias¹⁶ construídas a partir de temáticas consideradas não relacionadas com a nossa pesquisa desenvolvida.

¹⁶ As subcategorias de exclusão através da leitura do resumo dos artigos, foram: análise do discurso (crítica; francesa; de base empírica; de marcadores discursivos; narrativa; discurso político); análise linguística etnográfica; análise linguística de tradução literária; análise semiolinguística; análise semântico-argumentativa e polifônica; análise em distúrbios da linguagem; análise semiótica de textos literários; análises linguísticas no nível segmental e no suprasegmental; abordagem sócio semiótica; análise sob viés semântico-pragmático; Análise linguístico-enunciativo-discursiva; análise linguístico-textual-discursiva; análise linguística da escrita sob a perspectiva dos ‘ego-documentos’.

Realizadas as leituras dos resumos dos 337 trabalhos, chegamos ao número final de artigos após uma grande filtragem das buscas com os quatro termos. Sendo assim: a *Etiqueta 1*, do termo “análise linguística” totalizou 116 resultados; a *Etiqueta 2*, do termo “prática de análise linguística” totalizou 12¹⁷ resultados; a *Etiqueta 3*, do termo “análise linguística/semiótica” totalizou 1 resultado; e, por fim, na *Etiqueta 4*, os 2 resultados encontrados eram duplicados da *Etiqueta 1*, logo, a *Etiqueta 4* não totalizou resultados.

Diante disso, discurremos, no quadro-síntese abaixo, os movimentos realizados para a busca e geração de dados no Portal de Periódicos da CAPES, verificando a incidência bibliométrica de artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES sobre PAL/S, através dos quatro termos escolhidos.

Quadro 4: Busca e geração de dados por termo.

Etiqueta		Termo de busca	Recorte/categoria		Resultado gerado
BUSCA E GERAÇÃO DE DADOS	1	"análise linguística"	1º	<i>Data específica:</i> de 01/01/1998 até 31/05/2023 <i>Tipo de material:</i> artigos	841 resultados
			2º	<i>Leitura dos títulos</i> (exclusão por subcategorias) Subcategoria 1: artigos em língua estrangeira; Subcategoria 2: ensino de línguas estrangeiras; Subcategoria 3: análise de livros de literatura e análise de traduções.	320 resultados
			3º	<i>Leitura dos resumos dos artigos</i> (exclusão por subcategorias)	116 resultados
	2	"prática de análise linguística"	1º	<i>Data específica:</i> de 01/01/1998 até 31/05/2023 <i>Tipo de material:</i> artigos	56 resultados
			2º	<i>Leitura dos títulos</i> (exclusão por subcategorias) Subcategoria 1: artigos em língua estrangeira; Subcategoria 2: ensino de línguas estrangeiras; Subcategoria 3: análise de livros de literatura e análise de traduções.	45 resultados
			3º	<i>Verificação de incidência de títulos repetidos aos da Etiqueta 1</i>	16 resultados

¹⁷ O resultado final das buscas/seleções dos artigos na Etiqueta 2, o foi de 13 resultados. Contudo, um dos artigos selecionados não foi encontrado online; a revista responsável pela publicação não disponibiliza mais esse artigo, logo, não há como acessá-lo.

		4º	<i>Leitura dos resumos dos artigos</i> (exclusão por subcategorias)	12 resultados
	3	"análise linguística/semiótica"	1º <i>Data específica:</i> de 01/01/1998 até 31/05/2023 <i>Tipo de material:</i> artigos	13 resultados
		2º	<i>Leitura dos títulos</i> (exclusão por subcategorias) Subcategoria 1: artigos em língua estrangeira; Subcategoria 2: ensino de línguas estrangeiras; Subcategoria 3: análise de livros de literatura e análise de traduções.	11 resultados
		3º	<i>Verificação de incidência de títulos repetidos aos da Etiqueta 1</i>	1 resultado
		4º	<i>Leitura do resumo do artigo</i> (exclusão por subcategorias*)	1 resultado
	4	"prática de análise linguística/semiótica"	1º <i>Data específica:</i> de 01/01/1998 até 31/05/2023 <i>Tipo de material:</i> artigos	2 resultados
		2º	<i>Leitura dos títulos</i> (exclusão por subcategorias) Subcategoria 1: artigos em língua estrangeira; Subcategoria 2: ensino de línguas estrangeiras; Subcategoria 3: análise de livros de literatura e análise de traduções.	2 resultados
		3º	<i>Verificação de incidência de títulos repetidos aos da Etiqueta 1</i>	0

Fonte: a autora (2023).

Em suma, através das buscas realizadas no Portal, os resultados gerados finalizaram em 130 artigos que abordam as quatro Etiquetas utilizadas para a busca. Esses 130 artigos encontram-se em anexo, dispostos em uma tabela, a qual construímos com o código do artigo (usado durante o texto), título e ano de publicação do trabalho, bem como os autores(as) dos artigos que compõem nosso objeto de pesquisa.

3.3 O PERCURSO DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO NO BRASIL E A PESQUISA

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), é um campo de pesquisa em consolidação nos estudos discursivos brasileiros. Proposta no Brasil por pesquisadores brasileiros, a ADD é pautada nas contribuições de Mikhail Bakhtin e o Círculo (Brait, 2006), e o termo surgiu para especificar um discurso de outros na resenha-artigo "Mikhail Bakhtin: autor e personagem", escrita por Beth Brait e

publicada em 1998. Nesse texto, após uma reflexão crítica sobre o livro, a autora afirma ser “essencial para a compreensão do importante legado teórico que pode, em última análise, ser definido como uma *análise dialógica do discurso*, uma filosofia que se apoia tanto na linguagem literária quanto na vida cotidiana” (Brait, 1998, p. 163, grifos nossos).

A partir da publicação de Brait, em 1998, preconizado pelos estudos do Círculo, a ADD acaba ganhando mais força na pesquisa brasileira e, por pensarmos as relações dialógicas como fator determinante, a mesma é a base teórico-metodológica do nosso estudo. Dito isso, através do vislumbre dialógico para a língua(gem), faremos um breve e objetivo apanhado das especificações sobre ADD como abordagem teórico-metodológica.

Inicialmente, cabe ressaltar que, “o homem social só pode ser observado e compreendido por meio dos enunciados – verbais ou não – que constituem e pelos quais são constituídos” (Destri, 2021, p. 11). Assim, o discurso torna-se um espaço de multiplicidade e diversidade, além de confronto com o discurso do outro. O discurso é o espaço do plurilinguismo dialogizado, do enfrentamento, do diálogo, portanto, da diversidade (Bakhtin, 2002 [1923/1924]).

Desse modo, “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 88-89), visto que dentro de uma interação social, o discurso se orienta através dos outros discursos e corresponde à tais. Assim, isso oportuniza que todo discurso traga dizeres outros, orientando-se pelos discursos de outros, procurando avalia-los de um determinado ponto de vista. E, essa valoração, orienta o ressignificado do discurso que o outro profere, seja de forma velada ou quaisquer outras formas de reenunciação. Porquanto,

a concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto “desacreditado” e “contestado” é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 86).

Conforme Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma, nenhuma palavra é enunciada do nada. Todo enunciado é gerado a partir da resposta de outro sujeito enunciadador, é

um constante movimento entre concordar e discordar, avaliar e interpretar. Compreendemos então, que para a ADD, “o núcleo é a concepção de que tanto sujeito quanto objeto são ativos nos processos de investigação científica” (Góis; Rodrigues, 2021, p. 305), ou seja, trata-se do diálogo entre um e outro, e não da soberania em relação ao outro. Dessa maneira, entendemos que a ADD concebe

o corpo de conhecimentos constitutivos de uma análise dialógica do discurso advém necessariamente de “arquivos”, de corpus, de conjuntos de textos, e não tem como meta a análise de um texto, de um trecho ou de uma sequência (embora possa fazê-lo). A análise das partes está sempre a serviço de um todo, a teoria a serviço da reflexão sobre a linguagem, sobre os discursos, sobre o homem e seu estar no mundo, e nunca em função do esquitejamento anatômico de um corpus, conforme as normas de um manual de instruções (Brait, 2004, p. 6-7).

Portanto, sabendo que a ADD é uma cunhagem conceitual do campo de estudo discursivo que aborda reverberações das obras de Bakhtin e o Círculo, compreendemos que essa análise implica uma reflexão dialógica para os dados linguísticos. Com isso, ao que buscamos com a abordagem teórico-metodológica da ADD em nossa pesquisa, Brait (2006, p. 24) assinala que “a ADD permite que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate”.

Sob esse viés, Rohling (2014, p. 29), em menção à Amorim (2004), sinaliza que, na perspectiva da ADD, o que há “é uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não um método de pesquisa ou modelo rígido de escrita”. Em outras palavras, a partir dos conceitos cunhados pelo Círculo, são fundamentados os caminhos teóricos da análise e, sem categorias prévias, o processo da ADD torna-se uma reflexão sobre o discurso, levantando questionamentos sobre a materialização dos enunciados, que passam a ser a unidade de análise dessa abordagem.

Tendo em vista que a ADD perpassa todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, é importante apresentar o papel do pesquisador segundo essa teoria-metodológica e, sobre isso, Rohling (2014) aponta que,

em um estudo na perspectiva dialógica de linguagem, há ainda que se levar em conta a complexa relação (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (os dados, que são discursos proferidos por sujeitos). Tal relação não é neutra e nem pré-determinada, já que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte

valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (Rohling, 2014, p. 27).

Dessa maneira, entendemos que o dever do pesquisador está na observação cautelosa, “um outro (não neutro) no diálogo com os dados (discursos)” (Rohling, 2014, p. 28). Além disso, “o pesquisador se coloca em um lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar os sujeitos implicados na pesquisa” (Rohling, 2014, p. 28).

Em verdade, através dessa compreensão, com a ADD é possível buscar a construção de uma análise, de um ponto de vista situado, que possa, de alguma forma, transformar a realidade que é observada (Rohling, 2014). Para que isso aconteça, Beth Brait destaca que não há categorias prontas que possam ser aplicadas nos textos e discursos, mas “as diferentes formas de conceber ‘enfretamento dialógico da linguagem’ constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções” (Brait, 2006, p. 13-15).

Conforme afirma Brait (2006), Bakhtin e o Círculo não formalizaram a análise do discurso, mas deixaram apontamentos fundamentais para os encaminhamentos teóricos e metodológicos para os estudos da língua(gem). Com isso, a ADD relacionada a esses apontamentos, como um “embasamento constitutivo” causa a “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos [...] e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas” (Brait, 2006, p. 10). Assim, percebemos que a arquitetura bakhtiniana nos fornece aspectos que contribuem para possíveis horizontes para analisar os discursos em uma perspectiva dialógica.

Em decorrência do que foi apresentado até o momento sobre a ADD, na qual não se praticam conceitos ao buscar a compreensão de um discurso, mas permite “que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2006 p. 24) e, dessa maneira, por não implicar a neutralidade dos discursos e sim uma relação dialógica entre pesquisador-pesquisado, a ADD é base do desenvolvimento da nossa análise discursiva da pesquisa. Dessa maneira, com o intuito de redirecionar o propósito de nossa análise pautada na postura dialógica da língua(gem), apresentamos no quadro abaixo, sinteticamente, aspectos da ADD em relação aos dados desta pesquisa.

Quadro 5: Nossa pesquisa a partir da ADD.

	A postura dialógica para a análise dos dados	Nossa análise dos dados através da postura dialógica
Concepção de língua(gem)	A língua(gem) compreendida através da materialização do discurso na interação entre os sujeitos.	O objetivo da nossa análise é compreender o que revelam os discursos sobre PAL/S como prática de linguagem nas aulas de LP abordados no objeto de pesquisa. Com isso, nossa análise adota a concepção de língua(gem) como objeto social à luz dos escritos do Círculo.
Caráter do objeto de análise	O discurso é analisado a partir de sua materialização concreta, o enunciado. O enunciado visto como uma unidade da comunicação discursiva.	Os artigos acadêmicos compreendidos, no escopo da pesquisa, como enunciados concretos.
Objetivo da pesquisa	[...] ao lado do sentido concreto surge um segundo sentido – a orientação centrada no discurso do outro (BAKHTIN, 2010 [1981], p. 224).	Analisar dialogicamente os discursos de artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES sobre Prática de Análise Linguística/Semiótica como prática de linguagem.
Percursos metodológico e movimentos de análise.	Iniciamos pela bibliometria de base quantitativa. Em um segundo momento, voltamos à análise discursiva de base dialógica. Na ADD, não há categorias de análise pré-definidas, visto que o objeto de análise não é estático e imóvel, mas sim dinâmico e fluido. Contudo, os escritos trazem orientações para o trabalho com o enunciado, dentre as várias orientações, retomamos as postulações de V. Volóchinov e P. Medviédev sobre o método sociológico e as considerações de M. Bakhtin sobre a Metalinguística, discurso, relações dialógicas e sobre as orientações acerca dos enunciados nas esferas sociodiscursivas.	O movimento da análise, segue essa ordem: i) verificar a incidência bibliométrica de artigos científicos sobre a PAL/S catalogadas pelo Periódico CAPES no Brasil; ii) analisar as relações dialógicas dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de linguagem; iii) analisar as projeções ideológico-valorativas dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de linguagem.

Fonte: a autora (2023).

Em relação ao primeiro item abordado no quadro acima, no qual trazemos a concepção de língua(gem), para Bakhtin e o Círculo, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 125), ou seja, a língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas isoladas, nem pelo ato físico de produção, mas sim pelo fenômeno social concretizado através de enunciação.

Desse modo, entendemos então, que o objeto de nossa análise, o discurso, é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a

alguma coisa, refuta, confirma” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 126). Com isso, buscamos alcançar o objetivo principal da pesquisa, o qual é analisar dialogicamente os discursos de artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES sobre PAL/S como prática de língua(gem)

Já o segundo item explorado no quadro, diz respeito ao caráter do objeto de análise, que para ADD, é a língua(gem) social e historicamente situada, constituída de diversos significados, enviesada ideológico-valorativamente e em relações dialógicas com outros discursos. Dessa maneira, como “unidade real da comunicação” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 289), o enunciado só existe em sua forma concreta, “se articulam como formas sociais de comunicação” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 391).

Buscando alcançar o objetivo da pesquisa, nossa postura quanto ao objeto se apoia nos escritos de Bakhtin e o Círculo, compreendendo os artigos acadêmicos como enunciados concretos e, para compreender os sentidos implicados nos textos, “precisamos voltar-nos para o lugar de sua concretização, ou seja, os enunciados” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 396). Assim, estudar a língua através do texto-enunciado “significa refletir sobre valorações, ideologias, posicionamentos axiológicos projetados na discussão do tema, impressos nas marcas estilísticas e configurados no discurso” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 398).

O próximo tópico abordado no quadro, em que nos referimos ao objetivo da pesquisa, reiteramos que a presente pesquisa ao mobilizar uma reflexão acerca dos discursos sobre a PAL/S, a partir da articulação entre a realização da bibliometria das produções científicas e da ADD sobre a PAL/s nas referidas produções, considera as contribuições epistemológicas da teoria de Bakhtin e o Círculo.

Assim, nosso olhar como pesquisador, esta(rá) centrado no objeto de análise em sua dimensão sócio histórica e ideológica-valorativa materializada nos discursos tecidos nos artigos científicos sobre PAL/S. E, para que este movimento se realize na perspectiva dialógica, consideramos fundamental revisitar os escritos de Bakhtin e o Círculo, com o intuito de aprofundar os conceitos fundantes que a nossa pesquisa é baseada.

Ao final do quadro, trazemos as explicações sobre o percurso metodológico e os movimentos de análise da pesquisa. Ressaltamos novamente que, nas palavras de Amorim (2007) e Brait (2006), na ADD não existem categorias de análise definidas previamente, tendo em vista que a investigação da língua(gem) acontece através da

postura dialógica, considerando os discursos em suas relações dialógicas, para que então, produza sentido.

Nesse sentido, a análise dos discursos com base na ADD, “é capaz de compreender, no que se refere ao discurso investigado, para além daquilo que é lógico e concreto-semântico, as dimensões da língua(gem) de uso real e concreto” (Debas-Clerisi, 2021, p. 252). Com isso, após realizada a fase da bibliometria, constituída da verificação da incidência de artigos científicos sobre a PAL/S catalogadas pelo Periódico CAPES no Brasil, retornamos à análise dialógica dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de língua(gem). Tecendo ao final, as projeções ideológico-valorativas dos discursos que se enunciam nos artigos sobre PAL/S como prática de língua(gem).

Apresentamos o quadro acima com o propósito de descrever, dinamicamente, os principais aspectos da pesquisa em relação à postura da ADD, e à nossa, quanto aos passos realizados no estudo para a análise dos dados. Primeiramente, esclarecemos a concepção de língua(gem), que norteia a pesquisa; em seguida, as especificidades do discurso dialogicamente, o qual é analisado; o objetivo da pesquisa em relação ao que a ADD propõe à luz de Bakhtin e o Círculo; e, também, os caminhos metodológicos traçados para os movimentos de análise.

Desse modo, em um movimento dialógico no qual os sentidos são produzidos, as relações dialógicas e as reações-respostas vão sendo construídas (Bakhtin, 2003 [1952/1953]), podemos compreender o percurso da análise discursiva como parte integrante e processual do desenvolvimento deste estudo. Trata-se de um aspecto central na constituição do diálogo estabelecido entre o corpus e nós, pesquisadores, em um movimento contínuo de aproximação e interpretação.

Nessa perspectiva, o processo analítico se delineia a partir da heterogeneidade das vozes presentes no objeto da pesquisa – artigos publicados no Brasil e catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES, que abordam a PAL/S como prática de língua(gem) – e da própria orientação dialógica que fundamenta este estudo. Tal configuração reforça a complexidade do material analisado e a necessidade de um olhar atento às múltiplas camadas de sentido que emergem dessa interação.

4 ANCORAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, propomos uma revisão detalhada dos conceitos fundamentais de Bakhtin e do Círculo, os quais constituem a base teórica para a análise dos dados desta pesquisa. Com isso, as seções subsequentes revisitam e aprofundam os conceitos centrais que sustentam o desenvolvimento do estudo. Dentre esses, destacam-se as noções de *língua(gem)*, discutidas em suas dimensões dialógicas, bem como as abordagens de Prática de Análise Linguística (PAL) e Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S), entendidas como *práticas de língua(gem)*. Esse referencial teórico é crucial para embasar a leitura e interpretação dos dados, orientando a análise dentro de uma perspectiva dialógica e interativa.

4.1 A LÍNGUA(GEM)

Nesta seção, propomos um diálogo com a concepção de língua(gem) tal como formulada nos escritos do Círculo de Bakhtin. Tal concepção não se apresenta de maneira isolada, mas profundamente entrelaçada a um conjunto de questões teóricas e filosóficas desenvolvidas pelos integrantes do Círculo. Ao refletirmos sobre a língua(gem) a partir dessa perspectiva, reconhecemos que se trata de uma noção que perpassa toda a obra do grupo, integrando diversas categorias analíticas que compõem o pensamento dialógico.

Compreender esse conceito implica, portanto, considerar não apenas as formulações atribuídas especificamente a Bakhtin, mas o conjunto articulado de reflexões construídas pelos diferentes estudiosos que integraram o Círculo nas décadas de 1920 e 1930. Ainda que reconheçamos as contribuições individuais de cada autor, como Medviédov e Volochínov, por exemplo, não nos propomos, neste trabalho, a analisar as especificidades de cada produção autoral. Nosso objetivo, ao contrário, é abordar os conceitos centrais que sustentam a concepção dialógica de língua(gem), compreendendo-os em sua totalidade como parte de uma filosofia da linguagem construída de forma coletiva e historicamente situada.

A visão bakhtiniana de língua(gem) apresenta-a como uma instância viva, dinâmica e constitutiva da experiência humana, funcionando como um elemento unificador da atividade social (Bakhtin, 2003 [1979]). Essa compreensão permitiu delinear os principais fundamentos de uma filosofia da linguagem centrada na

interação, na historicidade e na multiplicidade de vozes. Entre os conceitos que emergem dessa abordagem, destacamos: discurso, enunciado, cronotopo, ideologia e valoração. Todos esses elementos, que serão aprofundados ao longo deste capítulo, contribuem para a constituição da natureza essencialmente dialógica da língua(gem). Dessa forma, reafirmamos que é a partir desse arcabouço teórico que fundamentamos nossa análise, compreendendo a língua(gem) como um espaço de encontro entre vozes, sentidos e sujeitos em constante interação.

Conforme afirma Volochínov (2013 [1930], p. 157),

a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal.

Para o autor, no movimento da vida social, há algo além da produção verbal. Além disso, para Bakhtin, também existe um conceito que coloca a língua na concepção de língua(gem), mas não finda nisso. Percorrendo então, um caminho *translinguístico*, já que está além do verbal e da língua tão somente. Nessa perspectiva, entender a comunicação como uma interação entre sujeitos que a realizam através da língua(gem), configura abordar a relação entre um sujeito e outro, entre o *eu* com o *outro*. Considerando esse outro como o discurso e as vozes do sujeito externo a mim, que inclusive constituem meu próprio discurso. Assim, como fundante à comunicação, há o signo que, mesmo externalizado e materializado, “funciona como signo ideológico¹⁸” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 31).

Acerca dessa questão, os escritos de Bakhtin apresentam a língua(gem) como “inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 97). Entendendo a língua(gem) como um conjunto de sentidos de cada forma particular de uso, essa não é apresentada aos sujeitos como algo pronto para ser usado, os sujeitos “penetram na corrente da comunicação verbal” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 109).

Sendo assim, a língua(gem) se mostra sempre guiada por um contexto ou uma situação determinada, apresentando-se aos sujeitos quando estão em suas formas particulares de contextos interacionais, visto que a língua(gem) é parte

¹⁸ O conceito de ideologia é melhor abordado no tópico 4.5 dessa seção.

fundante da existência humana e através dela o sujeito é constituído. A língua(gem) não é uma representação do mundo social e histórico, ela é o próprio mundo social e histórico, sobretudo a realidade fundamental da existência humana.

Efetivamente, a língua(gem) não é algo isolado, muito menos um conjunto de regras gramaticais, ela é composta por várias dimensões. Essas podendo ser: a social, moldada pelas nossas relações e contextos sociais em que vivemos; a histórica, visto que a língua(gem) evolui no processo da evolução humana, “a língua tem sua história” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 79); e, interacional e dialógica, pois a língua(gem) se constitui nas relações entre os sujeitos.

Como já mencionado anteriormente, o Círculo de Bakhtin concebe a língua(gem) como uma entidade viva, que se estabelece em uma relação intrínseca e inseparável com a comunicação discursiva. Essa perspectiva coloca a língua(gem) como elemento fundamental na constituição do sujeito e de seus processos reflexivos, afastando-a das concepções que predominam na tradição ocidental, pautadas tanto pelo subjetivismo idealista quanto pelo objetivismo abstrato. Tais tendências, amplamente discutidas ao longo da seção introdutória deste trabalho, são rejeitadas pelo Círculo, que propõe uma visão da língua(gem) como um fenômeno dialógico e social, imerso nas práticas cotidianas de comunicação.

Defendendo a orientação sociológica para os estudos da língua(gem), na qual o signo ideológico e a própria língua(gem) não podem ser entendidos apenas como “um conjunto complexo de numerosos elementos – física, fisiológica e psicológica” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 69). Visto que esse conjunto é “privado de alma” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 69), é preciso somar a esse conjunto, um elemento mais amplo: o sujeito que estão entrelaçados às esferas da comunicação social e mediados por signos. Compreender a língua(gem) em sua materialização, configura analisar a língua(gem) através do mundo, da vida, de sua função social no reconhecimento dos signos, esses ideológicos e que são construídos entre os sujeitos expressivos. De acordo com Bakhtin [Volochínov],

para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos [...] no meio social. [...] E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 69).

Sob esse viés, a língua(gem) pode ser entendida como algo que é tecido durante o processo de interação social, nas materializações do signo (ideológico). E, essas interações, se dão na relação entre o eu e o outro, na comunicação dialógica, pois é sempre dirigida ao outro. Assim, “qualquer signo ideológico, como produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social” (Volochínov, 2013 [1930], p. 196).

Como um signo é carregado de sentidos ideológicos e sociais, ele é pensado e materializado pelos sujeitos em contextos históricos e sociais reais. A palavra e o discurso, como signos sociais, são a materialização que faz “denotar qualquer coisa que reflita e expresse fenômenos da realidade objetiva - ou seja, fenômenos da natureza ou da consciência social” (Volochínov, 2013 [1930], p.196).

Percorrendo esse caminho, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 115), afirmam que a língua(gem) “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. E sobre a palavra, essa penetra em todas as relações humanas, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, no dia a dia, entre outros contextos da vida social. As palavras são constituídas por uma vasta rede de fios ideológicos e constroem a base de todas as interações sociais em diversos âmbitos (Acosta Pereira; Brait, 2020). Portanto, “é claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Bakhtin [Volóchinov], 2006 [1929], p. 40).

Nas palavras de Bakhtin (2003 [1952/1953], p. 313-314),

as palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo, nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

Entendemos então que, apesar das palavras não pertencerem a ninguém, elas adquirem expressões individuais e contextos específicos na medida em que são enunciadas pelos sujeitos. Ademais, de acordo com o filósofo russo, a palavra existe para os sujeitos em três aspectos diferentes:

como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a

minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 314).

Nos últimos dois aspectos, o autor esclarece que a palavra é expressiva, mas que essa expressão não é própria da palavra, mas sim da relação da palavra com a realidade concreta, com o contexto real da comunicação. Assim, a palavra tem o papel de carregar a expressão de valor do sujeito, de posição avaliativa dele. A palavra está indissociavelmente acompanhada de diversas características do sujeito, como a responsabilidade, a coerência, a ética, o respeito, ela é “fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 199).

Uma vez que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 96), ou seja, compreendemos as palavras com base nos nossos próprios contextos e vivências individuais. Logo, a interação discursiva é aspecto imprescindível da língua(gem), e é “fundamental que esses indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 33).

Assim, como a materialização da interação humana, a língua(gem) é constituída arquitetonicamente pelos escritos de Bakhtin e o Círculo, como um processo desenvolvidor de vida. Ela é o resultado da interação entre os sujeitos, mas também é o que inicia esse processo. Desse modo, “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 36).

No que diz respeito à constituição da língua(gem) Volochínov (2013 [1930]) aborda questões relevantes sobre o modo de produção da língua(gem) e a importância de analisar também o seu desenvolvimento, e não só a sua produção. Para isso, “é necessário colocar tanto o produtor quanto o receptor do som e o próprio som numa atmosfera social” (Volochínov, 2013 [1930], p. 102). Segundo o autor, o objeto da filosofia da língua(gem) é o estudo de todos os seus aspectos constitutivos, que se desenvolve na comunicação e não somente no sistema linguístico abstrato (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929]).

Como “produto da atividade coletiva” (Volochínov, 2013 [1930], p. 141), a língua(gem), reflete a vida social dos sujeitos. Em melhores termos, a língua(gem)

integra a vida através dos enunciados, já que eles são a materialização dela que, em constante movimento, é plena de relações dialógicas. Visto que “fora da enunciação, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é senão um conjunto de linhas retas ou semicirculares” (Volochínov, 2013 [1930], p. 195).

Nas noções de língua(gem) esclarecidas até aqui, Volochínov (2013 [1930]) afirma que “estamos convencidos do fato de que a linguagem humana é um fenômeno de duas faces”. Isso quer dizer que, para que a língua(gem) possa realizar-se através do enunciado, é preciso que haja mais de um falante, mais de um sujeito, que exista também um ouvinte. Já que toda e qualquer expressão linguística do mundo, é sempre direcionada ao outro (Volochínov, 2013 [1930]).

De fato, isso nos faz compreender que a natureza real da língua(gem) é mesmo dialógica, visto que a expressão linguística sempre será direcionada a outro sujeito, produzindo a interação entre eles, e por isso, a língua(gem) também é responsiva, pois o discurso prevê uma resposta, uma atitude responsiva do outro. E de acordo com Volochínov (2013 [1930]) “o diálogo [...] representa a forma mais natural da linguagem” e, sobre isso, Bakhtin afirma que estar em diálogo constante é viver, já que a vida é dialógica.

Segundo Brait (2006, p. 10), “o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da língua(gem), observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana”. E assim compreendida, a língua(gem) é central na construção da dinâmica dialógica, movimentando significados e sentidos, vozes que se entrelaçam, enunciados produzidos nas reais comunicações sociais, aspectos que fazem com que a língua(gem) opere que, conseqüentemente, faz a vida se movimentar. Dito isso, passamos para a próxima seção em que tratamos do conceito de *discurso*.

4.2 O DISCURSO

Nesta seção, focamos em apresentar o conceito de *discurso* à luz da perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Entender o discurso é extremamente importante uma vez que esse conceito é amplamente abordado pelos escritos do Círculo e por representar a língua(gem) em sua materialização. Para Bakhtin (2013 [1963], p. 207), o discurso pode ser compreendido como “a língua em sua integridade concreta e viva”, em outras palavras, ele não pode ser analisado somente através de suas

características linguísticas, visto que essa perspectiva formal não leva em consideração as particularidades da real enunciação dos discursos.

A partir da análise de romance, a noção de discurso foi construída por Bakhtin (2015 [1934-1935]) que sinaliza que o autor, na literatura, movimenta estilos, línguas e diferentes vozes para constituir sua obra, ou seja, faz uso de diversos discursos. Com isso, conseguimos compreender que a língua(gem) é heterodiscursiva, uma vez que é constituída por diferentes vozes e discursos.

Essa heterodiscursividade da língua(gem) mostra também, que os discursos só ganham vida se dirigidos ao seu objeto (2015 [1934-1935]). E, assim, de acordo com Rucinski (2017, p. 21), “a palavra [discurso] não possui sentido nela mesma, ela só é dotada de significado se for considerada a dimensão social que a cerca e o outro para qual ela é direcionada”. Nesse sentido, um discurso sempre será proferido por alguém, com determinada intenção e em contexto específico, visto que ele só se materializa “quando o falante satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 69).

Ao construir reflexões sobre a diversidade da língua(gem) dentro dos romances, Bakhtin (2002 [1923-1924]) movimenta uma orientação dialógica do discurso; e, para o autor, essa orientação oportuniza a criação de novas possibilidades para o discurso. Nessas novas possibilidades, Bakhtin (2002 [1923-1924]) apresenta como um discurso concreto, uma enunciação, na medida em que é externalizado, já encontra seu objeto entrelaçado a outros discursos, pontos de vista, expressões e, assim, o discurso acaba por penetrar em um mundo dialogicamente influenciado por discursos outros. Em outras palavras,

ele [o discurso] se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 86).

Sob esse viés, interpretamos que o discurso não só se volta para o outro, mas também incorpora outros discursos já ditos no processo da comunicação. Portanto, a orientação dialógica é um fenômeno natural do discurso e, segundo Bakhtin (2002 [1923-1924]), a relação dos discursos do outro é dialógica, que interagem de forma tensa e intensa. Essas condições, fazem com que o discurso seja sempre um discurso

semialheio, pois nasce do outro, em contextos externos, com intenções do outro, e são nessas condições que o discurso do falante acaba se apropriando dos discursos alheios, tornando-os seus (Bakhtin, 2015 [1934-1935]). De acordo com o filósofo,

em nosso dia a dia, a cada momento ouvimos o discurso sobre o falante e sua palavra. Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concordam-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas etc. (Bakhtin (2015 [1934-1935]), p. 131).

Com isso, esses discursos alheios sofrem adaptações, são moldados e repensados pelo falante, proferidos com os mais diversos graus de (im)parcialidades e precisões (Bakhtin, 2015 [1934-1935]). Sobre isso, vale ressaltar que o discurso nunca será somente uma reprodução, pois “não existe a imitação externa, a simples reprodução; existe, sim, um sucessivo desenvolvimento criador do discurso alheio em um novo contexto, em novas condições” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 142). Ademais, é relevante notar, todavia, que em um determinado momento o discurso do falante começa a tomar liberdade de poder da palavra do outro, ganhando uma característica mais autoral.

Tendo em vista que “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem desse objeto é dialógica” (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 89), tomamos por correto voltar nossos olhares do discurso para as relações dialógicas.

Para Bakhtin (2013 [1963]),

as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (Bakhtin, 2013 [1963], p. 209).

É necessário destacar, contudo, que dada a importância das relações dialógicas, não nos dispensa de olharmos para as relações lógicas ou concreto-semânticas, já que essas também fazem parte da constituição do discurso como um todo. Em verdade, as relações dialógicas só se constroem como dialógicas na medida em que se materializam, em forma de discurso, através das relações concreto-

semânticas (Bakhtin, 2013 [1963]). Logo, compreendemos assim que a dialogicidade interna do discurso que delimita sua forma e conteúdo, em um processo que se inicia internamente, tendo em vista que “o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam eles de ‘conteúdo’ ou de ‘forma’” (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 106).

Nesse momento, convém salientar que em alguns dos seus textos, Bakhtin faz uso dos termos língua e discurso de maneira intercambiável, mas depois Bakhtin (2013 [1963]) percorre diferenciações entre a língua como um objeto de estudo e a língua(gem) carregada de ideologias e entrelaçada às características sociais, o discurso. Ao tomarmos a perspectiva de Bakhtin e o Círculo como suporte teórico para esse trabalho, consideramos assim, a natureza dialógica da língua(gem). Viso que é essa comunicação dialógica que é o “verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas [...]” (Bakhtin, 2013 [1963], p. 209).

Devemos, a partir disso, compreender que além do discurso, também precisamos entender os fatores extralinguísticos de um enunciado¹⁹, uma vez que não podem ser separados do discurso. Nos estudos bakhtinianos, a língua(gem) é viva na comunicação dialógica entre os sujeitos que compõem a esfera social. A relação entre esses sujeitos influencia significativamente a construção dos discursos, haja vista “todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 52).

Bakhtin (2013 [1963]), ao voltar-se para as obras literárias de Dostoiévski, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, delinea o conceito de discurso através da oposição ao discurso monovocal (monólogo) e discurso bivocal (dialógico). Para tanto, o filósofo discorre que os monovocais se mostram como discursos sem vida e com limites impostos pelas relações concreto-semânticas. Entretanto, ao ser atravessada pelas relações dialógicas, essa língua(gem) torna-se viva e em constante interação com a sua realidade social.

Para explicar os discursos monovocais, Bakhtin (2013 [1963]) sinaliza que esse possui uma única orientação, o seu objeto, além de possuírem uma única voz. Por outro lado, os discursos bivocais, são introduzidos pelo autor como uma comunicação dialógica, para ele “o discurso se converte em palco de luta entre duas

¹⁹ Conceito apresentado na seção 4.4 desse trabalho.

vozes. [...] aqui, as vozes não são apenas isoladas, separadas pela distância, mas estão em oposição hostil” (Bakhtin, 2013 [1963], p. 221-222). Em outras palavras, “é a bivocalidade de diálogo, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da metalinguística” (Brait, 2006, p. 13). Por esse motivo, as relações dialógicas, a palavra bivocal, são concebidas por Bakhtin como constituintes da prática discursiva cotidiana e não se restringem à literatura.

Como uma terceira vertente proveniente dos dois tipos de discurso que Bakhtin (2013 [1963]) apresenta, o diálogo surge como o último tripé que compõe o discurso. Por ser um tipo de discurso ativo, a palavra do outro, nesse caso, influencia diretamente no discurso do autor, já que esse autor molda seu discurso através da antecipação das possíveis reações e interpretações. Nesse caso, o discurso do autor é um novo discurso, mas atravessado pelo discurso do outro. Logo, “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (Bakhtin, 2013 [1963], p. 223).

Com isso, o discurso bivocal ocorre através da comunicação dialógica, da realidade da palavra, pois “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (Bakhtin, 2013 [1963], p. 211). Podemos, a partir disso, compreender a relevância do outro no discurso. Ele traz a noção de alteridade, já que um discurso é enunciado por alguém e direcionado a outro alguém.

Dessa forma, podemos assumir que na interação discursiva não há sujeitos passivos, pois “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 291). Uma compreensão gera naturalmente uma resposta, a compreensão não é apenas passiva, mas sim um processo ativo que leva à uma reação de resposta.

Realizadas as considerações sobre o conceito de discurso, assumimos que esses refletem e refratam a realidade dos contextos em que se encontram, além de a influenciarem. Essa maleabilidade do discurso possibilita que ele seja atravessado por outros discursos. Portanto, “todo discurso vivo varia na forma de sua oposição ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situam-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, ‘no mesmo tema’” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 48).

De acordo com Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), é o caminho social que molda o discurso, ou seja, a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 115-116). Reconhecer o caráter dialógico da língua(gem) “[...] desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (Brait, 1994, p. 11).

Os estudos bakhtinianos compreendem um conjunto variado de relações dialógicas, composto por enunciados advindos de diferentes áreas do conhecimento. Por assim dizer, compreendemos o discurso como sempre atravessado por diferentes ideologias e carregado de valorações, percorrendo diversas vozes entre os sujeitos, assim “todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial. Essa orientação a um outro pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica entre ambos os interlocutores” (Volochínov, 2013 [1930], p. 168).

A esse respeito, na próxima seção, abordamos o conceito de *cronotopo* também a luz dos escritos do Círculo. Pois entendemos ser imprescindível destacarmos também os espaços-temporais dos discursos, uma vez que nosso objeto de pesquisa está relacionado aos sentidos entrelaçados cronotopicamente.

4.3 O CRONOTOPO

Bakhtin utiliza o termo *cronotopo* para descrever a relação entre espaço e tempo, concepção fundamental para a compreensão das interações discursivas. Nesse contexto, o cronotopo reflete a ideia de que o ser humano está profundamente imerso e intimamente relacionado ao seu tempo, sendo moldado pela historicidade do momento que atravessa. Assim, cada novo tempo dá origem a um novo homem, já que o tempo é concebido como uma força transformadora, capaz de redefinir tanto a experiência quanto a percepção do sujeito.

Na perspectiva bakhtiniana, a discussão sobre os aspectos espaço-temporais da comunicação social, de acordo com Morson e Emerson (2008), se fundamenta no conceito de cronotopo, uma vez que: “em um sentido primário, um cronotopo é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma

específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações” (Morson; Emerson, 2008, p. 384). Segundo Morson e Emerson (2008, p. 186), “como percepções do mundo, eles [os cronotopos] podem discordar (ou concordar) implicitamente entre si”, tendo em vista o caráter axiológico, na constituição de cada cronotopo. Em aprofundamento, Bakhtin afirma:

[...] o início e o fim do acontecimento narrado (representado) e o início e o fim da narração (representação) desse acontecimento são acontecimentos completamente diversos, situados em diferentes universos e, antes de tudo, em diferentes cronotopos: no cronotopo das personagens, no cronotopo do autor (narrador) e no cronotopo do ouvinte (ou leitor). É muito complexa a interrelação desses três cronotopos (no cronotopo do autor entre o cronotopo do ouvinte, que o autor procura antecipar e a quem se dirige a sua narrativa (Bakhtin, 2018 [1973], p. 138).

O cronotopo, distante da ideia realista de espaço e tempo, constitui-se como uma perspectiva através da qual se dedicou Bakhtin a entender sua formação histórica, enquanto determinados pelos sentidos e pelos valores da cultura (Bakhtin, 2017 [1920-1924]). Ademais, a tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço mudam em qualidades; diferentes representações sociais presumem diferentes tempos e espaços. Logo, tempo e espaço não são apenas abstrações “matemáticas”. Em outras palavras, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronotopo específico que difere de outros cronotopos (Morson; Emerson, 2008, p. 384).

Para os autores, cronotopo para Bakhtin é uma propriedade de um ato ou de um evento. Em decorrência disso, há multiplicidade de cronotopo, que podem se desenvolver e transformar com o passar do tempo, já que todo ato ou evento é histórico. Baseado nesse conceito, Bakhtin analisa a produção literária para compreender suas características espaço-temporais. Para falar de cronotopo, Bakhtin abordou o termo através da área dos estudos da matemática e também da teoria da relatividade de Einstein, isso com o objetivo de apresentar a inseparabilidade do espaço e o tempo. De acordo com o autor, cronotopo é “a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018 [1973], p. 11).

Entretanto, isso não impede que o cronotopo seja analisado em outras esferas discursivas, por exemplo as relações cronotópicas das outras situações da vida social. Visto que, segundo Rohling (2020, p. 5224),

Bakhtin chama de cronotopo a interligação essencial das relações de espaço e tempo, em que pese a inseparabilidade do espaço e do tempo. Nessa relação, há um processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais e do homem histórico e real que neles se revela, e esse processo transcorre de modo complexo e descontínuo.

Etimologicamente, cronotopo, é formado pelas palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), esse conceito foi construído por Bakhtin para analisar como as categorias de tempo e espaço eram apresentadas nos textos. Ainda, Fiorin (2006) destaca que os cronotopos são “uma categoria conteudístico-formal e brotam de uma cosmovisão, determinando a imagem do homem na literatura, pois constituem uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, lugares que estão em interação mútua” (Fiorin, 2006, p. 133).

Cada gênero literário possui um cronotopo específico, uma forma específica de organizar a relação entre tempo e espaço, e cada cronotopo literário gera uma consequência de uma determinada representação do homem. Tendo em vista que, a perspectiva cronotópica “inclui tanto o momento espacial como o temporal. Nisso se vincula diretamente ao ponto de vista dos valores (hierarquizado) – a relação com o acima e o abaixo” (Bakhtin, 2003 [1970/1971], p. 373). Logo, o cronotopo de um acontecimento, o do narrador e o do autor (como última instância).

Sob esse viés, percebemos, de acordo com Morson e Emerson (2008, p. 387), que “cada gênero sugere também um conceito diferente de história, sociedade e outras categorias essenciais para uma compreensão de cultura. Pode-se perceber por que o estudo dos cronotopo tem essas implicações tão amplas”. Dessa maneira, Bakhtin sinaliza que é como se cada gênero tivesse um campo exclusivo que direciona os parâmetros dos eventos, das ações, logo, compreender o campo é compreender o cronotopo (Morson; Emerson, 2008).

Quando empreendemos uma análise de cronotopo a partir de Bakhtin, é preciso olhar o tempo, o espaço e o homem. Como exemplo disso, o filósofo aborda um romance grego, no qual o cronotopo é alicerçado em termos de um ‘tempo aventureco’, de um ‘espaço alheio’ e de um ‘homem particular’.

Nesse romance literário, como “centro organizacional dos acontecimentos basilares que sedimentam o enredo do romance” (Bakhtin, 2018 [1973], p. 226), o ‘tempo aventureco’ é uma espécie de um hiato temporal, de um tempo extra-

temporal, como se fosse um tempo congelado que não afeta os personagens durante a narrativa, essa é uma característica do romance grego, uma maneira diferente de organizar o tempo. O autor ressalta que “na literatura, o processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais, e do homem histórico e real que neles se revela, transcorre de forma complexa e descontínua” (Bakhtin, 2018 [1973], p.11).

Dentro desse extra-temporal, a narrativa se desenvolve e é onde ocorre a análise para Bakhtin, onde prevalece o papel do acaso, do súbito, do de repente. Sendo o papel do acaso, ditado pela influência do destino dos personagens, os protagonistas não têm papel ativo, mas sim fazem um papel passivo, nas palavras do filósofo, eles sofrem o destino. Dito de outra forma, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (Amorim, 2012, p.103).

Por conseguinte, o ‘espaço alheio’ para o romance grego, segundo Bakhtin, se dá em um espaço que não é único, é todo e qualquer espaço do outro, é amplo, abstrato, estrangeiro, com o qual os personagens não criam vínculos concretos. Outrossim, o ‘homem particular’ do romance, é um homem sem ligações com o tempo e com espaço, é passivo face ao destino, não enfrenta mudanças externas ou internas e não está situado historicamente.

Compreendemos então, a partir das palavras de Bakhtin que, com as características abstratas do romance grego, é difícil confirmar quando o romance foi escrito, quando foi composto, quais foram os países que perpassaram a história, todo o romance é sem indícios da relação cronotópica, ou seja, da relação tempo e espaço. Como disse o próprio Bakhtin: “a relação do autor com as diferentes manifestações da literatura e da cultura é de natureza dialógica, análoga às inter-relações entre os cronotopos no interior da obra” (Bakhtin, 2018 [1973], p.233).

Dessa forma, Bakhtin (2018 [1973]) traz um maior equilíbrio entre as dimensões de espaço e de tempo.

O autor toma-o emprestado à matemática e à teoria da relatividade de Einstein para exprimir a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo, sendo este último definido como a quarta dimensão do primeiro. O cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto (Amorim, 2012, p. 102).

Na literatura, a relação entre o tempo, o espaço e o homem histórico e real, ocorre de forma descontínua e intrincada. Juntamente, assimilam-se características específicas do tempo e do espaço, que são possíveis apenas em determinadas fases históricas do desenvolvimento da sociedade e, nos gêneros, elaboram-se os respectivos métodos de representação artística das características da realidade (Bakhtin, 2002 [1923/1924]).

Através das palavras de Bakhtin (2002 [1923/1924]), podemos dizer que no cronotopo artístico-literário ocorre uma fusão dos elementos de tempo e espaço, formando uma totalidade concreta e compreensível. Assim, o tempo se condensa e torna-se visível de maneira artística, enquanto o espaço se intensifica, se insere de forma dinâmica no tempo, no enredo e na história. Logo, “os índices de tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (Bakhtin, 2002 [1923/1924] p. 21).

Sobre essa fusão do mundo real e artístico-literário,

apesar de toda a impossibilidade de fusão do mundo representado e mundo do que representa, apesar da presença irrevogável da fronteira principal entre esses mundos, eles estão indissoluvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação, ocorre entre eles uma troca permanente, semelhante ao metabolismo que ocorre entre um organismo vivo e seu meio ambiente: enquanto o organismo está vivo ele não se funde com esse meio, mas, uma vez separado, ele morrerá (Bakhtin, 2018 [1973], p. 231).

Enriquecendo o mundo real, nele entram a obra literária e o mundo que nela é representado. Por conseguinte, afirmamos que esse processo de troca, segundo Bakhtin (2018 [1973], p. 231) “é ele mesmo cronotópico: realiza-se, antes de tudo, no mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação”.

Ao fim, consideramos importante salientar que o cronotopo se constitui nas e pelos enunciados, manifestando-se como uma condição para realização destes, visto que os discursos se materializam nas articulações entre o espaço e o tempo. Dito isso, damos continuidade a nossa discussão, adentrando no conceito de *enunciado* como materialização do discurso, uma vez que “encontramos na estrutura arquitetônica do enunciado o abrigo para diferentes tipos da atividade humana, ou seja, de comunicação social” (Morson; Emerson, 2008, p. 78).

4.4 O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Trabalhar o conceito de *enunciado* é fundamental para estudos baseados nos escritos bakhtinianos, como o nosso, que analisa dialogicamente os discursos sobre PAL/S como prática de língua(gem), pois “o enunciado é a unidade real do discurso” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 268).

De acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 280) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Nesse viés, entendemos que, para compreender melhor a noção de enunciado, é preciso salientar suas principais características. Em um primeiro momento, a compreensão desse conceito como uma unidade concreta de comunicação discursiva, construído nos entremeios das ideologias dos sujeitos, com diferentes perspectivas, através do que já foi proferido, visto que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 291). Já Volóchinov (2019 [1930], p. 267), afirma que é “na comunicação discursiva [...] que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de interações sociais”.

Em todas as áreas da atividade humana, por mais diversas que sejam, há sempre um envolvimento do emprego da língua. Não obstante, a natureza e as feições desse uso variam tanto quanto as próprias esferas da atividade humana. Nesse sentido, o emprego da língua se manifesta por meio de enunciados específicos e individuais, tanto falados quanto escritos (e em outras semioses), que surgem dos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana (Bakhtin, 2003 [1952-1953]).

A partir disso, compreendemos que um enunciado sempre implica a presença de um falante (locutor) e um ouvinte (interlocutor), em outras palavras, o discurso sempre será proferido para outro, assim, de acordo com Volóchinov, há um *auditório social*. Pois “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 204-205).

Em sequência, o autor ainda afirma que, pela palavra ser direcionada ao outro, ela é “orientada para quem é esse interlocutor” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 204-205),

sendo ele integrante ou não do mesmo contexto social, ou de mesma posição hierárquica do falante ou não. Em outras palavras, o que irá caracterizar um enunciado, é a materialização do falar do sujeito, do enunciador, a cada interação com outro. Entretanto, para que esse enunciado possa ser concretizado, é necessário que se envolva também uma resposta desse outro, a qual Bakhtin nomeia de *resposta ativa*. Sobre isso, Bakhtin (2016 [1979], p. 25) menciona que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para o uso etc.

Esse movimento dialógico dos enunciados desenvolve inúmeras reações-respostas dos sujeitos presentes nessa interação, vindas não só do falante protagonista, mas também do sujeito ouvinte, que também se torna falante e protagonista na materialização dos enunciados. As reações-respostas são tanto imediatas e orais, quanto como “silenciosas”, como afirma Bakhtin. Com isso, entendemos que a compreensão responsiva do interlocutor pode acontecer de maneira imediata à ação de fala do falante, bem como pode ocorrer de forma silenciosa, trazendo a compreensão responsiva de efeito retardado. Sob esse viés, Bakhtin postula que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 25).

Visto que “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (Bakhtin, 2003), o falante está condicionado ao entendimento ativo e responsivo do outro. Pois de acordo com Bakhtin (2016 [1979], p. 26), “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução”.

Sabendo que “o enunciado não está ligado apenas aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem [...] pois ele elabora-se em função de uma eventual resposta” (Bakhtin, 2003 [1924/1927], p. 320), entendemos que os enunciados construídos pelo falante estão sempre, de alguma forma, relacionados aos enunciados outros já ditos, compreendemos a concepção de Bakhtin ao afirmar que o falante também poderá ser um respondente ativo. Já que “todo falante é por si

mesmo um respondente em maior ou menor grau” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 26), reforçando o conceito de que os enunciados nossos são desenvolvidos através de enunciados outros, de palavras alheias.

Isso acontece, pois “todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 54). E as palavras dos outros carregam suas expressões, ideologias, valores que são elaborados e reescritos de acordo com suas vivências.

Na medida em que as interações ocorrem, os enunciados são delimitados no movimento discursivo entre os sujeitos, visto que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 321). Em outras palavras, isso ocorre pois o sujeito proferiu tudo o que gostaria em um determinado momento e, do mesmo modo, o ouvinte tem a oportunidade de responder, de ocupar o papel responsivo em relação ao discurso do outro, já que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 295).

A partir disso, é importante destacar que “todo enunciado efetivo e real é dotado de um sentido” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 282). Todavia, é importante compreender todo o contexto em que ele é materializado para que esse sentido seja realmente entendido, uma vez que “em condições e em ambientes diferentes, esse enunciado sempre terá sentidos diferentes” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 283).

Uma vez que a produção de enunciados está entrelaçada à posição social dos sujeitos falantes, Volóchinov (2019 [1930]) nomeia isso de “peso sócio-hierárquico do auditório”. Em outras palavras, é o lugar de pertencimento dos sujeitos, de suas classes, bens, profissões, situação financeira e, também, seus conhecimentos de mundo sobre a temática do discurso, pois “não compreenderemos o sentido desse enunciado se não conhecermos todas as condições nas quais ele é pronunciado” (Volóchinov, 2019[1930], p. 283).

Em verdade, o enunciado não poderá nunca ser reconhecido como uma expressão individual, tampouco como algo psicoindividual ou psicofisiológico do falante (Volóchinov, 2018 [1929]), ele sempre será inserido nas interações discursivas sociais. Logo, o “centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão

[...] está no exterior: no meio social que circunda o indivíduo (Volóchinov, 2018 [1929], p. 216).

A fim de compreender ainda melhor o conceito de enunciado, Bakhtin (2003 [1952/1953]) apresenta três especificidades: a alternância dos sujeitos; a conclusibilidade; e a expressividade por meio dos gêneros discursivos.

De início, a *alternância dos sujeitos do discurso*, é o que traça fronteiras entre os enunciados dos sujeitos, o que determina o enunciado como uma unidade de comunicação discursiva. Para Bakhtin (2003 [1979]), a alternância entre os falantes se dá através do entendimento de que um enunciado sempre responde outros enunciados, e isso tem completa relação com a sua natureza dialógica. Em outras palavras, o enunciado sempre terá um sujeito que o produza e esse será sempre direcionado a outro alguém, cada um com seus aspectos de interação. O sujeito com papel de ouvinte, toma posse do enunciado e o atravessa com suas visões de mundo, suas valorações, e elabora seu próprio enunciado. Assim, a resposta desse ouvinte transforma o falante em ouvinte e o ouvinte em falante, gerando a alternância das funções de comunicação entre os sujeitos do discurso.

Acerca dessa lógica, Bakhtin (2003 [1979], p. 275) afirma que:

os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão.

Dessa forma, compreendemos que a alternância se manifesta no diálogo em que os enunciados se intercalam. Em decorrência disso, Bakhtin (2003 [1979]) exemplifica a alternância como réplicas de diálogo pois, para o estudioso, esse aspecto do enunciado é o que o diferencia da unidade da língua.

O segundo aspecto mencionado pelo filósofo, é a *conclusibilidade*, essa está condicionada à primeira, visto que “ela é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 35). Esse aspecto ocorre quando o falante já disse ou escreveu tudo o que gostaria no seu momento e nas suas condições (Bakhtin, 2016 [1979]).

A conclusibilidade se mostra necessária para que aconteça uma resposta ao enunciado, haja vista que o papel do outro “não é de ouvinte passivo, mas sim

participantes ativos da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 320). Por assim dizer, “o locutor espera deles (dos ouvintes) uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 321). Logo, o enunciado sendo materializado, há circunstâncias para que o ouvinte construa suas próprias enunciações.

No que diz respeito à conclusibilidade, Bakhtin ainda menciona três aspectos que a integram: a exauribilidade semântico-objetual; o objeto do discurso; e, as formas típicas da composição e do acabamento do gênero (Bakhtin, 2016 [1979]). O primeiro está vinculado à constituição do enunciado, e pode variar conforme o contexto da comunicação em que a temática tem relação, podendo ser pleno, único ou variável, mesmo que o objeto seja inexaurível. Ainda, Bakhtin (2003 [1979]) determina que esse primeiro aspecto acontece quando a temática de um dado enunciado adquire conclusibilidade, assim deixa de ser inesgotável.

Nos campos discursivos nos quais os gêneros (conceito que será abordado ainda nessa seção) tem um padrão de natureza, a finalização é plena pois limita a criatividade de respostas, exemplo disso são os gêneros militares, enquanto os gêneros que não limitam e permitem a criatividade, o acabamento vai ser quase inexistente. E nesse viés, Bakhtin (2016 [1979], p. 36) afirma que “o objeto é inexaurível, mas, ao se tornar tema do enunciado, ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições”.

As características do primeiro aspecto são inseparáveis do segundo, que é o objeto do discurso, a vontade de discurso do falante, já que “imaginamos o que o falante quer dizer e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada é que medimos a conclusibilidade do enunciado (Bakhtin, 2016[1979], p. 37). Esse desejo do falante, de acordo com Bakhtin (2003 [1979]), que determina o *todo* do enunciado, o qual é entendido pelo ouvinte na interação, oportunizando uma conclusibilidade de enunciação. Ou seja, essa característica define a exauribilidade semântico-objetual do tema, além do *gênero* desse acabamento.

Com isso, é perceptível a relação desse aspecto com o terceiro, as formas típicas de gênero do enunciado. De acordo com Bakhtin (2015 [1979], p. 282), essa característica é a mais relevante dos três aspectos que compõem a conclusibilidade, já que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Desse modo, essa escolha pode ser determinada pelo contexto em que a comunicação discursiva está inserida, pelas temáticas que

compõem a interação, pela situação da comunicação, etc. (Bakhtin, 2003 [1979]). Logo, a intenção do falante é aplicada e adaptada de acordo com o gênero escolhido.

Então, como última especificidade do enunciado, a *expressividade* é a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 47). Ou seja, a expressividade é marcada pela relação de emoção e de valoração do locutor para com o enunciado, o objeto do discurso.

Assim, vemos a expressividade como uma “tonalidade dialógica que preenche um enunciado e que devemos levá-la em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 317). Ainda nas palavras do filósofo, “nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 317).

Considerando isso, compreendemos que a expressividade pode ser encontrada em todos os lugares, mesmo que em intensidades distintas, não é possível encontrar um enunciado neutro, segundo o filósofo. Tendo em vista que esse já está atravessado de valorações do falante ou de outros envolvidas na comunicação. De acordo com Medviédev (2012 [1928]), sempre que uma palavra for enunciada com entonação expressiva, acaba deixando de ser uma unidade do sistema e passa a existir como um enunciado concreto e socialmente orientado, logo, deixa de ser neutro.

Em *Marxismo e a filosofia da linguagem* e em *A palavra na poesia e a palavra na arte*, Volóchinov (2018 [1929]; 2019 [1930]) direciona o conceito de enunciado para duas dimensões fundamentais: os aspectos *extraverbais* e os aspectos *verbais/semióticos*. De acordo com o autor, “além da parte verbal expressa, todo enunciado cotidiano [...] consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e extraverbal, sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 269).

Tendo em vista que o enunciado deve ser compreendido em sua totalidade e não fragmentado, precisamos considerar ambos os aspectos extraverbais e verbais, já que no movimento dinâmico da língua(gem) um depende do outro.

Sobre os aspectos extraverbais, é fundamental enxergarmos para quem, como, onde e de que maneira o enunciado é direcionado. Volóchinov define a importância desse aspecto através do exemplo da expressão “É!”, salientando que

por mais que essa palavra seja analisada, não é possível compreender qual o sentido dessa expressão (Volóchinov, 2019 [1930]). Isso acontece porque, para analisar um enunciado, precisamos que o conteúdo e o sentido desse se concretizem e se realizem, pois “não há enunciado nem vivência fora da expressão material” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 286). Essa materialidade do enunciado, a qual acontece através dos elementos verbais/semióticos, é definida por Bakhtin (2016 [1979]) como gêneros discursivos.

Ainda no contexto do enunciado, Volóchinov continua com os elementos verbais/semióticos apresentando as seguintes especificidades: “o som expressivo da palavra, isto é, a entonação; em seguida, a escolha da palavra; e, finalmente, a disposição da palavra no todo do enunciado (Volóchinov, 2019 [1930], p. 286). Sobre o som/entonação, o autor menciona o papel fundamental da entonação para o sentido dos enunciados, visto que dependendo do tom como o enunciado é proferido, interpretamos de uma maneira ou de outra, e é “justamente esse “tom” (entonação) que faz a “música” (o sentido e a significação gerais) de qualquer enunciado (Volóchinov, 2019 [1930], p. 287). A isso, Bakhtin soma utilizando o termo *tonalidade dialógica* para se referir à entonação, pois segundo o filósofo “a expressão do falante penetra através dos limites e se dissemina no discurso do outro, que são transmitidos em tons irônicos, indignados, simpáticos ou pela situação extraverbal” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 59).

Como um aspecto importante, a entonação determina os demais aspectos constituintes da dinâmica verbal. Uma vez que “toda entonação exige uma palavra correspondente” (Volóchinov, 2019[1930], p. 290), a palavra determina um lugar na oração, na frase, trazendo assim os próximos dois pontos que compõem os aspectos verbais do enunciado: a *escolha* e a *disposição da palavra*.

Todas as situações de comunicação influenciam na escolha e na disposição das palavras usadas pelo sujeito nas interações sociais. É preciso olhar para o contexto em que está inserido, os sujeitos com quem está interagindo, a hierarquia que compõe a interação, entre outras características que definem a escolha das palavras e a disposição delas. E sobre isso, Volóchinov (2019 [1930], p. 295) assevera que “a situação e o auditório determinam, antes de tudo, a orientação social do enunciado e, é claro, o próprio tema da conversa”. Dessa maneira, a entonação e a gesticulação são determinadas pela orientação social, além de terem direta relação com a avaliação do falante sobre a situação. Logo, a palavra conecta o sujeito falante

ao ouvinte, ela é um ato bilateral pois é determinada tanto por quem a profere, quanto para quem ela é direcionada.

Com base no que foi exposto até aqui, concluímos que não é possível atribuir valoração a uma palavra isolada. Ela só adquire expressividade e se configura como enunciado quando inserida em uma situação de interação.

Na perspectiva bakhtiniana, podemos compreender que o enunciado é sempre constituído socialmente, visto que é direcionado e construído através da resposta de outro enunciado, de outros sujeitos em contextos históricos e sociais específicos. Desse modo, Volochínov (2013 [1930], p. 169) afirma que “a orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação”.

As três características da conclusibilidade do enunciado, juntamente com a alternância dos sujeitos do discurso, com a relação do enunciado com o próprio falante e demais participantes da comunicação, constroem o todo do enunciado. Além disso, os aspectos vivos, sociais, ideológicos e avaliativos da construção dos sentidos que se entrelaçam na comunicação entre os sujeitos e seus discursos. E, com isso, entendemos que o enunciado precisa ser visto em sua totalidade e não fragmentado entre suas especificidades. Um enunciado vivo, nascido de um contexto histórico e social específicos, não deixa de tocar diversas linhas dialógicas vivas das enunciações (Bakhtin, 2015 [1934-1935]).

Através do que foi explorado, entendemos que na perspectiva bakhtiniana, a constituição do enunciado se dá principalmente em duas dimensões: a verbal (signos linguísticos – palavras, orações) ou a semiose (imagens, sons), e social (extraverbal – já mencionado) composto pela situação de comunicação. Tendo em vista que o social é algo que pode ser subentendido nas interações, bem como algo que pode determinar as nuances dos discursos, nos remete ao *gênero*.

Para Bakhtin (2003 [1979]), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados e é através deles que nos comunicamos. Logo, isso significa que todos os enunciados que proferimos possuem “forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 301). Com isso, compreendemos que os gêneros são fundamentais para a organização do discurso, já que para nos comunicar nos moldamos a eles. Além disso, as formas típicas dos gêneros do discurso auxiliam no acabamento dos enunciados, sendo sua

característica fundante e comum entre eles, mesmo que os enunciados sejam naturalmente distintos.

Sobre isso, Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 302) destaca que “as formas de gênero [...] diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante”. Em outras palavras, os gêneros se mostram de extrema maleabilidade e livres, além de existirem em uma grande diversidade, conforme as situações sociais ocorrem.

Diante disso, é importante ressaltar que compreender o papel dos gêneros do discurso é de grande relevância para o interlocutor, visto que funciona como um horizonte de expectativas. Já que, nessa perspectiva, as formas de gênero possuem uma multiplicidade significativa, mesmo que no cotidiano, os gêneros usuais sejam padronizados, a vontade do falante se limita à escolha do gênero e à sua entonação expressiva (Bakhtin, 2003 [1979]).

Nesse sentido, conforme Medviédev (2012 [1928]) aponta, os gêneros do discurso podem ser compreendidos como formas típicas do todo do enunciado, ou seja, que se estabilizam relativamente conferindo a totalidade do enunciado. Por outro lado, Volochínov (2013 [1930]) afirma que os gêneros (para ele estrutura tipo dos enunciados) são os responsáveis pela organização e construção do enunciado, sua forma gramatical e estilística. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são praticamente ilimitadas, pois as possibilidades de atividades humanas são extremamente vastas e, além disso, “porque em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 280)).

Como os enunciados, os gêneros também possuem duas orientações: a perspectiva da exterioridade e a interioridade. A primeira, se refere às circunstâncias espaciais, ideológicas e temporais que guiam e constituem o discurso. Ou seja, segundo Medviédev (2012 [1928]), o enunciado se constitui por meio do gênero, em uma relação de tempo e espaço reais, pressupondo a existência de sujeitos ouvintes e, a atitude responsiva desses sujeitos oportuniza a interação social entre esses interlocutores.

A segunda orientação, trata da interioridade do gênero, logo, seus elementos linguísticos, enunciativos e formais. Essa orientação advém da estrutura e do conteúdo temático do enunciado, à luz das reverberações da esfera de atividade

humana. Esses enunciados, refletem as condições de cada esfera, tanto pelo seu estilo, quanto pelo conteúdo; assim, entendemos que os três elementos constitutivos do gênero do discurso são: *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*. Sobre eles, relacionam-se em todo o enunciado e são delimitados pelas especificidades do contexto de comunicação, tendo em vista que qualquer “enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003 [1979]), p. 280).

Tendo em vista que a vontade do falante está ligada à escolha de um gênero do discurso, ela é “determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc.” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 301). Além disso, o autor sinaliza que a interação social necessariamente se adapta ao gênero discursivo escolhido.

Portanto, o *conteúdo temático* contempla não só aspectos ideológicos e valorativos do sujeito, mas também da prática social em que participam através das enunciações, bem como, ele “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (Fiorin, 2016, p. 62). Somando a isso, Medviédev (2012 [1928]) afirma que o tema do gênero se constitui juntamente com os significados das palavras e frases proferidas pelo interlocutor, com os elementos semânticos da língua. O conteúdo temático não pode ser separado da situação do enunciado e dos elementos linguísticos, tendo em vista que cumpre um papel de orientador da comunicação discursiva em sua totalidade. Ele é o aspecto que garante a ativação dos conhecimentos sociais construídos nas relações entre os sujeitos. O conteúdo temático então, se mostra como um acabamento do gênero do discurso, pois reflete a realidade de sua produção.

Em relação ao *estilo* do gênero, compreendemos que ele trata da seleção dos recursos lexicais, dos elementos linguísticos a serem utilizados. De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), p. 284), “todo o estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”, em outras palavras, é possível enxergar uma relação de indissociabilidade entre o estilo, o sentido e a composição do gênero do discurso. Além disso, o filósofo discorre que, pela individualidade do falante, isso pode refletir na influência do estilo, uma vez que

é possível assimilar essa expressividade típica do gênero a “aura estilística” da palavra, mas nem por isso esta pertence à palavra da língua e sim ao gênero em que a palavra costuma funcionar. O que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade (Bakhtin, 2003 [1979], p. 313).

Ademais, o contexto social em que a situação de enunciação está inserida, constitui-se em um agente que molda a forma estilística e os elementos gramaticais da enunciação. Sendo a interação mediada pelos gêneros do discurso, os enunciados são os que concretizam essa interação, e esse movimento acontece através de uma orientação social convencional ou não, e isso influencia no estilo de um gênero em relação ao outro (Volochnikov, 2013 [1930]).

Sobre a *construção composicional do gênero*, Bakhtin (2003 [1979], p. 301) salienta que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. O ato de nos comunicarmos se realiza a partir de uma organização linguística em determinada esfera da atividade humana. E essa organização possui certa regularidade que é garantida pelo uso da língua(gem), permitindo assim, o reconhecimento de um determinado gênero diante do ato comunicativo, pois “o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 301).

Por conseguinte, Bakhtin (2003 [1979], p. 285) conceitua as unidades composicionais como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.”. Em outras palavras, entendemos que o autor considera que a construção composicional é construída a partir dos elementos linguísticos e discursivos que sustentam o gênero do discurso e garantem sua forma. Assim, essa dimensão tem o papel de juntar, sustentar e organizar as propriedades do gênero, como uma forma arquitetônica, a logística do gênero, pois estrutura e relaciona os aspectos constituintes.

Os três elementos constitutivos do gênero do discurso, estão inerentemente relacionados, gerando um corpo único que objetiva realizar as interações sociais. Assim, se não houvessem gêneros do discurso e “nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 302).

Em relação a comunicação social e a atividade humana, cada gênero se reelabora em uma nova e determinada *esfera da atividade humana* a qual, de acordo com Bakhtin (2003 [1979]), é um espaço dinâmico de interação humana. Em outras palavras, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280).

A partir disso, os gêneros do discurso passam a fazer parte das nossas vidas, estando em contato com variados elementos da realidade, ocupando seu lugar entre as pessoas, as quais estão organizadas de uma forma específica (Medviédév, 2012 [1928]). Assim, compreendemos que o papel do enunciado e a sua relação com os gêneros do discurso, são partes imprescindíveis do diálogo social e, sobre isso, a próxima seção trata da noção de ideologia, aspecto fundamental nas esferas da atividade humana e enunciações.

4.5 IDEOLOGIA

Falar sobre ideologia, é também falar sobre o sujeito. E logo no início da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) expõe uma pergunta: “sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 15). Logo depois, o próprio autor traz uma primeira resposta à essa pergunta: “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 16).

São diversas possibilidades semânticas relacionadas ao uso da palavra *ideologia*. Destacamos que, nesse estudo, será abordada através dos estudos do Círculo, uma vez que definir esse termo é uma tarefa complexa. Assumimos assim, que a ideologia “refere-se às múltiplas formas de compreender, apreender e avaliar a realidade social” (Franco et al, 2019, p. 279).

Para delinear esse termo, vale ressaltar a importância da compreensão do que é o *signo*, conceito relevante para a teoria dialógica da língua(gem) e para o entendimento da noção de ideologia. De acordo com Volochínov (2018 [1929]), os signos representam algo externo a eles, logo, são sempre ideológicos. Através da perspectiva bakhtiniana, é a partir do signo que os sujeitos constituem seus valores a partir da realidade em que vivem; com isso, os signos nunca poderão ser neutros.

Em outras palavras, para Bakhtin e o Círculo, a ideologia é vista como o processo de construção social, que advém das interações entre os sujeitos e que se materializa por meio da língua(gem). Para Volochínov (2013 [1930]), “a palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno puramente ideológico. Toda realidade objetiva da palavra consiste exclusivamente na sua destinação de ser um signo”. Desse modo, entendemos que a palavra está atravessada de ideologia desde o seu surgimento, não carregando apenas valores e crenças, mas também intenções sociais que refletem o contexto ideológico de quem a enuncia.

Entendemos assim, a partir das leituras do Círculo, que todo signo ideológico parte de uma realidade natural e de uma realidade social, a junção da biologia interna do sujeito, com o contexto social externo. Assim, um sujeito que é constituído de uma consciência interior biológica, é também um sujeito fortemente influenciado pelas questões sócio ideológicas do mundo exterior. Logo, “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 29).

Esses dois aspectos da constituição de um sujeito, o mundo interior e o exterior, além de serem fundantes para o entendimento do sujeito em si, são também indispensáveis na compreensão da noção de ideologia. Visto isso, considerar os significados oriundos da leitura marxista, que tem a ideologia como uma falsa consciência, um ocultamento, um disfarce, um mascaramento da realidade social (Silva, 2012), é olhar para a “não-percepção das contradições e da existência de classes sociais, promovidas pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício do poder político e o organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é” (Miotello, 2007, p. 168).

Abordando o contexto em que os sujeitos vivem, Medviédev (2012 [1928]) fala sobre o aspecto concreto do mundo ideológico. Para o teórico, tudo o que surge da criação ideológica, nasce através de objetos da realidade, por meio de palavras e ações. Desse modo, “as concepções de mundo [...] não existem no interior, nas cabeças [...]. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações [...] em algum material em forma de um signo determinado” (Medviédev, 2012 [1928], p. 48-49).

A partir disso, o autor salienta a relevância da interação social para que isso aconteça, para a constituição ideológica nos sujeitos, pois é através do diálogo social que se entrelaçam as ideologias. Já que é com “essa ligação de todas as significações, por mais ‘ideias’ e ‘puras’ que sejam, com o material concreto e sua

organização, é muito mais natural, essencial e profunda do que parecia antes” (Medviédev, 2012 [128], p. 49).

Por conseguinte, sabendo que os signos são constituídos através das interações sociais, assumimos que esses “só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (Volochinov, 2018 [1929], p. 34). Em outras palavras, a consciência individual já é completa por signos, já que a consciência só se torna o que é quando tecida de conteúdos ideológicos, ou seja, no processo de diálogo social.

Para além da consciência individual, Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) leva em consideração também o psiquismo interior do sujeito, chamando de *expressividade*, já que “toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 50). Assim, “a função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 51).

Desse modo, “não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura qualitativa de uma esfera da realidade à outra” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 51). Com isso, a expressividade pode ser entendida como a potencial discordância e concordância dos sujeitos frente aos discursos exteriorizados por outros durante suas interações e diálogos sociais, já que “tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 51).

A partir dessa relação entre os sujeitos em um movimento dialógico de expressividade, compreendemos que essa se torna um aspecto fundante da constituição da ideologia. Já que a noção de ideologia não é como algo estático, pronto, dado ao sujeito, aceito por ele e replicado sem críticas.

Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]) afirma ainda que,

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 34).

Desse modo, o questionamento da ideologia imposta pelo mundo exterior, parte também do mundo interior e biológico do sujeito. A ideologia não é um mero fenômeno da consciência dos sujeitos, mas sim uma junção de signos que são incorporados do mundo externo com signos já conhecidos. Já que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 32).

De fato, o sujeito não é formado de um único indivíduo, mas sim um sujeito constituído pluralmente, intersocial, intersubjetivo, interativo, através do entrelaçamento do mundo interior e exterior. Não existe nada isolado no movimento dialógico ideológico. Ou seja, “todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 57).

Diante disso, sabendo que “o signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 64); é o movimento da “vida do signo exterior que é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 57).

Porquanto,

todo produto da ideologia leva consigo o selo de individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 58).

Nesse tocante, “a atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 64). Assim, o psíquico usufrui da extraterritorialidade em relação ao organismo - essa extraterritorialidade compreendida como uma noção do sujeito sempre estar com um “pé” no social. Ou seja, “é o social infiltrado no organismo do indivíduo” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 64). Bem como, “tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio sócio-econômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 64).

Uma vez que o signo ideológico que está situado fora do organismo, precisa penetrar no mundo interior do indivíduo, para realizar sua natureza semiótica, e “para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 65). Tudo depende do posicionamento do sujeito frente ao discurso que lhe é dado no mundo exterior, já que “qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista avaliativo” (Volochinov, 2013 [1930], p. 196).

Além disso, “o signo interior deve libertar-se de sua absorção pelo contexto psíquico (biológico e biográfico), ele deve parar de ser experimentado subjetivamente para se tornar signo ideológico” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 65). O signo interior precisa se libertar de sua noção dos aspectos biológicos (do eu para mim mesmo), pois deve parar de ser experimentado subjetivamente para poder se tornar um signo ideológico.

O signo ideológico do mundo exterior, deve justapor-se aos signos interiores do sujeito. Em face de todo pensamento cognitivo materializar-se em nossa consciência, no psiquismo do sujeito, ele pertence à um sistema único, o do sujeito. Assim o signo interior já existe em suas convicções quando o signo exterior é conhecido, ou seja, ambos possuem suas próprias leis quando são entrelaçados.

Compreendemos, portanto, de acordo com Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), que cada palavra se configura como um pequeno espaço onde os valores sociais percorrem, em suas diferentes visões e orientações. Nesse sentido, a “ideologia oficial” reiterada pelos autores, leva esse nome pois é um sistema formalizado de conteúdos ideológicos, e é relativamente estável; já a “ideologia do cotidiano”, também cunhada por Bakhtin [Volochinov] (2006 [1929]), nasce do social, da vida cotidiana, o lugar onde ideologias se constroem.

Com isso, no processo das relações sociais, a ideologia e o psiquismo se encontram e se entrelaçam mediante às comunicações sociais. No momento da expressão do sujeito é que a palavra nasce, surgindo como uma produtora de interações vivas e de forças sociais (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929]); já que “todos os objetos ideológicos pertencem às relações sociais” (Medviédev, 2012 [1928], p. 50).

Diante disso, depreendemos que através das interações sociais entre os sujeitos são construídos as relações ideológicas e os produtos da criação ideológica que, segundo Medviédev (2012 [1928]) são os objetos que fazem parte dos contextos

reais dos sujeitos. Porquanto, “cada produto ideológico (*ideologema*) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado” (Medviédev, 2012 [1928], p. 50).

Qualquer mudança e adaptação social, repercute na língua. O signo verbal não tem um único sentido, pois possui aspectos ideológicos que seguem disposições diferentes, pois nunca conseguem eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si. Esse caminho teórico demonstra que a ideologia é a “expressão de uma tomada de posição determinada” (Miotello, 2007, p. 169). Partindo do meio social, essa posição, “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 66).

Através dos aspectos da ideologia trazidos e objetivando uma relação com as teorias desenvolvidas até aqui, entendemos a relação inseparável entre a língua(gem) e a ideologia. Uma vez que o diálogo entre os sujeitos, em contextos sociais específicos desenvolvidos pelo discurso, tem completa relação com os contextos verbais e extraverbais, além da construção dos produtos ideológicos a partir desses sujeitos, compreendê-lo torna-se essencial para a análise do discurso.

Apresentada a noção de ideologia de acordo com Bakhtin e o Círculo, entendemos ser fundamental apresentar outro conceito imprescindível à ideologia: a valoração. Esse conceito, de uma certa maneira, já foi mencionado nesta seção, mas será aprofundado a seguir.

4.6 A VALORAÇÃO

Construída em um movimento de estabilidade e instabilidade, a ideologia está imbricada em todas as relações sociais entre os sujeitos e sua compreensão do mundo. Logo, a noção de valoração assume também um caráter ideológico, “tendo em vista a não neutralidade dos discursos, estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 178). Assim, na perspectiva do círculo, todo enunciado é sempre ideológico, em dois lados: “qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...]” (Faraco, 2003, p. 46-47).

Em cada enunciado, em cada palavra viva, a avaliação social está presente, com isso, “o enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um

acontecimento da história, mesmo que seja infinitamente pequeno” (Medviédev, 2012 [1928], p. 183). Logo, o signo apresenta um aspecto valorativo, que implica tanto na expressão de uma ideia, quanto na tomada de posição em um determinado contexto social (Ponzio, 2008).

Segundo Acosta Pereira (2012, p. 60),

todos os atos do sujeito estão sempre sendo atravessados por tons emotivo-volitivos. [...] todo sujeito sempre enuncia atitudes avaliativa sobre si e sobre o outro. Pelo simples fato de agir, enquanto sujeito único e singular, este entra em relações volitivas com o mundo.

Logo, é na comunicação entre os sujeitos que a valoração permeia. Ela se entrelaça nas relações entre os enunciadores e carrega signos ideológicos que são constituintes de diferentes realidades sociais. Assim, no processo do diálogo social da comunicação, os sujeitos trazem consigo os discursos de avaliações sociais – valoração (Medviédev, 2012 [1928]).

Sabendo que “é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (Medviédev, 2012 [1928], p. 185), a valoração é um movimento que acontece na direção da posição ideológica que o sujeito assume. Desse modo, o sujeito nunca terá indiferença para com o objeto, mas sempre irá se posicionar em relação a ele. Desse modo, “os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2014, p. 179).

Por conseguinte, “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva” (Medviédev, 2012 [1928], p. 185). Essa entonação expressiva, concebe à cada palavra do enunciado, cor e singularidade histórica; ou seja, isso esclarece que a língua(gem) não é somente uma estrutura objetiva de significado de palavras, mas envolve uma questão valorativa, se sentido a isso.

Não existe um enunciado que não seja marcado por valorações, visto que “as possibilidades de uma língua se tornam realidade somente por meio da avaliação” (Medviédev, 2012 [1928], p. 187). E, além disso, a valoração “está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular.” (Medviédev, 2012 [1928], p. 183).

Retomando Bakhtin (2003 [1952/1953]), entendemos que a existência de um enunciado completamente neutro é impossível, já que “relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 309). Isso ocorre, nas interações sociais, pois não existe maneira em que o sujeito não seja exposto à diferente vozes e enunciados e, conseqüentemente, por diferentes valorações.

Volóchinov (2019 [1930], p. 81) afirma que “é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais”. Além disso, “a entonação é o condutor mais dúctil, mais sensível, das relações sociais existentes entre os falantes de uma dada situação. [...] a entonação é a expressão sonora da valoração social” (Volochnikov, 2013 [1930], p. 174-175).

Por conseguinte, Acosta Pereira e Brait (2020, p. 96) reiteram que “podemos compreender que toda enunciação é sempre valorativa, isto é, sempre traz uma entonação expressiva”. A característica da expressão não é determinada por um sistema de sentidos, mas sim por toda a situação social concreta, sua integridade e plenitude individual (Medviédev, 2012 [1928]). Assim, é na entonação expressiva do enunciado que podemos compreender a avaliação social.

Entendemos que o conteúdo temático da enunciação é “balizado/atravessado por tons expressivos, que não apenas (re)arranjam os elementos linguísticos no interior do enunciado, como, por conseguinte, instanciam os sentidos deste nas situações de interação social” (Acosta Pereira; Brait, 2020, p. 96). Através da utilização apenas de palavras vazias, dicionarizadas, sem articulação gramatical, é impossível desenvolver um tema de um enunciado. Por assim dizer, é com a entonação expressiva que o enunciado passa a ter sentido e significado, na fala viva em meio ao diálogo social, em um contexto situado.

Segundo Medviédev (2012 [1928], p. 187), “a língua é criada, formulada e se desenvolve ininterruptamente nos limites de determinado horizonte de valores”. Em outras palavras, sabemos que a língua não é algo fixo ou imutável, mas que é constantemente moldada e evolui no desenvolvimento da sociedade. Isto é, essa evolução não acontece de uma maneira aleatória, mas sim dentro de contextos culturais, sociais e históricos específicos. Com isso podemos entender, que o

‘horizonte de valores’ refere-se ao conjunto de valorações-emotivas que definem uma sociedade em determinados períodos.

Desse modo, a língua não apenas reflete, mas também é moldada pelos valores que permeiam os enunciados. Como afirma Bakhtin (2003 [1952/1953], p. 315), “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. Nesse sentido, “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 315).

Portanto, “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado” (Bakhtin, 2003 [1952/1953], p. 315) e, sobre isso, Medviédev afirma que a “avaliação é social e organiza a comunicação” (Medviédev, 2012 [1928], p. 189). Finalizamos, por ora, com a seção sobre a noção de valoração, o capítulo em que discutimos as considerações teórico-metodológicas assumidas em nossa pesquisa, teorias que serão retomadas na análise dos dados. Partimos doravante para a apresentação dos conceitos que permeiam a ADD no Brasil e suas influências na pesquisa, os quais ao dialogarem com a sessão finalizada aqui.

4.7 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

A Análise Linguística (AL) surge no contexto de ensino e aprendizagem como ação de resposta às inquietações que movimentaram os professores de diferentes áreas, pesquisas científicas e propostas de ensino de Língua Portuguesa (LP) entre os anos de 1970 e 1980. Conforme já mencionamos e aprofundamos na Introdução deste estudo, houve no Brasil, um movimento histórico-social que tinha como principal aspecto críticas ao ensino tradicional ou à gramática tradicional nas aulas de LP.

Conforme Acosta Pereira e Costa-Hübes (2024), devido a uma maior abertura política, esse discurso de mudança acaba se fortalecendo na segunda metade da década de 1980. Ocorre então, maiores esforços nos estudos sobre o ensino da língua(gem), através da formação de professores, pós-graduação e demais cursos acadêmicos. Isso fez com que aumentassem os questionamentos quanto ao ensino tradicional de gramática, construindo uma favorável posição em detrimento da

concepção de língua(gem) mais condizente aos novos tempos e espaços, às relações cronotópicas.

Embora antes existissem estudos e discussões acadêmicas que apontavam para a descrição linguística e análise da língua(gem), essas se voltavam para um ponto mais sistêmico da língua, não consideravam o sujeito e suas relações discursivas. No cenário dos educadores e estudiosos propondo a concepção de língua(gem) como interação, e uma análise maior sobre o ensino de LP no país, é publicado um conjunto de textos na obra *O texto na sala de aula*, em 1984, de J. W. Geraldi.

Essa obra, reúne doze artigos que discorrem sobre o reducionismo do ensino de LP com foco na gramática, e é melhor explorada na próxima seção. Podemos encontrar, nessa obra, uma primeira menção ao conceito de AL em um artigo de J. W. Geraldi. O autor cita esse termo para se referir à oposição do foco dos estudos gramaticais nas salas de aula de LP, e toma esse conceito como prática de língua(gem) e uma “alternativa pedagógica de reflexão sobre a língua em uso” (Polato, 2017, p. 59). Assim, a AL torna-se o foco das discussões sobre o ensino da língua(gem).

Ainda nos anos 1980, há outro autor que se direciona a favor das mudanças do ensino de LP, Franchi (1987) em seu texto *Criatividade e gramática*, disserta criticamente sobre o ensino de gramática tradicional e ressalta também, o uso de memorização e regras que não auxiliam no desenvolvimento da comunicação dos discentes. Defendendo uma análise sobre os estudos da língua(gem), o autor foca em uma abordagem criativa que trabalha os aspectos expressivos e as possibilidades do uso da língua(gem), tratando das atividades linguísticas e, também, da epilinguística e metalinguística (conceitos abordados na próxima seção).

Com o objetivo de situar a PAL/S no contexto educacional e sua inserção no ensino de LP, nesta seção vamos refletir e discutir sobre as possíveis reverberações e reenunciações dos documentos oficiais da educação, entrelaçando a pesquisas atuais e, por fim, alcançar uma compreensão dessa prática em relação aos aspectos da concepção dialógica da língua(gem). Para isso, trabalhamos os conceitos cunhados por Geraldi (1984; 1997) em diálogo com Franchi (1987) e seus estudos; em sequência, discutimos a inserção da PAL/S nos documentos, até as atuais propostas de ensino de LP. Terminando o percurso, analisamos o caminho da PAL/S

de base dialógica e sua chegada nos documentos curriculares oficiais e ensino de LP, sustentada nos estudos de Bakhtin e o Círculo.

4.7.1 Um diálogo sobre a proposta de J. W. Geraldi e C. Franchi no Brasil

J. W. Geraldi foi um pesquisador precursor da nova proposta para a renovação do ensino da LP no Brasil. Desde os anos de 1980, o autor reúne esforços para abordar discussões e reflexões sobre a temática e, com isso, apresenta propostas que proporcionam o desenvolvimento de novas perspectivas a respeito do ensino de LP na escola brasileira.

Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), linguista pioneiro nos estudos sobre o ensino de LP e análise do discurso. Em 1980, disseminou seus estudos através da coletânea *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984). Desde então, o autor apresenta uma busca por refletir e questionar o ensino de LP no Brasil. Essa obra traz o conceito de PAL para os pesquisadores da área, e é “[...] uma arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa” (Kuiava, 2014, p. 54). Além disso, J. W. Geraldi também publicou, alguns anos depois, o livro *Portos de Passagem* (Geraldi, 1997), e nessa obra ele amplia a discussão sobre PAL trazendo uma visão para além do texto do aluno.

Iniciando as discussões sobre a PAL como uma proposta para a renovação do ensino de LP, Geraldi (1984, p. 43) inicia afirmando que “a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando”. Baseia-se assim, no pensamento de Bakhtin e o Círculo, tratando da interação entre os sujeitos com uma abordagem sociológica da língua(gem), mesmo que os escritos bakhtinianos não sejam citados na obra.

Diante disso, Geraldi (1984) defende compreender o texto como um objeto ou uma unidade do ensino, e determina a abordagem a partir de três práticas em sala de aula: i) a prática de leitura dos textos; ii) a prática de produção de textos; e, iii) a prática de AL. Especificamente sobre a PAL, autor que explica:

o uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre 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 (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (Geraldi, 1984, s/p).

Diante disso, a PAL ocorre como uma novidade no contexto de ensino de LP, pois busca justamente oportunizar um aprendizado através das reflexões sobre a língua(gem). Para o autor, é relevante destacar que a PAL “[...] é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta” (Geraldi, 1984, s/p). Em decorrência disso, Geraldi (1984) afirma que com a junção dessas três práticas, é possível superar a tradicionalidade do ensino gramatical em salas de aula de LP, tendo em vista que “o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1984, s/p).

Naquele momento, o ensino de LP proposto por Geraldi (1984) era baseado em prática e não em apenas conteúdos, uma vez que as aulas poderiam se constituir em sala de aula mesmo, através da interação entre docente e discentes, nascendo assim, um estudante com conhecimento de sua aprendizagem. Desse modo, os participantes das aulas de LP, “[...] tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos” (Geraldi, 1984, p. 107).

Com isso, Geraldi (1984) salienta que a PAL é uma prática focada em atividades de reflexão através da reescrita de textos produzidos pelos discentes, com o objetivo de compreender os fenômenos linguísticos a partir do propósito comunicativo. Consoante à concepção de língua(gem) assumida pelo autor, essa abordagem reflexiva tem intuito de ir além dos conhecimentos formais ou da memorização de conteúdos, o ensino da LP para Geraldi (1984) visa o entendimento da língua(gem) em situações de uso.

Sob esse viés, “a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’” (Geraldi, 1984, p. 74). A PAL é o trabalho entre o aluno e seu texto, para que ele alcance junto ao leitor, o objetivo do discurso. Para isso, o autor propõe um trabalho a partir dos seguintes aspectos: ensino com o objetivo de auxiliar o aluno, partindo de sua prática “não perfeita”; preparação das aulas a partir da leitura dos textos produzidos pelos estudantes; cada aula irá abordar um problema ocorrido nos

textos; retomada do texto produzido através do tema-problema da aula; e, materiais necessários para as aulas, como cadernos e dicionários (Geraldi, 1984).

Ainda, o autor salienta que “uma coisa é saber a língua, dominar as habilidades de uso em situações concretas de interação [...]. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens” (Geraldi, 1984, p. 47). Em outras palavras, a leitura e a escrita passam a ser concebidas como objetos de ensino, pois as aulas de LP precisam auxiliar os estudantes a utilizarem o texto para a comunicação, ampliando as competências leitoras e de escrita de cada discente.

Naquele momento, a proposta de PAL de Geraldi (1984) se via centrada no texto produzido pelo estudante, assim, o autor ressaltava a importância de um conhecimento prévio sobre a língua(gem) como uma forma de interação no ambiente educacional. Assim, na visão do autor, é preciso que haja uma “relação interlocutiva” (Geraldi, 1984, p. 161) entre docente e discente. Portanto, o autor recomenda que o “professor se desloque de seu lugar costumeiro frente ao aluno, tornando-se interlocutor dele e, sobretudo, sendo seu parceiro, concordando, acrescentando, questionando” (Polato, 2017, p. 71).

Podemos compreender, a partir do mencionado até aqui, que na década de 1980, a PAL é anunciada com uma perspectiva de língua(gem) como interação, onde a prática de língua(gem) está voltada para o texto produzido pelo aluno, objetivando uma análise de erro e uma autocorreção, para que o estudante “atinga seus objetivos junto aos leitores a que se destina” e, assim, entenda “o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1984, p. 74). Ademais, vale ressaltar que em sua obra, Geraldi (1984) destaca a importância da inteligibilidade que está entrelaçada no ensino de LP, uma vez que “qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula [...] envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (Geraldi, 1984, p. 42).

Entendemos ser imprescindível mencionar que o livro *O texto na sala de aula* é visto como um marco nas propostas não é de PAL, mas também das “unidades básicas do ensino de português” (Geraldi, 1984, p. 59). Essa obra significa uma mudança de paradigma em sala de aula de LP, um movimento de novas propostas que nascem de questionamentos sobre o ensino da língua.

Com o intuito de sintetizar as proposições da obra de Geraldi (1984) mencionadas até aqui, apresentamos o quatro-síntese construído por Polato (2017):

Quadro 6: Conceito de análise linguística: aspectos e características em Geraldi (1984).

Conceitos Enunciados: aspectos e características		Sugestões Metodológicas
Conceito de Análise Linguística	a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e sobre questões amplas a propósito do texto. b) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos. c) Atividade que visa trabalhar com o aluno o seu “texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 1984, p 74) e envolve um processo reflexivo que se desfecha na reescrita do texto. d) Atividade ancorada em desenvolvimentos teóricos heterogêneos, que envolve tanto os aportes tradicionais e cognitivos, quanto os de natureza interacional.	A prática de análise linguística deve ocorrer a partir dos textos produzidos pelo aluno, visando tanto a sua melhoria quanto o desenvolvimento da capacidade de autocorreção, de acordo com aspectos pontuais tomados como tema de análise, para desfechar na reescrita.

Fonte: Polato (2017).

Ampliando a discussão sobre PAL, alguns anos depois, Geraldi publica *Portos de Passagem* (Geraldi, 1997). Resultado da tese de doutorado do autor, essa obra aborda uma discussão com um “duplo objetivo: de um lado registrar uma reflexão que se está processando; de outro lado, pelo registro, permitir a continuidade. É, pois, ponto de chegada e ponto de partida – passagem” (Geraldi, 1997, p. XXIX).

Antes mesmo de adentrar nas proposições sobre o ensino de LP, Geraldi (1997) esclarece que “[...] é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem” (Geraldi, 1997, p. 5). Admitindo assim, que há uma complexidade ao redor desse tema e, para compreendermos da melhor maneira, é necessário que entendamos a língua(gem) como algo real, concreto, histórico e social, assim como o sujeito é.

Sob esse viés, Geraldi (1997) afirma que a língua(gem) é a junção de vários fatores relacionados ao sujeito, logo, é impossível pensar o ensino de LP como algo pronto e acabado, pois trata de algo em constante construção e reconstrução. Ademais, no que diz respeito à língua(gem) como objeto de ensino e aprendizagem, o professor delimita duas perspectivas: o uso e o saber a respeito. Uma vez que precisamos utiliza-la para podermos saber mais sobre ela, a segunda perspectiva precisa necessariamente vir após a primeira.

Diante disso, Geraldi (1997) elucida que a perspectiva interacionista da língua(gem) é a concepção que precisa embasar o ensino de LP, considerando o sujeito e a historicidade da língua(gem) em uso. Esses aspectos estão intrinsecamente relacionados às atividades práticas de uso da língua(gem), e é a partir disso que o pesquisador aborda a importância de realizar um trabalho que reflita a junção das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Por atividades linguísticas, entendemos serem aquelas feitas com o uso da língua(gem), sua prática. As atividades epilinguísticas, são atividades de reflexão sobre o uso da língua(gem), objetivam melhor desenvolver a escolha de elementos lexicais para a atividade comunicativa dos sujeitos. Além disso, as atividades epilinguísticas “também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi, 1997, p. 24).

Por outro lado, as atividades metalinguísticas trabalham a reflexão analítica da própria língua(gem), uma vez que constituem “a reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, 1997, p. 190). Por conta disso, as atividades epilinguísticas, segundo Geraldi (1997), antecedem as atividades metalinguísticas, já que essas abordam a língua(gem) como objeto e necessitam construir sentidos. Assim, é importante entender que as atividades que os sujeitos realizam com o uso da língua(gem), permeiam a reflexão sobre (epilinguísticas) e as ações da língua(gem) (metalinguística).

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 135), propõe que o ponto de partida e o de chegada do ensino de LP, seja a produção de texto, e complementa ainda que:

[...] é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (Geraldi, 1997, p. 135).

Logo, segundo o autor, se é no texto que o discurso se concretiza, esse é considerado o ponto em que a língua(gem) é materializada. Ademais, para que o sujeito diga o que precisa ser dito, ele faz uso do texto usando estratégias para tal. Em outras palavras, a unidade da língua(gem) é o texto e, assim, Geraldi (1997, p.

165) afirma que, “[c]entrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados”.

De acordo com Geraldi (1997), ao tratar da ordem das abordagens metodológicas no ensino de LP, aliada à produção de textos, encontra-se a PAL, a qual se configura como a novidade de ensino de LP proposta pelo autor. Ainda, ele delinea: “com a expressão ‘análise linguística’ pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto” (Geraldi, 1997, p. 189). Esse objeto, por sinal, é o fato de que a língua(gem) pode remeter-se a ela mesma, em outras palavras, com a língua(gem) tratamos sobre como falamos, bem como, sobre o mundo.

Em se tratando da compreensão sobre as capacidades e habilidades dos sujeitos ativos e conscientes nas práticas de língua(gem) na obra de Geraldi (1997), entendemos sem imprescindível apresentar o quadro que Polato (2017) construiu em sua tese, com o objetivo de sintetizar as proposições de Geraldi (1997).

Quadro 7: Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi (1997).

Conceitos Enunciados: aspectos e características		Sugestões Metodológicas
Concepção de Linguagem	a) Trabalho social, histórico e cultural amplo dos sujeitos diante de outros sujeitos, que se concretiza pragmaticamente a partir das interações sociais. b) Linguagem como forma de interação e transformação social. c) Lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais.	O ensino da língua/linguagem se dá a partir da abordagem do texto, porque nele se concretizam atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados, que, por sua vez, são representativas da: a) situação histórico-social; b) interação; c) interlocução.
Concepção de Análise Linguística	a) Atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve falar sobre a linguagem, quanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo. b) Atividade que se dá a partir dos problemas que emergem dos textos produzidos pelos estudantes, envolvendo os de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica. c) Atividade que permite aumentar as intuições do aluno sobre a linguagem e a torna-las conscientes.	Atividade que se dá no interior das atividades interativas e interlocutivas efetivas, quer a partir da produção, quer a partir da leitura de textos.
Atividade Linguística	Atividades praticadas nos processos interacionais, que demandam uma reflexão quase automática na compreensão responsiva,	Idem.

	sem suspensão das determinações do sentido a ser construído na intercompreensão dos sujeitos.	
Atividade Epilinguística	a) Atividades reflexivas intrinsecamente ligadas às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor. b) Operações presentes nas atividades verbais. c) Incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas quanto sobre aspectos mais discursivos. d) Refletem sobre a linguagem e “a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (Geraldi, [1991] 2013, p. 190).	Tanto na leitura quanto na produção de textos devem incidir, especialmente, sobre o projeto de compreensão que o locutor lança a seu interlocutor, ou seja, sobre as estratégias do dizer mobilizadas no texto. Estas atividades devem preceder às atividades metalinguísticas.
Atividade Metalinguística	a) Reflexão analítica sobre os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, [1991] 2013, p. 190 – 191). b) Tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática que envolve a construção de conceitos e classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas, sendo direito na formação cultural do sujeito.	Devem ocorrer somente depois das atividades epilinguísticas.

Fonte: a autora com base em Polato (2017).

Tratando das atividades linguísticas, J. W. Geraldi retoma os estudos de Franchi (1987), seu orientador da tese de doutorado no ano de 1990. Franchi (1987) em seu texto *Gramática e Criatividade*, apresenta um diálogo com Geraldi (1984), pois também defende a necessidade de reavaliação dos estudos gramaticais. O autor sinaliza que é necessário o ensino de gramática, entretanto, é preciso que antes aconteça uma compreensão do que se entende por gramática. Ademais, além do trabalho com a gramática que oportunize os estudantes o domínio da língua(gem), “existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos” (Franchi, 1987, p. 31).

De acordo com Franchi (1987), é preciso “explicita[r] e desenvolve[r] questões linguísticas que o professor não pode deixar de considerar e apresenta[r] o trabalho gramatical articulado com a produção e interpretação de textos” (Franchi, 1987, p. 6). Entendemos, com isso, que a obra do autor traz o dever da renovação do ensino gramatical, mas também uma análise sobre a atitude dos docentes quanto à gramática.

Para isso, Franchi (1987) fundamenta seus escritos em três principais aspectos. O primeiro deles, é a abordagem da criatividade juntamente com o ensino

da língua(gem), afirmando que é justamente na ação pedagógica criativa que a renovação do ensino de LP pode acontecer. Franchi (1987) explica ainda que, uma vez que a língua(gem) acontece através da interação social, é na construção da prática da língua(gem) que a criatividade surge, pois “[é] no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (Franchi, 1987, p. 7).

O segundo aspecto trazido por Franchi (1987), é uma maior reflexão sobre o que se entende sobre gramática. De acordo com o autor, muitas vezes o entendimento gramatical acaba se distanciando do que é a língua(gem) e, duas principais tendências são as mais recorrentes quando essa temática é abordada em sala de aula: o estruturalismo e as normatizações. Essas tendências mostram-se frutos do histórico do ensino de gramática em LP que, muitas vezes, é trazido de maneira equivocada para sala de aula.

Franchi (1987) apresente o terceiro aspecto como indicadores de uma renovação nos estudos gramaticais. Para além das normas e regras da LP, devemos “[...] levar aos alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (Franchi, 1987, p. 36). Para isso, o autor aborda a importância do desenvolvimento das atividades epilinguísticas, visto que tratam das reflexões sobre a língua(gem).

Em outras palavras, o autor cita que só é possível compreender efetivamente a gramática, quando observamos a língua(gem) em uso. Assim, as atividades metalinguísticas dependem diretamente das epilinguísticas, visto que uma leva à outra. Franchi (1987) coloca as atividades epilinguísticas como prioridade, mas não deixa de mencionar a importância das atividades metalinguísticas posteriores à primeira, logo, podemos enxergar similaridade entre o autor e os apontamentos de Geraldi. Para um melhor entendimento da obra de Franchi (1987) e suas contribuições, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 8: Conceitos que envolvem a reconfiguração do ensino gramatical segundo Franchi (1987).

Conceitos Enunciados: aspectos e características	Sugestões Metodológicas
--	-------------------------

Concepção de Linguagem	a) Trabalho histórico, social e cultural, a partir do qual o homem organiza e dá forma a suas experiências. b) Lugar onde se dá o processo dialético entre o que resulta da interação e da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos.	O trabalho com a linguagem na escola se dá a partir de práticas de linguagem circunstanciadas em que o aluno possa operar sobre a linguagem.
Concepções de Gramática	a) “Conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam uma interpretação” (Franchi, 1987, p. 42). b) Condição de criatividade nos processos de comunicação. c) Sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite ajustar as expressões aos propósitos e intenções do locutor, ainda, marcar cada texto, com estilo expressivo próprio.	O ensino da gramática deve envolver atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sendo as duas primeiras prioritárias e mais intensas nos primeiros anos de escolaridade e sempre precedentes à última.
Atividade Linguística	a) Atividade plena, circunstanciada na comunicação, no âmbito da família, da comunidade de alunos. b) Pode ser reproduzida na escola apenas como “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (Franchi, 1987, p 39). c) A atividade que pressupõe e requer o diálogo, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e dos alunos entre si.	A atividade linguística deve ocorrer a partir dos processos de compreensão e produção textual, em que se consideram as condições de produção dos textos.
Atividade Epilinguística	a) Atividade intensa, provocada e estimulada pelo professor. b) Prática em que se opera sobre a própria linguagem. c) Atividade que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos e que visa novas formas de construção e transformação das expressões, e tornar ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso. d) Atividade fundamental ao processo criativo, capaz de mover o processo dialético resultante da interação.	Atividade intrinsecamente ligada às atividades linguísticas de produção e compreensão de textos, a ser desenvolvida para abrir as portas a uma posterior sistematização gramatical.
Atividade Metalinguística	Atividade em que o aluno fala sobre a língua, ou a descreve a partir de um quadro nocional intuitivo ou teórico que se concretiza em uma metalinguagem.	Deve ser praticada depois que o aluno já tem domínio efetivo das atividades linguísticas e epilinguísticas.

Fonte: a autora com base em Polato (2017).

Através de caminhos diferentes, Franchi e J. W. Geraldi objetivam alcançar a mesma proposta de renovação do ensino de LP: o aprendizado a partir da perspectiva da língua(gem) como interação social. Ambos os caminhos percorridos pelos autores, colocam-se como um novo olhar sobre o ensino de LP.

Trazendo, juntamente com a perspectiva da interação social, uma proposta que coloca a língua(gem) como lugar de embates de ideologias, Geraldi (1991) afirma que o trabalho com as práticas de língua(gem) nas aulas de LP precisa oportunizar o sujeito a compreender também a relação de poder existente nesse ato, uma vez que

a língua(gem) sempre será um encontro de vozes. Resultando assim, para J. W. Geraldi, que a proposta de AL “permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo, produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (Geraldi, 1991, p. 217).

Como diferencial, a proposta geraldiana implica na participação ativa dos estudantes através da interação entre os sujeitos no ambiente educacional. A PAL nasce então, como uma perspectiva de mudança, de renovação do ensino tradicional de gramática. Por conseguinte, a partir do que foi exposto até aqui, na próxima subseção abordamos as reenunciações de tais propostas presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino de LP no Brasil e, em consequência, a PAL/S.

4.7.2 A Prática de Análise Linguística/Semiótica e suas (re)enunciações: documentos norteadores da educação no Brasil

Os escritos fundantes sobre a PAL, em foco as discussões de J. W. Geraldi nas décadas de 1980 e 1990, encontram-se nos discursos de pesquisadores brasileiros e, também, podem ser encontrados nos documentos políticos-educacionais norteadores do ensino de LP no Brasil. Nessa subseção, colocamo-nos a discorrer sobre as propostas curriculares em âmbito nacional, com a intenção de entendermos como os aspectos propostos por J. W. Geraldi reverberam, bem como, a concepção de língua(gem) defendida por Bakhtin e o Círculo e seus estudiosos contemporâneos.

Para isso, tratamos dos documentos voltados ao ensino de LP que abordam a PAL e PAL/S como pressuposto através dos escritos de J. W. Geraldi e/ou das concepções de Bakhtin e o Círculo. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Iniciando pelo PCN, convém mencionar que essa diretriz é uma coleção de documentos construídos pelo Ministério da Educação, e tem como propósito principal constituir um referencial para a educação no Brasil. Entre os anos de 1995 e 2000, foram publicados documentos destinados às diversas fases do ensino, os quais os PCN dividem por ciclo e áreas do conhecimento. Nesse estudo, traremos os PCN da área de LP, sendo esses: o primeiro PCN publicado, o dos primeiro e segundo ciclos, o dos terceiro e quarto ciclos e, também, o do Ensino Médio.

Publicado em 1997, o primeiro documento foi chamado de *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, nesse é explicada a organização da diretriz e os objetivos em âmbito nacional. O documento tem a “função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (Brasil, 1997b, p. 13).

Entretanto, as diretrizes “não configuram um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à [...] diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (Brasil, 1997b, p. 13). Em outras palavras, as propostas do PCN (Brasil, 1997b) são flexíveis e podem nortear os estados e municípios no processo de ensino e aprendizagem, mas não impor uma conduta. Para isso, o PCN (Brasil 1997b) aborda “tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante suas orientações didáticas e critérios de avaliação” (Brasil, 1997b, p. 41).

Nesse tocante, em 1998 e em 2000, foram publicados os: *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – PCN-EFI* (Brasil, 1997a), que se referem ao Ensino Fundamental; os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa - PCN-EFII* (Brasil, 1998); e, os *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias - PCN-EM* (Brasil, 2000). Esses são o foco principal dessa pesquisa.

Abordando a concepção de que é preciso da língua(gem) para que os estudantes se tornem sujeitos ativos em sociedade, os PCN-EFI (Brasil 1997a), apresentam que o “domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” (Brasil, 1997a, p. 21). Além disso, esse documento “atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (Brasil, 1997a, p. 21). Sob esse viés, no ensino de LP, nesse documento, o estudante é o sujeito do ato da língua(gem), ou seja, o protagonista do próprio aprendizado. Ademais, o PCN-EFI (Brasil, 1997a), considera o texto como a unidade do ensino e do trabalho com a língua(gem).

Sobre isso, a estruturação do ensino de LP na perspectiva do documento, é dividida em dois eixos: o uso da língua(gem) oral e escrita, e a reflexão sobre a língua(gem). Esses eixos se dividem então em outros três eixos que definem a prática

educacional: (i) prática de leitura; (ii) prática de produção de texto; e, (iii) análise e reflexão sobre a língua(gem). Em resumo, se organizam no seguinte desenvolvimento: uso > reflexão > uso. Outrossim, o grande destaque nesse documento se refere no trabalho com a língua(gem) oral e escrita, tendo em vista que as duas são fundamentais para a aprendizagem da língua(gem) em sua totalidade. A partir disso, os eixos (i) e (ii) abordam a importância da língua(gem) ser trabalhada através das práticas sociais, pois é assim que o estudante poderá compreender a realidade em que se situam.

Por sua vez, o eixo (iii) trata das atividades de PAL que trabalham a língua(gem) como objeto de reflexão, com o objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão e reflexão dos estudantes sobre e através da língua(gem), escrita ou oral. Uma vez que “o trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem” (Brasil, 1997a, p. 54).

Desse modo, o documento apresenta a proposta de inverter o ensino tradicional (sobre normas da língua(gem)), para o ensino sobre o uso da língua(gem), seguido da reflexão sobre o uso, e então as regularidades sistêmicas que estruturam a língua(gem). Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1997a, p. 30) trazem as atividades epilingüísticas e metalingüísticas, sendo “atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins”. Pois “nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso” (Brasil, 1997a, p. 30), já “as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos” (Brasil, 1997a, p. 30).

Seguindo uma lógica similar, os PCN-EFII (Brasil, 1998) também colocam a língua(gem) como ato que oportuniza os sujeitos a se desenvolverem socialmente, “[l]inguagem aqui se entende, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (Brasil, 1998, p. 20).

Ademais, em se tratando de teoria e metodologia, para os PCN-EFII “as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas” (Brasil, 1998, p. 27). Ou seja, trabalha textos orais, leitura, produção, entrelaçadas com atividades de reflexão com o intuito de desenvolver as capacidades discursivas dos sujeitos. Ainda, o documento traz a organização dos

discursos através do gênero, sob a perspectiva do sujeito ser protagonista do discurso e do processo de aprendizagem.

Em se tratando da PAL, o documento a coloca no eixo da reflexão, e traz essa perspectiva através do desenvolvimento da capacidade do estudante em usar a língua(gem) para conquistar o domínio de ambas as modalidades escrita e oral, ou seja, “o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem” (Brasil, 1998, p. 77). Ademais, para a construção da PAL em sala de aula, o documento afirma a necessidade de:

[a]lém da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas (Brasil, 1998, p. 78).

Através disso, compreendemos que a proposta da PAL é a de não só mudar o entendimento do ensino da gramática em aula de LP, mas sim de trazer uma nova perspectiva para o ensino de LP em sua totalidade, relacionando os textos às realidades em que os estudantes se encontram. O documento trata a PAL como uma possibilidade de o docente, juntamente com o aluno, entender quais os melhores recursos linguísticos para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua(gem).

Convém ressaltar que, os PCN-EFII (Brasil, 1998) estabelece um diálogo com Geraldi (1984; 1991), pois trata da importância de uma abordagem de ensino voltada para a produção e interpretação de textos. Nessa abordagem, coloca a atividade metalingüística como instrumento de análise, mas não como finalidade, pois essa é consequência da atividade epilingüística dos estudantes, “tanto dos textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem [...]” (Brasil, 1998, p. 28).

De acordo com os PCN-EFII (Brasil, 1998), as atividades de ALs já existem nas reais interações sociais, mas em contextos educacionais precisam ser inseridas como uma fonte de reflexão e questionamento. Assim, o documento afirma que não é possível determinar uma categorização do desenvolvimento da PAL, tendo em vista que os textos refletem os gêneros em que são submetidos.

Na sequência, os PCN-EM (Brasil, 2000) pretendem deixar a compreensão do conceito de língua(gem) bem definido. Pois logo no começo do documento, encontramos a seguinte citação:

[a] linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Brasil, 2000, p. 5).

A partir disso, entendemos que esse conceito segue uma linha de raciocínio parecida com a dos documentos anteriores já comentados aqui. E sobre isso, os PCN-EM (Brasil, 2000) coloca como objetivo mais relevante da língua(gem): a interação social. Tendo em vista que é através desse ato que o sujeito “[...] reproduz e transforma espaços produtivos” (Brasil, 2000, p. 5). Além disso, a língua(gem), de acordo com o documento, não pode ser vista como objeto de ensino, pois “[n]ão há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (Brasil, 2000, p. 17). Assim, podemos compreender que, em geral, os PCN-EM (Brasil, 2000) preocupam-se com o aspecto social e, por conta disso, é possível observar que são apresentadas diversas sugestões de práticas educacionais no que diz respeito à observação da língua(gem) em sua realidade, na interação social.

Os documentos citados aqui, retratam conteúdos e sugestões que vão muito além do trazido nesse estudo. O intuito é apresentar apenas um apanhado geral sobre o que os PCN (1997; 1998; 2000) contribuem para as discussões sobre PAL e o ensino de LP.

Anos depois, em 2018, houve a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), um documento de aspecto normativo que foi elaborado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de “defin[ir] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 2018).

Em relação à PAL/S, a BNCC afirma que a prática da língua(gem) “envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos” (Brasil, 2018, p. 80). Adicionando assim, o termo “semiótica” à PAL, visto que essa “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018, p. 80). Logo, a prática de língua(gem) encontra-se no eixo “Análise Linguística/Semiótica”, buscando delimitar a importância de contemplar os gêneros

multissemióticos e multimidiáticos que atravessam o meio social; além disso, orienta os gêneros nas práticas de leitura/escuta, produção de texto e AL.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as atividades humanas realizam-se através das práticas sociais e são mediadas por diferentes língua(gens): a oral, a visual-motora, a escrita, a corporal, a visual, a sonora e, nos dias de hoje, a digital. Ao caracterizar a área de Linguagens (Brasil, 2018), o documento apresenta que é na interação social que nos constituímos sujeitos, nesse sentido, o objetivo da área Linguagens – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, é oportunizar aos estudantes ativa participação em “práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como, também, seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2018, p. 63).

Ainda, sobre a concepção de abordagem, a BNCC assume “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67). Esse, conforme já explorado aqui, aborda a perspectiva da língua(gem) como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Através do diálogo com documentos anteriores, a BNCC tem o intuito de atualiza-los a partir das suas propostas e orientações curriculares. Atualizar no sentido de colocar as concepções trazidas pelo documento, mais próximas das pesquisas recentes da área e, também, das transformações das práticas de língua(gem) ocorridas ao longo do tempo. Com isso, a BNCC enfatiza o trabalho sob a perspectiva enunciativo-discursiva, promovendo “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).

De acordo com a BNCC, o conhecimento sobre os gêneros, textos, língua, norma padrão, precisam ser desenvolvidos em direção ao processo das capacidades de leitura, produção e tratamento da língua(gens). Essas, por sua vez, “devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (Brasil, 2018, p. 67). Entendemos, através disso, que não há orientações sobre a organização dessas práticas de língua(gem),

seu início, meio e fim, metalinguístico ou epilinguístico. Em outras palavras, quando descreve a PAL/S, o documento

não apenas elenca os aspectos que devem ser o foco da análise nesse eixo, como também os apresenta na seguinte ordem: primeiro os conhecimentos linguísticos (do sistema de escrita, sistema da língua e norma-padrão); depois os conhecimentos textuais e, por fim, os conhecimentos discursivos e os elementos de outras semioses, num movimento que parte dos aspectos linguísticos para, só depois, tratar dos discursivos (Souza et al., 2019, p. 291).

Tendo em vista que “ainda que o discurso da mudança siga presente ao longo dos enunciados, o discurso da tradição persiste em aparecer, evidenciando as diferentes vozes dispostas na BNCC” (Santos-Clerisi, 2020, p. 265). Compreendemos, assim, mesmo que a análise crítica do documento não é o foco dessa pesquisa, que há um distanciamento entre esse novo documento e os documentos anteriores em relação às abordagens metodológicas apresentadas, bem como em relação aos escritos de Bakhtin e o Círculo apresentados aqui.

Ainda, sobre o desenvolvimento das (re)enunciações ao longo do tempo, Raupp (2023), em sua pesquisa de doutorado, observou como são discursivizados os conceitos de AL, PAL, PAL/S em pesquisas de teses e dissertações no Brasil, e a autora afirma que há “um discurso generalizado a respeito da necessidade de mudança, mas também um discurso de permanência da tradição” (Raupp, 2023, p. 267) e, ainda, na esfera escolar “predominam as perspectivas tradicionais e a dificuldade de aplicabilidade da AL, PAL, PAL/S” (Raupp, 2023, p. 268).

Dessa forma, é possível perceber que, cronotopicamente, há um movimento de novas significações para os discursos entrelaçados nos conceitos de AL, PAL e PAL/S, ao longo das publicações dos documentos norteadores do ensino no Brasil. Isso confirma que, desde o início dos anos 1980, há um significativo desenvolvimento de (re)enunciações acerca dos conceitos. Assim, consolidando um novo paradigma para o ensino de aprendizagem de LP no Brasil, colocando a AL, PAL e PAL/S como novas perspectivas de abordagem.

Com o intuito de sintetizar as propostas apresentadas até aqui dos documentos norteadores da educação no Brasil, em relação a PAL e PAL/S, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 9: Concepção de PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000) e PAL/S através da BNCC (2018).

	Características principais	Encaminhamentos metodológicos
PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000).	a) Para o ensino de LP, a PAL é um dos eixos básicos, a partir de uma prática de leitura e de produção de texto. b) ensino de LP, através da PAL e outras práticas, se organiza no movimento de: uso > reflexão > uso. c) Atividades de PAL como objeto de reflexão sobre a língua(gem); observação da língua(gem) em uso; análise através dos recursos expressivos utilizados pelos sujeitos. d) Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas como parte da PAL.	Usar a língua(gem), refletir sobre o uso e, posterior a isso, analisar as regularidades que a organizam; esse é o processo que compreender a PAL no ensino de LP. A partir da reflexão, leitura e produção de textos, a PAL está relacionada à reflexão. E para que esses eixos possam ser desenvolvidos em sala de aula, o documento propõe as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.
PAL/S através da BNCC (2018).	a) Envolve conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, além dos elementos de outras semioses. b) Aborda o desenvolvimento de análise e avaliação, através do processo de leitura e produção de texto. c) Reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística. d) Todas as manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção.	Os elementos devem estar envolvidos em práticas de reflexão. Procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente. Organização das práticas de linguagem por campos de atuação.

Fonte: a autora baseada nos PCN (1997; 1998; 2000) e BNCC (2018).

Assim, destacamos que a proposta dos PCN (1997; 1998; 2000) para a PAL, visa proporcionar o desenvolvimento da capacidade dos discentes de compreenderem da melhor maneira as práticas efetivas do uso da língua(gem) em sociedade, visto que o ensino de LP para o documento, não deve ser voltado apenas para o conteúdo gramatical, mas sim sobre como, o que e para que ensinar. Ademais, entendemos que a PAL nos PCN (1997; 1998; 2000) compreende as atividades de reflexão sobre a língua(gem) em uso, olhando para os textos e gêneros do discurso como unidades e objetos de ensino, respectivamente. Pois, a PAL “supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão [...] sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (Brasil, 1997, p. 27).

Por conseguinte, a BNCC (2018) leva em conta que o ensino de LP precisar oportunizar o aluno a desenvolver suas experiências reais com a língua(gem), bem como, compreender ainda mais sobre os elementos linguísticos, o funcionamento da

língua(gem) em uso. Para isso, as orientações didáticas apresentadas pelo documento, permeiam principalmente as práticas de reflexão, organização das práticas de língua(gem) em reais contextos de uso e, também, análises e avaliações conscientes.

Cabe-nos agora, tratar das expansões dialógicas empreendidas a PAL/S e sua inserção nos documentos norteadores da educação no Brasil. Além disso, tratamos a seguir, dos estudos atuais e pesquisas da LA, que visam a conceitualização da perspectiva de base dialógica e a PAL/S.

4.7.3 A Prática de Análise Linguística/Semiótica de base dialógica: um olhar para uma proposta enunciativo-discursiva

Entrelaçadas aos escritos de Bakhtin e o Círculo, além dos pressupostos de J. W. Geraldi e C. Franchi, pesquisadores contemporâneos sobre PAL/S conquistam espaço no campo da LA. A perspectiva da língua(gem) como forma de interação social apresentada nos documentos aqui mencionados, oportunizou o reverberar de outras vozes sobre a temática. A apresentação da *PAL/S de base dialógica* foi proposta por Acosta Pereira em 2013, que enfatiza uma perspectiva teórico-epistemológica para a PAL/S ancorada nos escritos de Bakhtin e o Círculo. Posteriormente, essa nomenclatura é desenvolvida também por demais pesquisas e publicações (Acosta Pereira, 2013; 2016; 2018; 2022; Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021; Costa-Hübes, 2017; Polato, 2017; Polato; Menegassi, 2019; Polato; Oshuchi; Menegassi, 2020).

Relacionada à perspectiva dialógica, a língua(gem) é “[...] exteriorizada como representação de um pensamento individual, nem como um sistema convencional regido por normatizações internas [...]” (Acosta Pereira, 2016, p. 3), mas sim em uma concepção que afirma que “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é o interior, mas o exterior” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 125). Isso quer dizer então, que a organização de toda enunciação está no mundo social em que o sujeito está inserido, tendo em vista que a “enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida” (Bakhtin [Volochinov], 2006 [1929], p. 126).

Ao redimensionar os escritos de J. W. Geraldi e revisitar os estudos bakhtinianos, Acosta Pereira (2022) reitera que pesquisar a língua sob esse viés, é

“considerarmos primeiramente a comunhão entre a unicidade do meio social e a do contexto social imediato e a língua (em suas diversas manifestações semióticas)” (Acosta Pereira, 2011, p. 22-23). Assim, através dos Estudos Dialógicos da Linguagem, o autor desenvolve “um trabalho com a língua viva, com a língua das/nas interações” (Acosta Pereira, 2022, p. 7).

A partir do enunciado concreto, no viés sociológico do estudo, “a unidade de análise é o enunciado, e não a língua como representação psíquica ou como sistema convencional e arbitrário, na forma de palavras ou orações isoladas [...]” (Acosta Pereira, 2016, p. 5). Nesse sentido, quem desenvolve, seleciona e utiliza os recursos da língua(gem) é o sujeito, o “ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 395).

Dessa forma, entendemos que analisar a língua através da perspectiva dialógica, é compreender as escolhas e as possibilidades de produção do discurso, como e onde o sujeito está situado, com quem ele interage socialmente, quem ele é e qual o intuito da enunciação. Entrelaçadas à dimensão verbal e extraverbal do enunciado, esses aspectos fazem parte da materialidade discursiva e, conforme Bakhtin (2003 [1979]), “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) determina a escolha que realiza dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 289).

Com isso, a PAL/S de base dialógica trata dos “fenômenos estilísticos e gramaticais, uma vez que, em sua orientação teórico-metodológica, a proposta é que examinemos o fenômeno da língua no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 128). Para isso, é preciso que estejamos atentos às escolhas lexicais, sintáticas e/ou semióticas, tendo em vista que essas determinam o estilo do gênero e do autor; uma vez que a “escolha de um fenômeno gramatical pelo falante é um ato estilístico que emerge da vida e, portanto, emana valorações, posicionamentos axiológicos” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 128).

Podemos afirmar que os autores apresentam que a PAL/S pode ser conciliada com os estudos gramaticais e estilísticos, entretanto, é uma orientação que exige uma compreensão do conceito de enunciado como uma unidade real da comunicação, graças à sua intrínseca relação com a realidade social. Sendo assim, entendemos que, na perspectiva dialógica, concebem-se uma AL, PAL e PAL/S que se constituem como “‘prática de linguagem’, ou seja, uma unidade básica de ensino, um dos eixos de ensino, uma das práticas de ensino em contexto de escolarização. Integrado às

outras práticas, como a leitura, oralidade e produção de textos” (Acosta Pereira, 2022, p. 67). Logo, essa prática de língua(gem) tem a oportunidade de assumir diversos caminhos teórico-metodológicos de trabalho (Acosta Pereira, 2022).

Sobre o conceito de *prática de língua(gem)*, entendemos ser relevante destacar que, como unidade básica de ensino, correspondem a “práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 18). Com isso, “toda aula precisa integrar e balizar o trabalho a partir das práticas de linguagem, unidades básicas que operacionalizam, mobilizam, potencializam e significam o ensino e a aprendizagem em sala” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 18-19). Ou seja, o trabalho com as práticas de língua(gem) em sala de aula, precisa ter como fundamento principal as práticas de leitura e produção de textos, práticas orais e de AL/S, sendo todas inter-relacionadas dialogicamente.

De base dialógica, a PAL/S propõe o trabalho com o desenvolvimento da compreensão e da avaliação, relacionando metodologicamente às demais práticas de uso da língua(gem). Nesse sentido, essa abordagem sempre ocorre através dos enunciados, a partir de sua realização por gêneros do discurso das demais esferas da comunicação humana (Costa-Hübes, 2017; Acosta Pereira, 2018).

Acosta Pereira (2022) atesta ainda que a PAL/S de base dialógica está concebida nas propostas dos PCN-EFII (Brasil, 1998), os quais afirmam que: no contexto de uso da língua(gem), são movimentadas práticas de leitura, oralidade e produção de textos e, no contexto da reflexão, são mobilizadas as práticas de AL, essas, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), junta-se ao ‘semiótico’, tornando-se PAL/S. Ademais, estudos “voltados à língua-sistema e, portanto, à sua forma e estrutura a partir de análises de palavras-isoladas, frases e orações e somente ao que é homogêneo e imanente na língua não são abordagens articuladoras na PAL/S” (Acosta Pereira, 2022, p. 76).

Distante dos pressupostos da língua como sistema, desvinculada do social e focada nos aspectos linguísticos, Acosta Pereira (2022) afirma um entendimento de AL, PAL e PAL/S de base dialógica em diálogo com os estudos apresentados por M. Bakhtin, V. Volochínov e P. Medviédev. O autor aponta que, mesmo que o termo PAL/S possa ser ‘confundido’ com a expressão ‘Teoria e Análise Linguística’²⁰, “não

²⁰ O termo ‘Teoria e Análise Linguística’ é uma expressão utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para se referir a uma subárea do conhecimento, que deriva da grande Área do Conhecimento ‘Linguística, Letras e Artes’.

são equivalentes, nem intercambiáveis”, uma vez que a “PAL/S não é análise linguística voltada exclusivamente aos estratos do sistema da língua, mas é uma prática de linguagem que agencia uma análise dos usos linguísticos sob as lentes da interação social” (Acosta Pereira, 2022, p. 86).

Com isso, a AL, PAL e PAL/S oportuniza “o alargamento da consciência socioideológica de sujeitos em situação de ensino e aprendizagem, para a emancipação humana pelo diálogo” (Polato; Oshuchi; Menegassi, 2020, p. 151), já que envolve as atividades metalinguísticas e epilinguísticas no processo. Ainda, segundo Polato e Menegassi (2019, p. 4), a AL de base dialógica, “se ancora no princípio sociológico de que a qualidade e a velocidade das respostas elaboradas no discurso [...] são delineadas a partir de níveis de consciência socioideológica”.

Com essa apresentação das características da PAL/S de base dialógica através de pesquisadores contemporâneos, pretendemos mencionar que a PAL/S não se trata de uma transposição didática de teoria linguística, mas sim de uma prática de língua(gem) (Acosta Pereira, 2022) a ser realizada em sala de aula de LP. Em outras palavras do autor, “PAL/S é uma escolha política: nossas escolhas são sempre políticas. A ciência é política. A educação é política. A linguagem é política” (Acosta Pereira, 2022, p. 83). Como forma de síntese, apresentamos um quadro com as principais características da PAL/S de base dialógica, a partir dos escritos de Acosta Pereira (2022).

Quadro 10: Principais características da PAL/S de base dialógica.

Característica	Breve conceitualização
Ancorada em uma concepção social de linguagem	Compreendemos a língua na sua concretude real, a língua nas interações sociais, a língua que medeia as relações intersubjetivas.
Balizada pelo enunciado	A PAL/S não tem como unidade de trabalho a palavra-isolada, a frase ou a oração de forma descontextualizada, desvinculadas das situações de interação. Com isso, a unidade de trabalho é o enunciado.
Trabalha com o eixo da compreensão da linguagem	Ao compreender, o professor reflete sobre o elemento linguístico, no enunciado, para somente, após esse processo, entendê-lo sob a ordem de sua classificação, mas não apenas gramatical, mas, sobretudo, estilística.
Dimensão crítica	Analisa os usos sociais da linguagem, não apenas buscando nesses usos o que tem de repetível, mas, sobretudo, no que tem de regular e particular, nos sentidos que particulariza a cada situação de interação, desvelando sentidos marcados por ideologias e valorações que referenciam posições e classes sociais da/na vida dos sujeitos. Isso é criticidade no trabalho com a linguagem.
Responde a ideologias e avaliações sociais	A PAL/S trabalha com os usos sociais da linguagem sempre engendrados organicamente a projeções de ideologia e de avaliação

	social. Não há uso linguístico sem a saturação de modos de ver, compreender e interpretar a realidade - ideologias – e sem formas e modos de avaliar e valorar visões de mundo e pontos de vistas – a valoração.
Engendrada nas relações lógicas e dialógicas	Trabalha tanto com os elementos da língua-sistema e suas particularidades de ‘significação-reprodutível’, quanto com os sentidos socialmente ancorados desses recursos linguísticos, à luz da língua-discurso, sob o panorama da ‘significação em contexto’.
Estuda a autoria e a interlocução na linguagem	A PAL/S trabalha com usos sociais da língua que implicam a bilateralidade [...] os usos sociais da língua são sempre balizados pelas posições discursivas de autor e de interlocutor, que precisam ser consideradas na análise linguística/semiótica.
Inclui o estudo da gramática, o inverso, não	A PAL/S não exclui o trabalho com a gramática, mas o entende sob um olhar subsequente à reflexão e não antecedente ou unidirecional. [...] o que permite um olhar social para a linguagem, mobilizando seu potencial crítico e de ‘significação no contexto’ e de ‘compreensão ativo-dialógica’, permeado por relações lógicas em combinação com as relações dialógicas.
Análise de textos reais	Por ser irrepetível no âmbito das interações e por sempre engendrado sob os matizes de duas dimensões – a social e a verbal – o texto é um texto-enunciado.
Dimensão social da linguagem	A ‘situação de interação social’ é entendida como o lócus social de realização concreta e material da linguagem. É o espaço social no qual os usos da linguagem se materializam em enunciados. É o espaço das formas concretas e reais da língua – seus usos sociais.
Trabalha com os gêneros do discurso	Como a unidade de trabalho são os enunciados e estes se tornam típicos nas interações, na forma de gêneros do discurso, por conseguinte, os gêneros discursivos balizam o trabalho com a PAL/S sob uma abordagem dialógica.
Inclui multisssemiose	Todo uso da linguagem, independentemente de sua manifestação semiótica, se realiza sempre na forma concreta de enunciados. Sejam eles escritos, orais ou multisssemióticos, são sempre a unidade de comunicação discursiva com a qual trabalhamos, quando nos voltamos ao trabalho com a uma concepção social de linguagem.
Inclui análise literária	Toda obra literária é um enunciado, uma unidade real e concreta da comunicação discursiva e, portanto, deve ser estudada como um signo-ideológico, um enunciado vivo da língua-discurso.
É uma prática de linguagem de base discursiva	Diferentemente da língua vista como uma estrutura sistêmica ou vista como uma criação mental de sum sujeito individual, a PAL/S trabalha com o discurso, a língua-discurso, entendida sempre como o uso real e concreto da língua na vida social.

Fonte: Acosta Pereira (2022).

De modo geral, foram apresentados nesse quadro as nuances sob os quais a PAL/S é orientada, e que o trabalho de base dialógica se ampara. Assim, compreendemos a partir disso, que a PAL/S “só pode se realizar quando entendida sob um caminho de análise linguística de base social” (Acosta Pereira, 2022, p. 74). Em outras palavras, não é possível abordar a PAL/S em sala de aula quando a abordagem teórico-metodológica não seja de base dialógica. Com isso, integrar a PAL/S no ensino e aprendizagem de LP é, sobretudo, “entendermos que a abordagem teórica e metodológica de orienta nossa docência responde à concepção social de linguagem” (Acosta Pereira, 2022, p. 74).

Diante disso, entendemos que a AL, PAL e PAL/S em publicações científicas brasileiras – artigos acadêmicos – analisados nesta pesquisa, refletem os discursos presentes nas Universidades brasileiras. Logo, voltando nosso olhar para o objeto de análise, desvelamos os discursos entrelaçados sobre AL, PAL e PAL/S no decorrer das publicações científicas no Brasil. No próximo capítulo, apresentamos os resultados da nossa pesquisa, a partir das buscas nos bancos de dados e dos discursos engendrados sobre AL, PAL e PAL/S, no Brasil.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é construído através de duas grandes seções: na primeira, 5.1, trazemos a Análise Bibliométrica (AB) da pesquisa, além da cartografia dos resultados; e, na segunda seção, 5.2, apresentamos a análise discursiva do *corpus*, desvelando os matizes ideológico-valorativos que engendram os discursos sobre PAL/S no Brasil a partir de artigos científicos publicados no período delimitado nessa pesquisa. Como recurso metodológico de sistematização quantitativa do *corpus*, a AB foi utilizada para o levantamento e análise quantitativa do *objeto da pesquisa*, os 130 artigos que abordam PAL/S, publicados no Brasil, nos períodos de 1998 e 2023, no Portal de Periódicos da CAPES – *o universo da pesquisa*.

Em seguida, a ADD constitui-se como o procedimento analítico e interpretativo dos discursos engendrados nas referidas publicações. Momento em que os dados quantitativos e qualitativos se complementam e completam o percurso analítico do *corpus* desta pesquisa. Diante disso, o presente capítulo apresenta: o conjunto de dados quantitativos gerados e analisados através da AB e, em seguida, os resultados qualitativos a partir da análise discursiva de base dialógica.

Sendo assim, a seção 5.1, apresenta a cartografia dos resultados dos artigos sobre PAL/S, encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, publicados no período de 1998 e 2023; e na seção 5.2, temos a análise do discurso de base dialógica, dos discursos engendrados nas respectivas produções científicas brasileiras.

5.1 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: CARTOGRAFIA DAS PUBLICAÇÕES SOBRE AL, PAL E PAL/S NO BRASIL

Apresentadas as bases teórico-metodológicas da AB no capítulo 3 (seção 3.2), focalizamos aqui nos pressupostos metodológicos da AB para a análise dos dados. Para isso, a AB é uma abordagem metodológica para a sistematização e análise dos dados quantitativos, tendo em vista que é através do Portal de Periódicos da CAPES que foi possível a geração do *corpus* da pesquisa.

Assim, denominada “Pré-busca”, a primeira etapa descrita no Quadro 1, do capítulo 3, na seção 3.1, além de apresentar um passo a passo para realizar uma pesquisa no Portal, aborda também, um primeiro acesso e reconhecimento do universo da pesquisa, que é o Portal de Periódicos da CAPES. Em sequência, no

Quadro 2, também na seção 3.2, apresentamos os filtros de “busca avançada” disponíveis no Portal e como utilizá-los. Logo, conforme já apresentado no capítulo 3, o Portal de Periódicos da CAPES é uma ferramenta de suma importância para os pesquisadores brasileiros, tendo em visto que o principal objetivo da ferramenta é a disseminação de produção científica brasileira nacional e internacionalmente.

Por conseguinte, no Quadro 3, também na seção 3.1, apresentamos nossa trajetória de busca no Portal. Iniciando com a seleção do acervo, a escolha do Portal de Periódicos da CAPES como ferramenta de busca para geração de dados, a definição das etiquetas utilizadas na busca, bem como a escolha de refinar a pesquisa através dos filtros disponíveis em “busca avançada” no Portal.

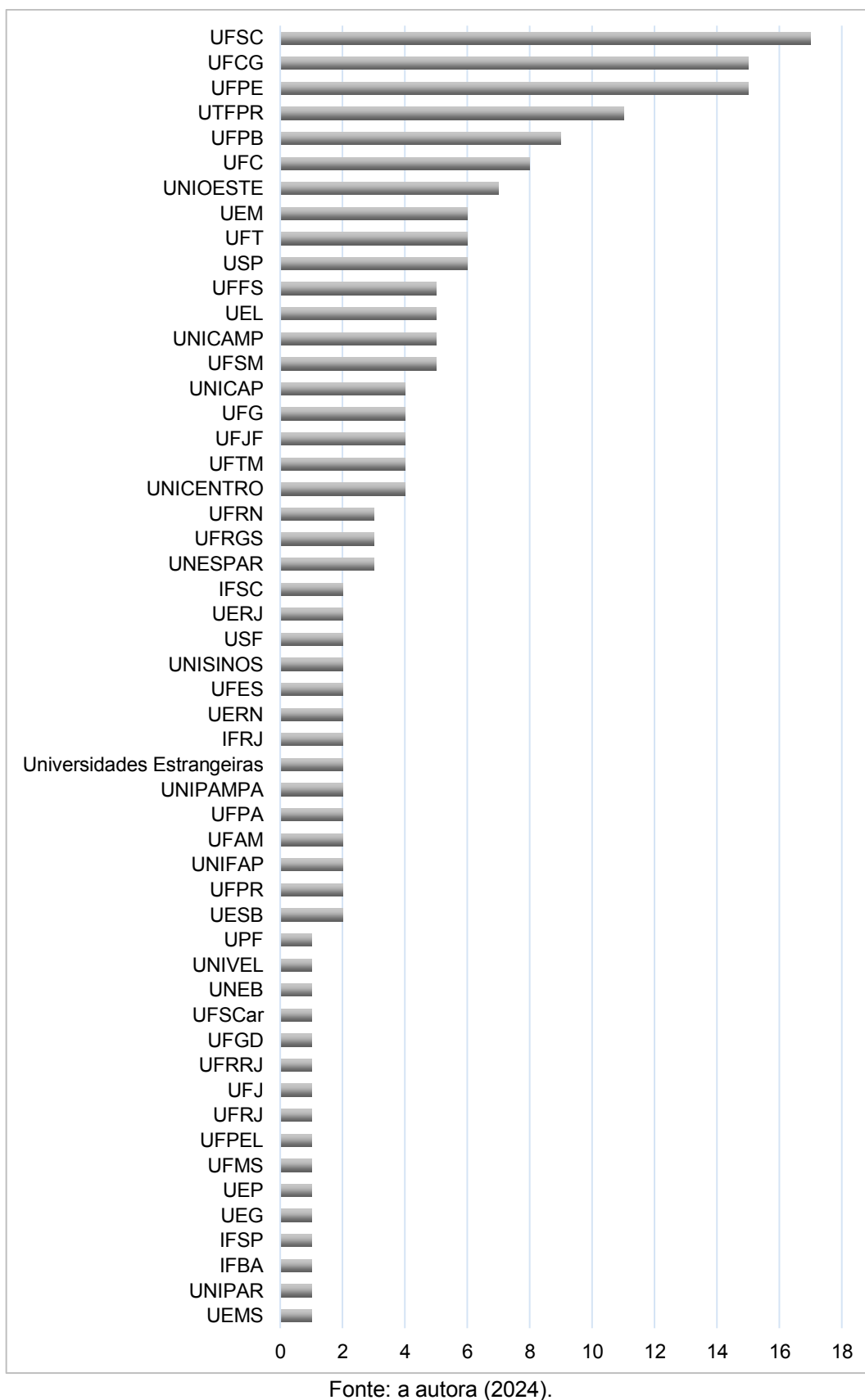
Chegando no Quadro 4, ainda na seção 3.1, apresentamos a geração de dados. A partir da etiqueta escolhida, falamos do termo de busca, os recortes realizados para afunilar os resultados e, também, o número de artigos encontrados em cada etapa da geração de dados. Após essa primeira geração de dados, foram realizadas leituras dos títulos dos artigos, com o intuito de identificar trabalhos repetidos ou não compatíveis com os recortes estabelecidos nesse estudo. Através disso, construímos uma listagem única com o resultado de 130 artigos (Apêndice A).

A listagem realizada com todos os arquivos da geração de dados, nos oportunizou a visualização de todas as publicações e, também, a compreensão do alcance quantitativo total de trabalhos no período delimitado (1998 a 2023).

Convém destacar que, a partir da constituição do *corpus* da pesquisa, foi possível mensurar o número de Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas nas publicações científicas de artigos sobre AL, PAL e PAL/S, constituindo então, uma cartografia dos resultados, como mostra o Gráfico 1. Além disso, é preciso salientar que, nos Gráficos 1, 2, 4 e 5, o número apresentado é maior que o número de artigos²¹, isso se dá pelo motivo de que alguns artigos possuem mais de um(a) autor(a) e, para contemplar todas as IES envolvidas, identificamos o vínculo de cada autor(a).

Gráfico 1: Quantitativo de publicações por Instituição de Ensino (conforme vínculo do autor(a)).

²¹ O número total de artigos que compõe o *corpus* da pesquisa é de 130 publicações. Entretanto, o número total de pesquisadores(as) envolvidos nessas publicações, é de 193 autores(as), com isso, o número de Instituições de Ensino Superior envolvidas é de 53.

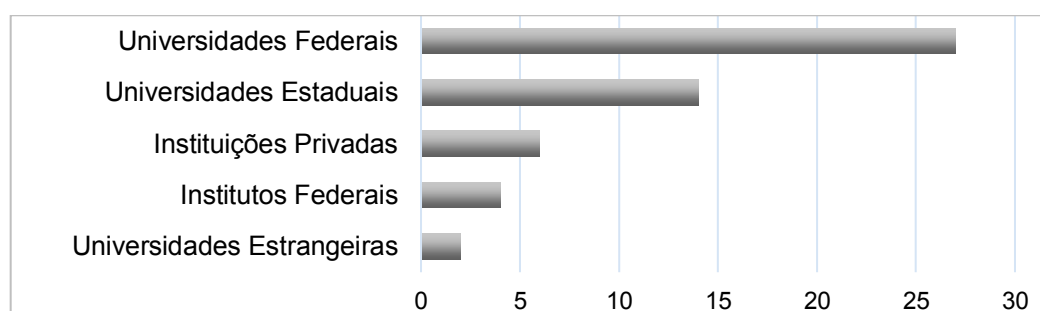


Observamos, a partir do Gráfico 1, que as Instituições que mais apresentam pesquisadores da temática, são: a UFSC (17) e, a UFCG (15) e UFPE (15). Em

sequência, estão a UTFPR (11) e a UFPB (9), seguidas pela UFC que apresenta um quantitativo de 8 artigos publicados. Um primeiro aspecto a ser destacado, é que as duas Universidades com maior número de produções de artigo, também são as Universidades com maior número de Dissertações e Teses sobre a temática, conforme aponta a pesquisa de Raupp (2023).

A partir da visualização do quantitativo de artigos publicados por Instituição, é válido apresentar também, o número de Instituições públicas, privadas e estrangeiras envolvidas, conforme mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2: Tipos de Instituições de Ensino vínculo dos autores(as) dos artigos.



Fonte: a autora (2024).

Podemos observar, através do Gráfico 2, que o número de pesquisas em Universidades Federais e Estaduais é significativamente maior que o número de pesquisas em Instituições Privadas. Dentre os motivos, podemos citar que em 2019, a Academia Brasileira de Ciências²², através de uma pesquisa, afirmou que as Universidades Públicas respondem por mais de 95% da produção científica no Brasil. Rowe e Bastos (2010), pesquisadores que realizaram uma pesquisa qualitativa entre docentes do ensino superior, seus resultados compatibilizam com os resultados da presente pesquisa, “no sentido de que, de forma geral, as IES públicas se dedicam mais à pesquisa do que as IES privadas” (Rowe; Bastos, 2010, p. 1026).

Além disso, observamos também, que o número de pesquisas em Institutos Federais (IFs), sobre a temática, também é baixo. Nossa pesquisa tem um recorte temporal de 1998 até 2023, entretanto, sabemos que a história dos IFs é recente, pois apenas em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, foram possibilitadas

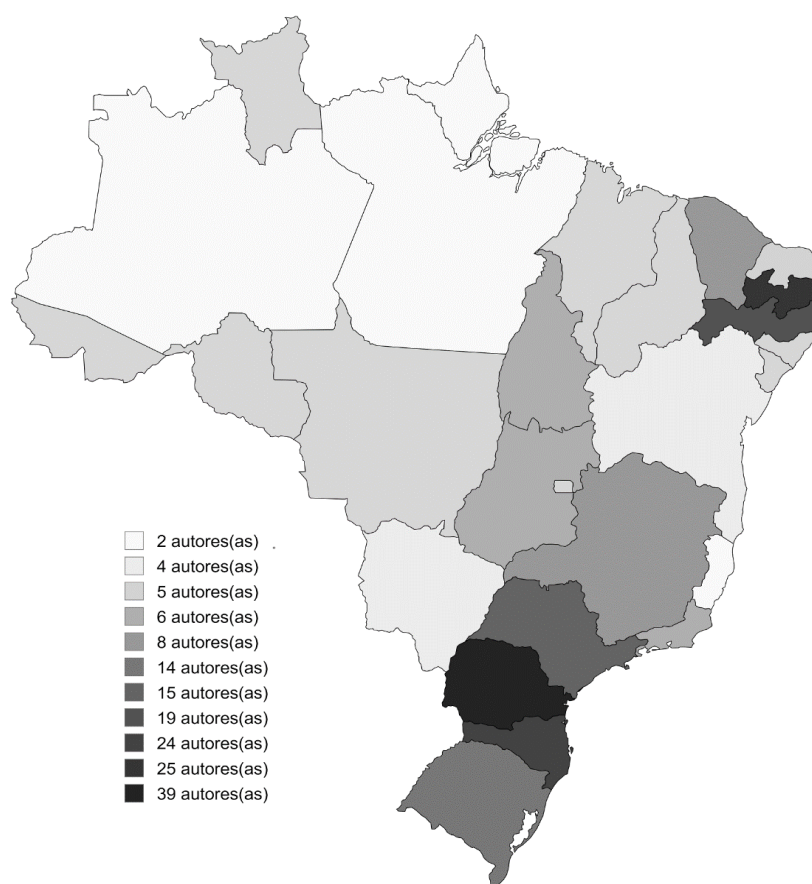
²² Disponível em: <https://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.

as construções dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com isso, o número menor de publicações pode decorrer da recente consolidação dos IFs no Brasil.

Sobre o número de publicações envolvendo Universidades Estrangeiras, podemos interpretar esse número a partir do fato de que a PAL/S é uma temática estritamente desenvolvida no Brasil, tendo em vista que ela aborda o ensino de LP nas salas de aula, através de um documento norteador da Educação Básica no Brasil, que é a BNCC. Ademais, o termo PAL foi cunhado por J. W. Geraldi no contexto da linguística brasileira, a partir de um movimento político de busca pela mudança no ensino da LP na escola brasileira²³.

A partir da visualização do quantitativo de artigos produzidos nas referidas Instituições, foi possível mensurar o número de trabalhos por estado brasileiro, conforme mostra a Figura 3 abaixo:

Figura 3: Número de autores(as) dos artigos por estado brasileiro.



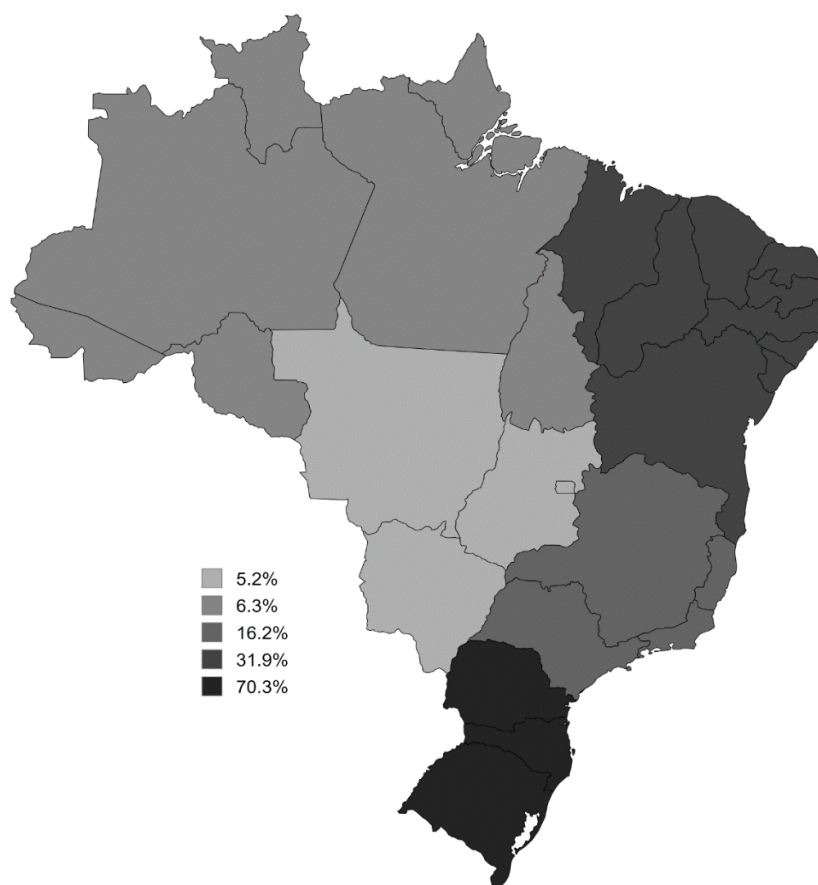
Fonte: a autora (2024).

²³ Aspecto discutido com maior aprofundamento na seção 4.7 desse estudo.

Através desse mapeamento, podemos ter uma visão mais detalhada do cenário de produção acadêmica sobre a temática de PAL/S no Brasil. Um estado se destaca significativamente com o maior número de trabalho dentro do período de 1998 e 2023: Paraná, com 39 autores(as), seguido da Paraíba, com 25 autores(as) e, dos estados da Santa Catarina (24) e Pernambuco com um número de 19 autores(as). Demais estados com menores quantitativos: São Paulo (15), Rio Grande do Sul (14), Minas Gerais (8), Ceará (8), Tocantins (6), Rio de Janeiro (6), Goiás (6), Rio Grande do Norte (5), Mato Grosso do Sul (4), Bahia (4), Pará (2), Espírito Santo (2), Amazonas (2) e Amapá (2). Os estados na cor cinza, são os que não apresentaram nenhuma produção no período considerado. É notória a grande diferença de produção entre alguns estados, apresentando quantitativos de produção significativos, contribuindo de maneira expressiva para o percentual de sua região; todavia, outros estados tiveram números pouco expressivos ou nenhuma publicação no período.

Esse movimento de análise possibilitou a quantificação e representação cartográfica de autores por região do Brasil. Conforme ilustra a Figura 4:

Figura 4: Porcentagem de autores(as) por região brasileira.



Fonte: a autora (2024).

É possível visualizar que as regiões Sul (70.3%) e Nordeste (31.9%) apresentam os maiores números de autores(as) das publicações, comparando com as demais regiões Sudeste (16.2%), Norte (6.3%) e Centro-Oeste (5.2%), nas quais os índices são menores. Mais uma vez, é relevante salientar que esses resultados se mostram extremamente similares com os de Raupp (2023), a qual apresenta maior número de dissertações e teses nas regiões Sul e Nordeste também.

Esse movimento de análise possibilitou o entendimento de que, embora alguns estados possuam maiores quantitativos de autores(as) (Gráficos 1 e 2), não são sozinhos responsáveis pelo percentual total da região. Como é possível observar, na região Sul por exemplo, o maior número de autores(as) está concentrado no estado do Paraná, com 39 autores, mas Santa Catarina apresenta um número significativo também, com 24 autores(as), enquanto Rio Grande do Sul possui 14 autores(as).

É interessante observar também, que a Universidade com maior número de autores(as) é a UFSC, apenas de Santa Catarina não ser o estado com o maior número de autores(as). Isso se dá pelo motivo de que no estado do Paraná,

observamos um maior número de Universidades envolvidas nas publicações, são 9 IES, enquanto Santa Catarina possui apenas 3 IES envolvidas nas publicações.

Além disso, podemos observar algo similar com a região Nordeste, na qual o estado da Paraíba possui o maior número com 25 autores(as), e Pernambuco com 19 autores, seguida do Ceará com 8 autores(as). Todavia, a UFCG e UFPE, tem os mesmos 15 autores(as), porém, o estado da Paraíba possui 3 IES envolvidas, enquanto Pernambuco tem 2 IES envolvidas em publicações sobre a temática.

Na região Sudeste, São Paulo carrega a porcentagem com 15 autores(as) e 5 IES envolvidas. Em seguida, está Minas Gerais e Rio de Janeiro, com 8 e 6 autores(as) envolvidas e, em sequência, 2 e 4 IES envolvidas. Ademais, o estado do Espírito Santo apresentou apenas 2 autores(as).

Já nas regiões Centro-Oeste e Norte, os números se mostraram pouco significativos. No Centro-Oeste, o estado com maior número de autores(as) é Goiás, contando com 3 IES envolvidas. E na região Norte, o estado do Tocantins lidera com um total de 6 autores(as) e 1 IE envolvida.

A partir dos dados quantitativos gerados sobre as Universidades e regiões do país, é preciso destacar alguns pontos ideológico-valorativos. Em um primeiro momento, entendemos as IES como contextos sociais, espaços de produção e coprodução de sentidos. Sendo os espaços das IES locais onde se entrelaçam diversos e diferentes discursos, compreendemos os espaços de Ensino Superior como espaços ideológico-valorativos, tendo em vista a representação da realidade através de um lugar valorativo, social e historicamente determinado.

Ademais, sendo as IES espaços de produção, circulação e recepção de discursos ideológicos e valorativos, é o lugar onde se pensa o ensino de aspectos linguísticos sob o prisma da PAL/S. Por mais que as produções dentro de uma IES sejam revolucionárias, “sofrem influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e abordagens ideológicas” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 215).

Por conseguinte, a criação ideológica para Medviédev acontece em um espaço de comunicação social, onde “um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo” (2012 [1928], p. 50). Decorre disso, a forma de comunicação social de grupos sociais, já que “uma coletividade possuidora de percepção ideológica cria formas específicas de comunicação social” (Medviédev, 2018 [1929], p. 53), compreendemos assim, as IES

como espaços sociais de percepções ideológicas, que se entrelaçam nas relações dialógicas entre os sujeitos. As IES como espaço coletivo, salientam a importância da comunicação social, pois com isso os sujeitos tornam-se agentes vivos do processo de construção de sentidos, pois “quanto mais complexa, diferenciada e organizada for essa orientação tanto mais essencial e profundo será o conhecimento” (Medviédev, 2018 [1929], p. 53).

Para além de ser um contexto ideológico e valorativo de construção e reconstrução de sentidos, as IES também são espaços de discursos de força centrífuga. Bakhtin (2002 [1923-1924]) aplicou às forças de estratificação da língua, duas nomenclaturas diferentes: a ‘força centrípeta’, que visa normatizar e unificar a língua; e a ‘força centrífuga’, que tem como intuito dinamizar e tornar a língua heterogênea. Logo, conseguimos compreender que as IES que produzem pesquisas sobre PAL/S podem ser consideradas espaços de produção de discursos centrífugos, pois reconhecem uma visão social da língua(gem), visam manter a variedade e as diferenças, alternando a língua em movimentos dialógicos na enunciação do sujeito, bem como, o plurilinguismo social e histórico, em um embate²⁴ ideológico-valorativa com as perspectivas que ratificam o trabalho com a gramática (em suas diferentes vertentes).

Ainda sobre os autores(as) dos artigos publicados sobre PAL/S entre 1998 e 2023, para entendermos de uma melhor maneira se existem relações entre os autores(as) dos artigos, utilizamos uma ferramenta digital de Inteligência Artificial (IA) chamada *Research Rabbit*²⁵. Para isso, alimentamos a plataforma com os artigos que compõem o *corpus* da pesquisa (dos 130 artigos, apenas 4 não são contemplados pela plataforma e, devido a isso, não participaram desse movimento de análise). Os 126 artigos foram colocados na plataforma, que gerou uma “teia” de conexões entre todos os autores dos artigos, conforme mostra a Figura 5 abaixo.

Figura 5: Teia de conexões entre os autores(as) de 126 artigos que compõem o *corpus* da pesquisa.

²⁴ Abordamos com mais extensividade essa questão na seção sobre o cronotopo.

²⁵ Disponível em: <https://www.researchrabbit.ai/>. Acesso em: 19 out 2024.



Fonte: *Research Rabbit* (2024).

É imprescindível salientar que trata-se de uma plataforma de Inteligência Artificial que foi criada no ano de 2021, logo, é alimentada desde esse período. Ou seja, é possível que os dados dos autores(as) dos artigos publicados anteriormente ao ano de 2021, não sejam tão precisos.

Todavia, é interessante notar que, mesmo sendo um grande número de autores(as) em diferentes IES pelo Brasil, há grandes conexões entre os(as) pesquisadores(as). Isso se dá pelo fato de existirem grupos de pesquisa, programas de pós-graduações, atividades de formação continuada e eventos, que vinculam um pesquisador ao outro, gerando assim, publicações sobre temáticas em comum.

O ato de escrever de um(a) pesquisador(a) e/ou professor(a), faz parte do cotidiano da esfera escolar e acadêmica. Nos escritos de Bakhtin e o Círculo, podemos compreender uma definição de autoria ampla, que se desenvolve nas relações de alternância e no movimento interlocutivo. Para além da esfera literária, compreendemos a autoria também no processo interacional entre os(as) autores(as), conforme demonstramos na Figura 5, a constituição da 'teia autoral'.

Desse modo, Bakhtin apresenta o *autor*, todo sujeito que produz seu próprio discurso em uma esfera da comunicação social, pois “cada enunciado, mesmo a fórmula estereotipada de cumprimento, possui uma forma determinada de autor” (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 388). Logo, *autor* é o sujeito que profere um discurso de acordo com a posição que ocupa em relação ao sujeito interlocutor, tendo em vista que “não pode haver palavra separada do locutor, da situação deste e da sua relação com o ouvinte, separada da situação que os liga (palavra do chefe, do sacerdote, etc.)” (Bakhtin, 2003 [1970-1971], p. 389).

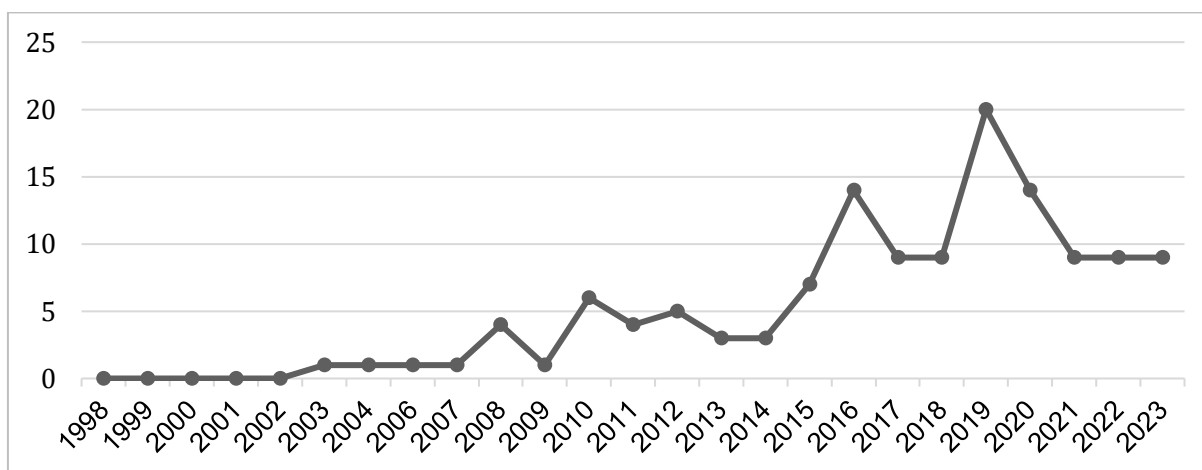
Para Bakhtin, o *autor* “[...] ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento, e por isso também sua obra é um componente do acontecimento” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 205). Ou seja, o autor-criador que tem a função de constituir a obra, não está dissociado no autor-pessoa, as vozes se entrelaçam em um sistema estilístico, já que a palavra para Bakhtin, está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 2013 [1963]).

Ainda sobre a Figura 5 e as relações existentes entre os(as) autores(as), percebemos a existência de diversas vozes em diferentes textos, Bakhtin afirma que se há “encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (Bakhtin, 2003 [1924-1927], p. 334). Logo, o texto de um(a) autor(a) não é apenas um objeto único, mas sim algo livre e que causa uma segunda consciência de quem toma conhecimento dele, pois “o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin, 2003 [1924-1927], p. 334). Com isso, compreendemos que além das relações existentes entre os(as) pesquisadores(as) através de grupos de pesquisa ou IES, é possível perceber também a relação existente entre os textos, entre os(as) autores(as) que constituem as publicações.

É através dos textos que os autores(as) conseguem transmitir de alguma forma suas ideias, conceitos, pontos de vista, pensamentos, formando um conjunto de significados. Assim, o texto dos autores(as) é uma teia que interliga significados e realidades através da língua(gem). Através da análise de discursos interligados, conseguimos compreender a construção social da realidade e a formação do conhecimento nas relações sociais.

O próximo dado quantitativo que gostaríamos de explorar, é o número de publicações por ano dentro das datas delimitadas para a busca, que foram de 01 de janeiro de 1998 até 31 de maio de 2023. Datas escolhidas por nós, com o objetivo de contemplar publicações pré e pós PCN e, também, pré e pós BNCC, sobre PAL/S.

Gráfico 3: Número de publicações por ano (dentro recorte temporal da pesquisa).



Fonte: a autora (2024).

A partir do comportamento temporal observado no Gráfico 3, podemos compreender que existe uma lacuna sem produções entre os anos de 1998 e 2002, e então, há uma crescente nos próximos anos, mesmo que pequena. Essa lacuna também pode ser observada no trabalho de Raupp (2023), a qual sinaliza que é possível perceber “a existência, em todo o Brasil, de uma lacuna sem produção (apagamento) entre os anos de 1998 a 2001 e de 2003 a 2004” (Raupp, 2023, p. 167).

De 2003 até 2007, há apenas 1 publicação por ano, e então, no ano de 2008 o número sobe para 4 publicações, todavia, no ano de 2009 há uma queda para apenas 1 publicação anual novamente. Já no ano de 2010, o número de publicações sobe para 6, mas cai para 4 em 2011, subindo para 5 em 2012 e caindo novamente para 3 publicações nos anos de 2013 e 2014. Até aqui, é possível observar um movimento intenso de oscilação temporal das publicações que envolvem PAL/S.

Através do recorte temporal de nosso estudo, conseguimos compreender um apagamento considerável pós publicação dos PCN em 1998. Esse documento, apesar de apresentar elementos fundantes sobre PAL, não cita movimentos didáticos e metodológicos para tal. Em decorrência dessa incerteza da PAL em sala de aula,

houve interpretações equivocadas sobre o papel da PAL no ensino de LP. Essa possível falta de compreensão do que era a PAL na década de 1990, pode ser compreendida como uma das razões do silenciamento das publicações até o ano de 2002 e uma tímida crescente até o ano de 2007.

Segundo Polato (2017), afirma que através desse silenciamento, pode ter ocorrido uma “apropriação recortada da proposta, ou influenciado para que os desenvolvimentos teóricos e metodológicos assumissem outras dimensões [...]” (Polato, 2017, p. 120). Isso acontece pois, conforme Volóchinov (2018 [1929], p. 19), “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira”, logo, devido à sua natureza ideológica, o signo reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de ser fiel a ela ou de distorce-la a um ponto de vista diferente.

Os sentidos vão sendo desenvolvidos e se configurando ideologicamente no espaço temporal em que se engendram os discursos, constituindo outros discursos e sentidos. Com a PAL/S como objeto de discurso, isso reflete nos vários sentidos que foram entrecidos desde sua precursão, se aproximando ou distanciando-se de sua proposta inicial. Entender um objeto através do discurso, segundo Bakhtin, é um movimento complexo, pois de um lado temos o objeto que é apresentado pré-condicionado; mas do outro lado, temos o discurso do sujeito social que o interpreta (Bakhtin, 2015 [1934-1935]).

Assim, ainda segundo Bakhtin (2015 [1934-1935]), a construção dos sentidos na perspectiva dialógica, refere-se a como ele é refratado no discurso, discurso esse que já é carregado ideologicamente e valorativamente, ou seja, a PAL/S quando passa por essa esfera discursiva, não permanece imutável ou inflexível quanto à sua condição como objeto de discurso.

A partir do ano de 2015, há uma crescente constante. Em 2015, houve 7 publicações, no ano de 2016 há um significativo número de 14 publicações, caindo para 9 nos anos de 2017 e 2018. Por conseguinte, no ano de 2019, pós publicação da BNCC, há o maior número de publicações, com 20 artigos publicados sobre PAL/S e, no ano de 2020, esse número continua alto, mas cai para 14 publicações. Em sequência, nos anos de 2021, 2022 e 2023 o número de publicações é o mesmo, 9 artigos publicados.

Como podemos observar, esse maior número de artigos científicos divulgados pós publicação da BNCC, se mostra como uma reação-resposta a esse documento.

Tendo em vista que os enunciados constituem os elos da cadeia da comunicação discursiva, eles habitam os discursos próprios e dos outros. Logo, conforme já mencionado na seção teórica da pesquisa, Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma a presença da alternância dos sujeitos do discurso em diálogo, ou seja, o esgotamento temporário da temática provoca uma reação-resposta no interlocutor. Desse modo, entendemos o número maior de publicações pós BNCC como a reação dos interlocutores através de uma temática específica, de um enunciado em conclusibilidade (mesmo que temporária).

Essa relação entre o enunciado e o objeto do discurso, que tem como um dos aspectos a reação-resposta, é marcada pelas diferentes intenções dos sujeitos sobre o objeto de discurso, como ponto de vista, entonações variadas e valorações. Assim, sabendo que todo enunciado provoca resposta(s), compreendemos que esse é um ato de valoração entre um enunciado e outro. A expressividade do sujeito mediante ao objeto do discurso, “são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, que adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante que manifesta sua individualidade, sua visão do mundo” (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 299). Com isso compreendemos uma força ideológica-valorativa das publicações pós BNCC para com o documento, cada autor(a) com sua visão de mundo concretizando enunciados em resposta à publicação de um documento, são juízos de valor que surgem do emprego vivo da língua(gem).

Em sequência, para começarmos a entender um pouco melhor as temáticas que os artigos tratam, trilhamos um caminho de palavras-chave com os 130 artigos. Para isso, selecionamos, de cada artigo, as palavras-chave dos resumos dessas publicações e criamos uma lista com um total de 445 palavras-chave, após uma primeira verificação, eliminamos as palavras repetidas, mas contabilizamos quantas vezes elas apareceram como palavra-chave e, ao final, ficaram 203 palavras-chave.

Com a lista das palavras e o número de vezes que elas se repetiam, utilizamos a IA *Vennage*. Essa ferramenta de IA gera uma nuvem de palavras de acordo com o número de vezes que ela se repete, como pode ser observado abaixo:

Figura 6: Nuvem de palavras-chave.

principalmente por um determinado conteúdo semântico-objetual, já que “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”.

Para que o enunciado possa se constituir no cotidiano, nos escritos científicos, é preciso que haja um “contexto cultural e semântico-axiológico” (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 46), tendo em vista que todo sentido é cultural, bem como “axiológica”. Isso porque busca entender a natureza dos valores em que os autores(as) buscam explorar os conteúdos em seus escritos, em nossa pesquisa nos artigos.

Além disso, Bakhtin (2002 [1923-1924]) sinaliza que o conteúdo pode ser concluído demarcando uma significação pura, uma reflexão de valores que concordo ou discorda com certa prática ou temática. Com isso, nos artigos analisados aqui, podemos compreender que os sujeitos autores tornam-se ativos na ocupação de uma posição axiológica do conteúdo.

De acordo com Bakhtin (2003 [1924-1927], p. 312-313),

quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Costumamos tirá-la de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero.

O ato responsivo da escrita sobre uma temática em específico, por estar na temporalidade social do autor(a), inclui o enunciado em sua realização, no aspecto valorativo que constitui o sentido do conteúdo. Toda enunciação “encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, já desacreditado, contestado, avaliado, [...] iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (Bakhtin, 2002 [1923-1924], p. 86). Desse modo, Bakhtin sinaliza que é preciso que haja um recorte do objeto, não para que seja desvinculado de suas relações com a sociedade, mas sim das valorações amarradas a ele a partir dos discursos de quem o cita.

Além disso, podemos compreender também, que as temáticas mais abordadas nas publicações mostram que há sentidos ideologicamente marcados sobre elas, já que quando a palavra é tomada pelo discurso dos sujeitos em grupos sociais diversificados, ela “refletirá também diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a realidade” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 309).

O posicionamento ideológico dos sujeitos sobre seus discursos, reflete os diferentes pontos de vista que fazem parte da construção do enunciado. Medviédev afirma que a avaliação social é justamente o fator que relaciona a palavra com o seu sentido, tomando sua forma concreta através do enunciado. Logo, a avaliação social é “precisamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora” (Medviédev, 2012 [1928], p. 184). Ainda segundo Medviédev (2012 [1928], p. 185), a avaliação social delimita os objetos do discurso, tendo em vista que “cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social”.

Entendemos que a avaliação social não é apenas o concretizado através do enunciado, mas também toda a dimensão dessa materialização. Logo, envolver também o contexto histórico, o momento da interação social e os sujeitos envolvidos, com isso, a avaliação pode delimitar o todo do enunciado. Em específico no *corpus* da pesquisa, o envolvimento da avaliação social é justamente na dimensão do todo de uma publicação, o momento histórico em que se concretiza o enunciado, os(as) autores(as) envolvidos, seus pontos de vista.

Volóchinov (2019 [1930]) destaca a relação entre a avaliação social e a compreensão responsiva do interlocutor, já que a resposta dele ao enunciado é sempre de forma avaliativa e é através dessas avaliações que podemos elaborar nossos enunciados. Os artigos publicados como ação responsiva à BNCC que fazem parte do *corpus* da pesquisa, por exemplo, são frutos das avaliações feitas pelos sujeitos sobre o documento. Já que “o enunciado reflete a situação não apenas de modo passivo, ela é uma solução, torna-se sua conclusão avaliativa e é uma condição necessária de seu desenvolvimento ideológico posterior” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 285).

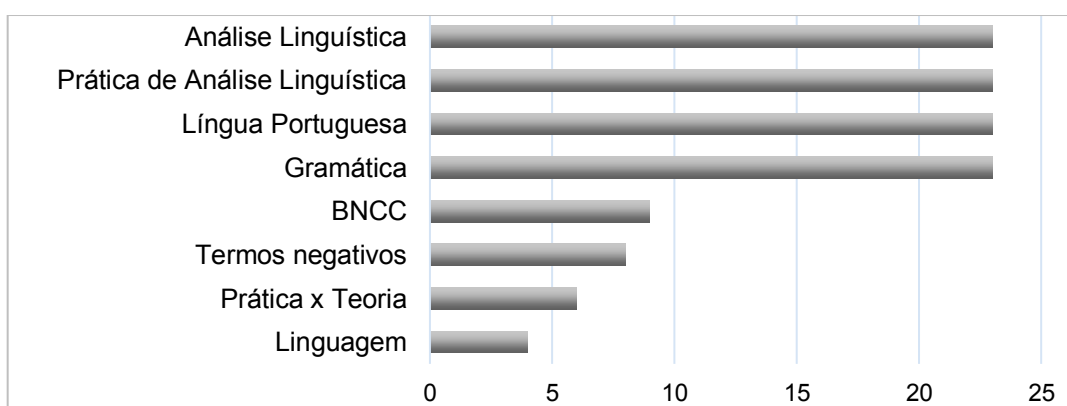
Toda interação entre falantes, na fala, na escrita ou em gestos, é uma atividade social, um trabalho coletivo. “Todo andamento do nosso raciocínio, conduz justamente para o estabelecimento de um aspecto essencial, que é a relação com o mundo e com as pessoas” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 309).

Consideramos a língua(gem) como um reflexo de culturas, ideologias, formas de pensamento, já que “não avaliamos a palavra como um som articulado, mas sim o sentido, o conteúdo, os temas contidos nas palavras, ouvidas ou lidas” (Volóchinov, 2019 [1930], p. 316).

Sabemos que “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 27). A maneira como os interlocutores organizam as temáticas em suas produções científicas, por exemplo, reflete a maneira como esse conteúdo foi compreendido pelo interlocutor e como ele quer que o ouvinte entenda certo tema.

Não há individualidade discursiva, todos os temas abordados pelos(as) autores(as) nas publicações, fazem parte de uma tentativa de exposição social do conteúdo. Pois se a consciência humana é moldada pelos discursos que são absorvidos pelos sujeitos em seus grupos sociais, não há individualismo nos discursos ou temas abordados. Segundo Volóchinov (2018 [1929], p. 19), “campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”; a fala dos sujeitos revela sua cultura, sua posição social, sua forma de ver o mundo. Ainda sobre a temática abordada nas publicações para além de PAL/S, analisamos os termos presentes nos títulos dos artigos, principalmente a relação entre os termos repetidos, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Número de artigos que possuem os mesmos termos em seus títulos.



Fonte: a autora (2024).

É natural que AL, PAL e LP sejam os termos mais encontrados nos títulos, entretanto, o número de títulos com o termo ‘gramática’ surpreende. Ecoando vozes do discurso de tradição, apenas com a leitura dos títulos a priori, os artigos que

mencionam o termo ‘gramática’ podem retratar a insistência em manter a gramática como elemento articulador do ensino de língua²⁶ (Rodrigues, 2021).

Além disso, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2022, p. 10) sinalizam que o uso desse termo ainda reflete o seguinte posicionamento de muitos docentes de LP: “para ser aprovado em LP em concursos públicos, incluindo o vestibular, o aluno precisa saber gramática”. Segundo os autores, com base em Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), essa é uma posição que representa uma “visão psicologizante ou objetiva da língua” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022, p. 10)²⁷.

Desse modo, compreendemos que, através da perspectiva dialógica, “não é possível dissociar os aspectos linguístico-textuais-discursivos-enunciativos de um enunciado dos demais elementos que constituem o gênero e de seu contexto de produção” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022, p. 423). Tendo em vista que essa divisão faria com que os elementos gramaticais ficassem isolados, o que traria um trabalho pautado apenas na gramática tradicional (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2022).

De acordo com Geraldi (1984, p. 84), o “objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. Logo, o processo de aprendizagem em sala de aula de LP precisa também ser focado na construção de conhecimentos e não apenas na fixação de elementos gramaticais. Ainda, “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (Geraldi, 1984, p. 74).

Ademais, é interessante observar que apenas 9 trabalhos mencionam a BNCC em seus títulos e, a partir disso, podemos entender que apesar da BNCC trazer à tona a PAL/S, a grande maioria dos artigos (a princípio) não apresenta o documento como um dos principais aspectos de suas pesquisas. Por conseguinte, quanto aos ‘termos negativos’, identificamos o uso recorrentes palavras que remetem uma certa preocupação negativa quanto à temática, palavras essas que são: (com)tradições; apagamento; tensões; incompreensão e desalinhamento; visão contrastiva; incompreensões; (in)congruências; divergências. O que mostra, em um primeiro

²⁶ Analisamos essa questão com mais densidade seções a seguir sob a perspectiva da Análise Discursiva.

²⁷ Característica que é melhor compreendida e desenvolvida na próxima seção, na ADD dos artigos.

momento, inquietações dos autores(as) sobre PAL/S em geral, tendo em vista que é um movimento de reconfiguração do ensino de LP (Polato; Menegassi, 2021)²⁸.

Os últimos dois termos apresentados no Gráfico 4, ‘prática x teoria’ e ‘língua(gem)’. O primeiro se refere aos artigos que, em seus títulos, deixam claro que confrontam a teoria e a prática em seus textos, o ensino e aprendizagem no que a teoria propõe e como isso reflete na prática em sala de aula. Um número consideravelmente baixo, uma vez que apresentar e confrontar o uso da teoria na prática é de grande relevância para pesquisas acadêmicas. Em segundo, o termo ‘língua(gem)’, destacamos, pois, identificamos ser o termo menos encontrado nos títulos, o que causou estranheza, tendo em vista que a língua(gem) é aspecto imprescindível nas discussões sobre PAL/S²⁹.

O próximo e último movimento dessa seção, apresenta o Qualis Periódicos das revistas em que os artigos foram publicados. Segundo o próprio site da Plataforma Sucupira³⁰, o Qualis Periódico é uma ferramenta utilizada para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil, no que se refere à artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos. Segundo o próprio site Plataforma, essa ferramenta tem como objetivo principal aferir a qualidade dos artigos, através da análise da qualidade dos periódicos científicos utilizados como veículos de divulgação.

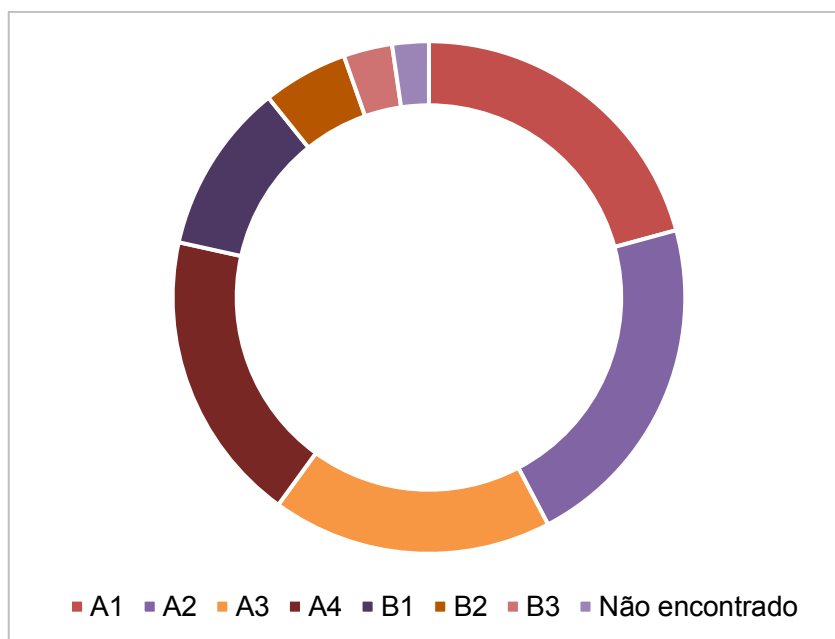
A classificação de 2017-2020, utilizada em nossa pesquisa, classifica os periódicos em estratos indicativos de qualidade: A1, sendo o mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; C sendo a qualidade de peso zero. No gráfico abaixo, é possível observar a classificação dos periódicos em que os 130 artigos que compõem o *corpus* desse estudo, foram publicados.

Gráfico 5: Qualis Periódicos dos veículos de divulgação dos 130 artigos.

²⁸ Esse aspecto será entendido mediante à ADD dos artigos na próxima seção.

²⁹ Entendemos que o título dos artigos não representa o texto todo, logo, é discutido com maior aprofundamento na ADD da próxima seção.

³⁰ Meio pelo qual a CAPES coleta e organiza as informações necessárias para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (Brasil, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/plataforma-sucupira-homenageia-autor-da-regulamentacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 03 nov 2024.



Fonte: a autora (2024).

Com esse movimento de análise, podemos perceber que os artigos que envolvem a temática de PAL/S estão sendo veiculados através de periódicos de qualidade. Isso pois o número de publicações em veículos A1 e A2 somam 55 artigos, em sequência, há 23 artigos publicados em periódicos de Qualis A3. Quanto à classificação A4, contamos com 24 publicações e, com B1 há 14 artigos, enquanto B2 e B3 há uma soma de apenas 11 artigos entre as duas classificações. Ou seja, é gratificante notar que a temática de PAL/S está envolvida nos periódicos de maior qualidade/renome.

Podemos observar a partir desse movimento de análise, que a PAL/S, ideologicamente, é uma temática avaliada com grande relevância. Medviédev explica que a língua(gem) não é somente reflexo da realidade, mas também um instrumento através do qual sujeitos participam ativamente da construção das relações sociais. Ainda, o autor explica que “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro [...]. No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social” (Medviédev, 2012 [1928], p.185).

Concluimos a Seção 5.1 apresentando uma representação cartográfica dos resultados obtidos na etapa da AB. Esse procedimento possibilitou a análise de que, juntamente com os 130 artigos que constituem o *corpus* da pesquisa, há a participação de 54 IES. Dentre essas instituições, destacam-se 2 estrangeiras, 4 Institutos

Federais, 6 Instituições Privadas, 14 Universidades Estaduais e 27 Universidades Federais. Além das 54 Instituições de Ensino Superior (IES) identificadas por meio das publicações, é necessário considerar também a participação de 161 autores e autoras. Muitos dos artigos analisados foram publicados por dois ou mais pesquisadores, refletindo a colaboração entre distintos Grupos de Pesquisa e Universidades, o que contribui para uma abordagem mais abrangente da temática de PAL/S.

No que tange às localidades, a análise realizada nos permitiu concluir que 11 estados brasileiros estão representados em publicações sobre PAL/S, abrangendo todas as 5 regiões do país. Esse fato evidencia não apenas a relevância da temática em termos do número de IES envolvidas, mas também sua ampla disseminação em todo o território nacional.

O número de palavras-chave também se revela significativo para nossa pesquisa, totalizando 445 palavras inicialmente. Após a eliminação das repetições, obteve-se um total de 203 palavras-chave distintas nas publicações. Destacam-se entre as mais recorrentes as expressões "análise linguística", "prática de análise linguística", "ensino de língua portuguesa" e "BNCC".

Além das palavras-chave, a análise dos títulos dos artigos revelou a presença de 8 principais temáticas, destacando-se, entre elas, "análise linguística", "prática de análise linguística", "língua portuguesa" e "gramática". Ademais, os artigos analisados foram publicados em 7 diferentes Qualis Periódicos, com a maior concentração de publicações ocorrendo em periódicos classificados nos estratos A1 e A2.

Ademais, cabe ressaltar que, mesmo sendo uma seção de análise sob o escopo da abordagem quantitativa da AB, buscamos, em diálogo, reagir responsivamente sob as lentes do discurso. Para tanto, as vozes do Círculo se entrecruzam na análise quantitativa como se buscassem construir inteligibilidades discursivas sobre os dados quantitativos.

Desse modo, tendo em vista que os trabalhos que constituem o *corpus* da pesquisa são compreendidos como enunciados e, então, são constituídos por matizes ideológico-valorativas, a seção 5.2 apresenta a análise discursiva sobre PAL/S nos/dos/com os artigos publicados durante o período considerado em nosso estudo, entre 1998 e 2018, pós-PCN e pós-BNCC.

5.2 O DISCURSO SOBRE PAL/S NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS BRASILEIROS

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar e discutir os resultados da análise dos discursos sobre a PAL/S nos artigos que compõem o corpus da pesquisa, considerando o recorte temporal de 1998 a 2023.

Como orientação teórico-metodológica da presente pesquisa, nos referenciamos na ADD como base para a análise dos dados. Em um processo caracterizado por "idas e vindas" (Acosta Pereira; Rodrigues, 2010, p. 159), empenhamo-nos na interpretação do conjunto de dados gerados. Para o Círculo de Bakhtin, todos os atos de compreensão são intrinsecamente dialógicos, afastando o pesquisador de uma abordagem cartesiana em relação ao objeto de estudo. Nesse contexto, o pesquisador não se posiciona de forma neutra em relação ao objeto, mas estabelece uma interação entre os discursos desvelados a partir do objeto de pesquisa.

Esse capítulo está estruturado em cinco seções analíticas que possibilitam um mapeamento crítico e cronotópico das diferentes vozes que se enunciam sobre a PAL/S no ensino da LP. A primeira seção, *"O cronotopo e o discurso de embate sobre a PAL/S no Brasil"*, propõe uma contextualização teórico-histórica, ancorada no conceito bakhtiniano de cronotopo, a fim de evidenciar as condições de emergência dos diferentes discursos sobre a PAL/S no cenário educacional brasileiro. Em seguida, a seção *"O lado 'velho' do embate"* dedica-se à análise de textos acadêmicos que reiteram concepções tradicionais e normativas da AL, revelando práticas ainda centradas na descrição e na prescrição da língua.

Já na seção intitulada *"O lado 'novo' do embate"*, prioriza-se a leitura de artigos que enunciam uma concepção epistemologicamente alinhada à perspectiva dialógica, apresentando a PAL/S como uma prática de língua(gem) ancorada nos usos sociais da língua e na constituição de sujeitos discursivos. Na sequência, a seção *"O discurso das políticas educacionais"* volta-se para os enunciados presentes nos documentos oficiais e normativos – como os PCN e a BNCC –, examinando como tais políticas institucionalizam, tensionam ou ressignificam o conceito de AL. Por fim, a seção *"A pluridiscursividade de abordagens para o trabalho com a PAL/S"* analisa como a PAL/S é significada nos artigos que compõem o corpus desta pesquisa. Assim, o capítulo como um todo propõe-se a compreender a constituição e a circulação de

sentidos sobre a AL na escola, assumindo o diálogo entre os textos como elemento central da construção de saberes e práticas docentes.

5.2.1 O cronotopo e o discurso de embate sobre a PAL/S no Brasil

Os discursos que envolvem a PAL/S no ensino de LP começaram a se delinear no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, com as contribuições pioneiras de J. W. Geraldi. Posteriormente, esses discursos ganharam força e institucionalização com a promulgação dos PCN em 1998 e da última versão da BNCC em 2018. Desde então, a PAL/S tem se mostrado profundamente imbricada nas dinâmicas históricas, sociais e políticas do país.

À luz da perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo, compreendemos que os discursos não emergem de forma neutra ou descontextualizada; ao contrário, são constituídos ideologicamente e valorativamente em cada momento histórico, sendo constantemente transformados e ressignificados em função das tensões e contradições do contexto sociocultural e político em que se inserem (Bakhtin, 2013 [1963]; Volochínov, 2018 [1929]). Essa compreensão dialoga com os estudos de Geraldi (1984), que problematiza, à época, a tradição escolar gramaticalizante ao defender uma AL voltada para os sentidos produzidos nas práticas reais de língua(gem). Assim, os discursos sobre a PAL/S revelam um campo em constante disputa, em que diferentes concepções de língua(gem), ensino e sujeito se entrecruzam, tensionando modelos tradicionais e propondo abordagens que valorizam a língua(gem) como prática social e discursiva, como demonstrado por Raupp (2023) ao que se refere a pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil.

Sob uma perspectiva bakhtiniana, é possível afirmar que os discursos acerca da PAL/S se constituem cronotopicamente, ou seja, são atravessados por valores, posições axiológicas e visões de mundo e de sujeito que emergem das interações e do contexto sociocultural mais amplo em que estão inseridos, na amplitude espaçotemporal dos discursos. O conceito de cronotopo, conforme desenvolvido por Bakhtin (2003 [1979]), refere-se à articulação indissociável entre tempo e espaço na constituição dos enunciados. Nesse sentido, como destacam Acosta Pereira e Oliveira (2020, p. 96), o cronotopo opera como um “centro organizador de todos os acontecimentos espaço-temporais”, o que implica compreender que os discursos

sobre PAL/S não apenas refletem, mas também refratam as condições históricas e sociais que os produzem.

Bakhtin afirma que a visão dos sujeitos sobre um determinado discurso é cronotópica e aborda tanto o elemento do espaço quando o de tempo. E vinculado a isso, está diretamente o ponto de vista axiológico, ou seja, um discurso não pode ser desvinculado do contexto em que é enunciado, tendo em vista que cada enunciado está entrelaçado a um determinado espaço-tempo, que sobrepassam pelas suas características e especificidades (Bakhtin, 2003 [1979]).

Dessa forma, compreende-se que a PAL/S, ao ser historicamente situada, passa por processos de resignificação, assumindo novas valorações e sentidos atribuídos pelos discursos ideologicamente marcados que as constituem. No contexto brasileiro, desde a década de 1980, a PAL/S vêm sendo objeto de estudo e reflexão, mantendo-se como referenciais teórico-metodológicos ainda relevantes no cenário educacional contemporâneo.

Como discutido na seção 4.7 desta pesquisa, o contexto sociopolítico brasileiro da década de 1980, marcado pelo período de redemocratização após a ditadura militar, provocou transformações significativas nas diversas esferas sociais, favorecendo o surgimento de movimentos intelectuais mais críticos e engajados. Nesse cenário, as universidades tornaram-se espaços privilegiados para o desenvolvimento de pesquisas e de metodologias de ensino comprometidas com a renovação das práticas didático-pedagógicas. Foi nesse movimento que o ensino de LP passou a ser amplamente problematizado, gerando questionamentos sobre os modelos tradicionais baseados na normatividade gramatical.

Dentro desse contexto de renovação do ensino, Geraldi (1984) destaca a necessidade de uma transformação no ensino de LP, propondo que uma nova concepção de língua(gem) abre espaço para uma abordagem inovadora de ensino. O autor também enfatiza a importância de um maior investimento no papel do docente como agente central para a concretização dessa mudança. Logo, esse investimento só poderia ser efetivado por meio de uma “profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática” (Geraldi; Silva; Fiad, 1996, p. 311). Essa reflexão destaca a centralidade do professor na implementação de novas metodologias de ensino, reforçando a ideia de que o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora depende, em

grande medida, da reconfiguração das relações entre o docente, o conhecimento e as suas ações no contexto educacional.

A publicação do livro *O Texto na Sala de Aula*, em 1984, representa uma importante etapa nesse movimento de ruptura com os modelos tradicionais de ensino, uma vez que, nesta obra, J. W. Geraldi apresenta a PAL como unidade fundamental e abordagem pedagógica para o ensino de LP. Conforme discutido na seção 4.7, o autor defende a constituição da subjetividade do aluno como essencial para as práticas de leitura e de escrita na escola, argumentando que, ao desconsiderar a subjetividade do estudante, impede-se o seu pleno engajamento com a língua(gem) em contextos reais de uso. Como enfatiza Polato (2017, p. 71), essa perspectiva implica que a escrita e a língua(gem), em suas práticas genuínas, são inextricáveis da construção identitária do aluno, contribuindo para a sua expressão e entendimento do mundo.

Na década seguinte, com a publicação de *Portos de Passagem* em 1991, J. W. Geraldi expande sua abordagem sobre a PAL, aprofundando-se no conceito. Nessa obra, o autor esclarece que a PAL se concretiza nas atividades de interação e nas práticas de língua(gem), abrangendo a construção e a leitura de textos em sala de aula. Alinhado com a teoria de Bakhtin e o Círculo, J. W. Geraldi amplia a discussão sobre as abordagens para o ensino e a aprendizagem de LP, propondo uma abordagem integrada que envolve atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Essa perspectiva amplia a visão do ensino da língua, incorporando uma compreensão mais interacional dos processos de comunicação e de ensino e aprendizagem.

Como uma prática de língua(gem), de acordo com o que mencionamos na seção 4.7, a PAL foi proposta inicialmente por J. W. Geraldi como uma forma por meio da qual os discentes pudessem compreender os diversos recursos da língua e empreendê-los em suas interações sociais na escola e fora dela. Com isso, vale lembrar que em 1998, com a publicação dos PCN, as orientações trazidas por J. W. Geraldi passam a ser abordadas, colocando o ensino de LP com uma abordagem de uso e reflexão em práticas discursivas como escuta, leitura, produção de textos e AL.

Vale ressaltar ainda, em meio a esse movimento em relação a PAL/S no Brasil, que após 2 décadas, acontece a publicação da BNCC que, além de abordar a PAL no ensino de LP, adiciona a semiótica ao termo, PAL/S, com o objetivo de atrelar a compreensão não só do sentido da língua, mas também da multissemiose.

Podemos compreender através dessa curta retomada e do que já foi discutido durante todo o capítulo 4, que a PAL/S no Brasil é discutida em suas diferentes nuances desde os anos de 1980. Na medida em que o conceito se desenvolveu no decorrer dos anos, reverberou sentidos distintos em diferentes esferas escolares e acadêmicas. Devido à repercussão das obras de J. W. Geraldi e das publicações dos documentos político-educacionais brasileiros, houve uma instabilidade na esfera escolar sobre a implementação ou não dessa nova noção de abordagem do ensino de LP.

Podemos entender que ainda existia uma insegurança quanto a compreensão da PAL/S que abordasse os gêneros do discurso, a importância da oralidade para a escrita, a leitura e a reescrita de textos, isso tudo sem um exagero às delimitadas características gramaticais. Além disso, conforme já abordado no capítulo 4, é possível perceber que há algumas interpretações equivocadas sobre o ensino de LP, em específico o ensino de gramática.

Com isso, propomos um cronotopo de *discurso de embate*. Esse embate constitui-se, no escopo de nossos dados, como o choque entre o discurso novo e o discurso velho sobre PAL/S. O *discurso velho* é aqui considerado como o discurso sobre a gramática tradicional e suas abordagens em sala de aula de LP, e o *discurso novo* é a consideração sobre a própria PAL/S como uma orientação de mudança.

5.2.2 O lado “velho” do embate

Compreendemos o *discurso velho*, engendrado ideológico-axiologicamente em força centrípeta (Bakhtin, 2015 [1934-1935]), como aquele que busca a rigidez, a centralização e a homogeneidade da língua(gem), refletindo uma visão normativista que resiste à resignificação das práticas didático-pedagógicas. Esse discurso tende a se apropriar da PAL/S como uma reorientação para o trabalho com agramatical tradicional, contrariando a proposta de Geraldi (1984) e os estudos contemporâneos brasileiros, que defendem uma abordagem de ensino voltada à reflexão crítica sobre o uso da língua(gem) em contextos reais de interação. A PAL/S, deve ser compreendida como uma prática de língua(gem), sob o matiz de uma abordagem didático-pedagógica que vai além do ensino das regras prescritivas da gramática (normativa, tradicional, escolar), enfocando a construção de sentidos engendrada nos usos da língua(gem) em situações reais de interação.

Esse equívoco é também debatido por Acosta Pereira (2020), que alerta para a persistência de discursos da tradição que, ao confundirem o ensino gramatical com a PAL/S, limitam o potencial transformador dessa prática de língua(gem). Acosta Pereira (2021) destaca que a PAL/S deve ser vista como uma prática dinâmica, em que o aluno é convidado a compreender a língua(gem) não como um sistema formal de regras, mas como um fenômeno social e discursivo. Rodrigues (2021, p. 85) explica que “o conceito de PAL, que foi sendo reenunciado e ressignificado em outros enunciados, provocando interpretações que tanto se aproximam do conceito de PAL proposto por J. W. Geraldi quando dele se distanciam”. Esse processo de reinterpretação da PAL/S aponta para uma constante reavaliação do seu papel no ensino de LP, refletindo tanto as mudanças nas teorias linguísticas quanto as transformações nas necessidades educacionais e sociais.

O movimento de ressignificação da PAL/S, que é ao mesmo tempo um campo de disputa teórica e prática, exige que o ensino da língua se distancie de abordagens meramente tecnicistas, que buscam um conhecimento “pronto” e descontextualizado, para uma prática que valorize o potencial da língua(gem) enquanto prática social e discursiva, conforme a perspectiva de Bakhtin (2002 [1923-1924]).

Retrato desse primeiro movimento de retrocesso, do *discurso velho*, pode ser observado a seguir.

Ex #01

Em O texto na sala de aula (1984), Geraldi usa pela primeira vez o termo “análise lingüística” para os estudos gramaticais feitos a partir do texto, o que aponta para uma perspectiva processual, de construção e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, ainda que se destacasse, à época, a importância de conhecê-los visando à norma culta (A3, 2006, p. 156).

No excerto do trabalho A3, observamos uma redução da proposta de J. W. Geraldi à concepção tradicional de identificação e aplicação de elementos gramaticais em textos. No entanto, compreendemos que sua proposta de AL não se restringe ao ensino da gramática normativa. Para Geraldi (1984), a gramática não deve ser ensinada como um conjunto de regras isoladas, mas como um saber que emerge das práticas concretas de língua(gem). Garcia e Cavalcante (2020, p. 104) defendem que “a análise linguística deve estar voltada para a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, considerando os contextos de uso e os efeitos de sentido produzidos”.

Ainda segundo nossa leitura do trabalho A3, entendemos que a abordagem apresentada no artigo reforça a ideia de que, mesmo sob uma perspectiva processual e reflexiva, o objetivo final da AL seria “conhecê-los visando à norma culta”. Consideramos que tal visão diverge da proposta de J. W. Geraldi, que compreende a língua como um fenômeno dinâmico e discursivo, e não como um sistema normativo desvinculado do uso real. Fiad e Mayrink-Sabinson (2020), ao discutirem a função do conhecimento gramatical no ensino de língua, retomam Franchi (1987) para defender que tal conhecimento não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento a serviço da leitura e da produção de textos. Para as autoras, essa concepção desloca o foco do ensino da gramática para uma perspectiva mais funcional e integrada às práticas de língua(gem).

A partir dessa compreensão, reforçamos que a AL, conforme originalmente proposta por Geraldi (1984), apresenta um caráter funcional e formativo, cujo objetivo fundamental não é a mera apropriação de terminologias gramaticais, mas a compreensão integral dos fenômenos linguísticos, a partir das necessidades comunicativas reais dos estudantes. Nesse sentido, Geraldi (1984, p. 74) enfatiza que “[...] trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Em perspectiva semelhante, Oliveira e Silva (2020, p. 84) retomam e atualizam essa discussão ao destacarem que “ensinar a língua é promover o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e reflexão linguística integradas às práticas de linguagem”, reiterando, assim, o caráter ampliado e contextual da proposta inicial de Geraldi, agora revisitada em consonância com as demandas atuais da educação linguística.

Assim, reiteramos que a PAL/S e a gramática não são práticas equivalentes, pois, como elucidam Acosta Pereira e Rodrigues (2020, p. 229), “é o estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional”. Sob essa perspectiva, compreendemos a língua como um fenômeno essencialmente ideológico, segundo Bakhtin e o Círculo, para quem todo signo linguístico é ideológico e, portanto, reflete e refrata valores sociais: “O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. São mutuamente correspondentes. Lá onde há signo há ideologia” (Volochínov, 2013 [1930], p. 32)

Acosta Pereira e Rodrigues (2020, p. 229) destacam ainda que “a língua é estudada como língua viva, concreta; língua que medeia nossa vida social”. Tal concepção dialoga diretamente com a ideia bakhtiniana de que a ideologia não está

confinada ao pensamento abstrato, mas é materializada no uso concreto da língua(gem), inserindo-se em contextos sociais reais: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] toda palavra serve como arena na qual se defrontam os valores sociais contraditórios” (Volochínov, 2013 [1930], p. 41). Essa visão desloca o ensino da metalinguagem de um fim em si mesmo para uma consequência da reflexão crítica sobre o uso social e ideológico da língua, corroborando a perspectiva de que “a aprendizagem da metalinguagem é mais consequência e não objetivo central da reflexão sobre a língua” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2020, p. 230).

Dessa maneira, compreendemos a PAL/S como uma abordagem didático-pedagógica que promove a consciência crítica e a participação ativa do estudante nas práticas de língua(gem). Conforme argumenta Rodrigues (2021, p. 33), a PAL/S “ancora-se teoricamente na concepção dialógica da linguagem e na concepção do ensino operacional e reflexivo da língua na Educação Básica”. Trata-se, portanto, de uma proposta que valoriza a apropriação da língua(gem) como ação situada, em que “a prática reflexiva de análise linguística convoca a participação real do sujeito aluno, que no papel de coprodutor de textos é coprodutor de sentidos” (Acosta Pereira; Rodrigues, 2020, p. 229). Assim, reafirmamos que o ensino da LP deve estar orientado para o desenvolvimento integrado das habilidades de leitura, produção e reflexão, de modo a preparar os estudantes para uma atuação discursiva crítica nas diversas esferas sociais em que estão inseridos.

No próximo excerto do artigo A18, podemos perceber uma tentativa de desenvolvimento conceitual, entretanto, ainda há claros sinais de discurso centrípeto.

Ex #02

*Nessa nova perspectiva, sugere-se, então, que a reflexão sobre a língua não se atenha apenas ao nível da palavra e da frase, mas incida também sobre o texto e o discurso. Essa orientação vai ao encontro, portanto, **de um ensino de gramática pautado nos usos da língua e a serviço deles**. Para tanto, seria necessário tratar, na escola, a análise e reflexão sobre os fenômenos linguísticos de outra maneira, o que demandaria, como esclarece Neves (2003), uma gramática orientada pela observação dos usos linguísticos (A18, 2011, p. 121-122).*

O trabalho A18, apresenta em um primeiro momento, um avanço em relação à perspectiva de tradição de ensino de gramática ao propor que a reflexão sobre a língua abranja não apenas palavras e frases, mas também textos e discursos. Contudo, ao vincular essa proposta à ideia de um “*ensino de gramática orientado*

pelos usos da língua”, evidencia-se a permanência de uma concepção centrada na gramática, ainda que revestida de um novo discurso. Essa vinculação reduz a potência da PAL/S, cuja natureza, conforme formulada por Geraldi (1984), rompe justamente com a lógica da gramática como eixo organizador do ensino de língua materna.

Na concepção de PAL/S, o objetivo do ensino não é, pois, o domínio de regras gramaticais como fim, mas a formação de sujeitos capazes de refletir sobre os efeitos de sentido produzidos nos diferentes usos sociais da língua(gem). Como afirma Geraldi (1984, p. 23), “ensinar português não é ensinar gramática, mas ensinar a produzir sentidos nos discursos orais e escritos”. Nesse sentido, a gramática é compreendida como instrumento analítico, subordinado à compreensão de como os enunciados significam em situações concretas de interação e circulação social.

Essa perspectiva encontra respaldo nas formulações do Círculo de Bakhtin, especialmente no que tange à crítica ao objetivismo abstrato em linguística. Para Bakhtin e Volochínov (2006 [1929]), a concepção de língua enquanto sistema fechado e autônomo – alheio às determinações ideológicas e históricas – constitui uma abstração incapaz de dar conta da realidade viva da língua(gem). Conforme asseveram os autores, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929], p. 132). Nessa linha, Acosta Pereira (2016) afirma que uma proposta metodológica comprometida com os fundamentos dialógicos da língua(gem) deve priorizar a análise da língua na sua concretude social, tomando a interação verbal como unidade de análise.

Sob essa orientação, a PAL/S não se ancora em categorias linguísticas apriorísticas, mas parte da observação dos enunciados concretos, compreendidos como respostas a situações comunicativas específicas. Dessa forma, embora o excerto em questão avance ao propor a observação dos usos da língua, a centralidade ainda atribuída à gramática revela uma permanência do discurso de tradição que a PAL/S justamente procura superar. Retomar a gramática como eixo do ensino – ainda que articulada ao uso – mantém o ensino preso à lógica da metalinguagem como fim em si mesma, ao passo que, na perspectiva enunciativo-discursiva, o conhecimento gramatical só se justifica quando emerge da necessidade de compreender o funcionamento da língua(gem) em sua dimensão discursiva, histórica e ideológica a partir da atividade epilinguística.

A PAL/S, tal como concebida por J. W. Geraldi e por autores alinhados ao pensamento bakhtiniano, propõe uma virada epistemológica: da norma para o sentido; da forma para a função social; do abstrato para o concreto; da estrutura para a interação. Portanto, analisar a língua é, antes de tudo, compreender como os sujeitos constroem sentidos no e pelo discurso – e é essa a tarefa que cabe à escola, ao se comprometer com uma educação linguística crítica e emancipadora.

O excerto abaixo, referente ao artigo A69, coloca a PAL/S como apenas uma nova denominação para o ensino gramatical:

Ex #03

O estudo das manifestações gramaticais, ou a análise linguística, deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua, e não mais o centro dela. Dito de outro modo, a análise gramatical deve estar vinculada à produção, leitura e escuta de textos, servindo como mecanismo de aprimoramento das habilidades linguísticas do aluno (A69, 2018, p. 40).

A publicação A69 sugere um deslocamento do foco tradicional da gramática normativa para uma abordagem mais voltada às práticas de língua(gem). Contudo, ao identificar a PAL/S como “*estudo das manifestações gramaticais*” e ainda mero “*instrumento de apoio*” à produção textual e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, corre-se o risco de reduzir a PAL/S a uma simples renomeação do ensino gramatical tradicional, sem efetivar uma mudança de paradigma.

A AL, conforme formulada por Geraldi (1984), não corresponde a uma metodologia de ensino da gramática com nova terminologia, mas sim a uma prática reflexiva e interativa que desloca o centro do ensino da estrutura normativa para o funcionamento da língua(gem) nos usos concretos. O autor é enfático ao afirmar que:

É preciso insistir que a análise linguística não é o ensino de gramática. Se assim fosse, continuaríamos onde estamos, pois, ainda que se modifique a nomenclatura, a prática permaneceria a mesma. A questão não é 'como ensinar gramática?', mas sim 'como ensinar a língua em funcionamento?' (Geraldi, 1984, p. 74).

Essa concepção está ancorada em uma perspectiva interacionista da língua(gem), que se opõe à visão estruturalista, normativa e centrípeta. Ainda segundo Geraldi, “ensinar português não é ensinar gramática, mas ensinar os

estudantes a participar das práticas sociais de linguagem, orais e escritas, para que possam intervir no mundo em que vivem” (Geraldi, 1984, p. 37).

Esse entendimento também é defendido por Rodrigues (2021), que define a PAL/S como uma prática que se coloca a favor do texto e da interação, e não como um pretexto para a gramática tradicional. De acordo com a autora: “É o estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional” (Rodrigues, 2021, p. 81).

Em consonância com essa concepção, Volochínov (2013 [1930], p. 118) afirma que “toda palavra é um signo ideológico vivo, sensível ao ambiente social que a circunda”, o que reitera o caráter histórico e axiológico do enunciado. A PAL/S, portanto, opera com a língua em sua concretude, buscando sentidos que emergem das práticas sociais e da interação verbal.

Essa perspectiva também é sustentada por Acosta Pereira (2016), ao retomar os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin. O autor observa que a PAL/S só cumpre sua função crítica se for compreendida como prática enunciativa situada, e não como um retorno disfarçado ao ensino de normas. Para ele: “Uma proposta metodológica de orientação sociológica deve observar o fenômeno da linguagem na concretude do seu meio social” (Acosta Pereira, 2016, p. 8).

Nessa perspectiva, o excerto #03 esvazia o potencial teórico e didático-pedagógico da PAL/S ao manter a gramática no centro da ação, ainda que subordinada a práticas de leitura e de escrita. Essa concepção retoma, sob outra roupagem, a lógica da centralidade normativa, invertendo parcialmente a ordem dos fatores, mas não o sentido epistemológico da prática.

Ao refletir sobre o discurso como unidade viva da língua(gem), Volochínov (2018 [1929]) defende que o sentido não se encontra nas estruturas abstratas da língua, mas se constrói nas interações concretas entre os sujeitos. Nessa linha de pensamento, Rohling (2014, p. 26), ao se apoiar nas concepções bakhtinianas, afirma que a língua(gem) só se realiza plenamente na comunicação dialógica entre aqueles que a utilizam, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas críticas que valorizem a dimensão social e responsiva da língua(gem) como forma de formar sujeitos ativos na produção de sentidos e na transformação do mundo.

Assim, a PAL/S não representa uma atualização terminológica do ensino gramatical. Ela marca uma virada epistemológica no ensino de LP, centrada no enunciado, na interação e no discurso, configurando-se como prática de reflexão

crítica sobre os usos sociais da língua(gem) e não como reprodução de normas sob nova nomenclatura.

Apresentando a AL como a abordagem da gramática contextualizada, o excerto abaixo reverbera o “discurso velho”:

Ex #04

*Notamos que o ensino de língua, proposto atualmente, contrapõe-se ao ensino tradicional de gramática. Hoje, **busca-se abordar a gramática de forma contextualizada, observando os recursos linguísticos-expressivos**, assim como a estrutura geral do gênero por meio de suas marcas linguístico-enunciativas (A19, 2011, p. 307).*

Ao refletirmos sobre a constituição teórica da PAL/S, observamos que ainda persistem concepções equivocadas que a reduzem a uma espécie de “gramática contextualizada”, conforme cita o excerto do trabalho A19. Tal entendimento ignora os princípios fundantes da PAL/S, que não a definem como uma nova nomenclatura para o ensino gramatical, mas sim como uma prática de língua(gem) voltada à formação crítica e discursiva dos sujeitos. Concordamos com Volochínov (2018 [1929], p. 117), para quem “a língua, tomada como fenômeno concreto, vivo, não pode ser reduzida a um sistema formal isolado, pois se realiza plenamente nas interações discursivas situadas social e historicamente”. Desse modo, a PAL/S constitui-se como prática situada historicamente, emergindo das críticas à tradição normativa da escola e da necessidade de ressignificar o papel da língua(gem) no contexto educacional.

Nesse sentido, corroboramos as discussões propostas por Polato e Menegassi (2019), para os quais a PAL/S surge no interior do movimento epistemológico que busca reconfigurar o ensino de língua materna no Brasil a partir da década de 1980, configurando-se como alternativa às abordagens tradicionais centradas apenas em aspectos formais da língua. Segundo os autores, essa prática busca integrar as dimensões linguísticas e extralinguísticas do texto e está inserida nas discussões mais amplas da LA, com o intuito de deslocar o foco do ensino da gramática para a análise dos usos reais da língua(gem) em contextos sociais determinados. Essa perspectiva encontra respaldo em Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 112), segundo o qual “todo signo é ideológico e reflete e refrata a realidade social, devendo ser analisado a partir de suas condições concretas de enunciação”.

Entretanto, o equívoco de se considerar a PAL/S como sinônimo de ensino gramatical contextualizado ainda persiste com frequência. Mendonça (2006) já alertava que a PAL/S não corresponde a “um ensino ‘renovado’ de gramática, ou do que se tem denominado recentemente ‘gramática contextualizada’, mas a uma outra maneira de tratar os fenômenos linguísticos” (Mendonça, 2006, p. 96). Sob a ótica bakhtiniana, os fenômenos linguísticos devem ser compreendidos como eventos sociais que ultrapassam o plano estritamente gramatical e abarcam aspectos textuais, discursivos e enunciativos, essenciais para a produção dialógica dos sentidos. Tal perspectiva ressoa na reflexão de Bakhtin (2003 [1979], p. 271), que pontua que “a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema abstrato de formas linguísticas”.

Dessa forma, reafirmamos que a PAL/S não se limita à mera reorganização dos conteúdos tradicionais da gramática em gêneros discursivos. Em consonância com Costa-Hübes (2019), compreendemos que as práticas epilinguísticas são fundamentais nesse processo pedagógico, já que proporcionam aos sujeitos uma reflexão crítica sobre os valores ideológicos presentes na língua(gem), nas relações sociais e nas interações discursivas. Tal abordagem valorativa rompe com o formalismo tradicional e reforça a concepção bakhtiniana da língua(gem) como “atividade social mediada por signos ideológicos historicamente construídos” (Volochínov, 2018 [1929], p. 92).

Acosta Pereira (2015) também reforça essa perspectiva crítica ao afirmar que a análise da língua deve sempre se fundamentar nas condições concretas da enunciação e nas interações reais entre os sujeitos. Para o autor, compreender a língua(gem) como prática social implica rejeitar visões essencialistas de língua, tais como aquelas presentes nas gramáticas prescritivas que desvinculam o fenômeno linguístico de seus contextos sociais concretos. Em diálogo com Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p. 121), reiteramos que “o verdadeiro estudo da linguagem é o estudo dos usos discursivos e concretos da língua na vida social cotidiana”.

A partir desse referencial bakhtiniano, a língua(gem) é concebida como discurso, ou seja, como prática viva e dialógica. De acordo com Bakhtin (2003 [1979], p. 285), “o discurso é a unidade viva da comunicação verbal, dotado de significação social e ideológica”. Essa perspectiva indica que a gramática não desaparece, mas deve ser compreendida em sua função ideológica e reintegrada ao processo dinâmico de produção de sentidos nas práticas sociais e discursivas. Tal percurso metodológico

reafirma nosso compromisso com uma PAL/S voltada aos sentidos produzidos nas interações sociais, não limitando-se à descrição de estruturas linguísticas abstratas. Dessa forma, ao tomarmos o texto como lugar de produção de sentidos e a língua(gem) como interação social, a PAL/S adquire um caráter ético, político e formativo.

É nesse contexto que afirmamos ser incorreta a leitura que reduz a PAL/S a uma gramática aplicada ao texto. Como Polato e Menegassi (2020) indicam, a PAL/S não tem como objetivo ensinar gramática por meio do texto, mas promover a compreensão da língua(gem) como prática social e discursiva, que envolve múltiplas vozes, posições de sujeito e valorações sociais. A PAL/S, portanto, não se limita ao reconhecimento de estruturas, mas visa à construção de conhecimento sobre o funcionamento da língua(gem) nas práticas sociais.

Para além disso, é fundamental destacar que a PAL/S atua sobre práticas concretas da língua(gem) e não apenas sobre abstrações linguísticas. Ela se ancora no trabalho com textos reais, mobilizando atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favorecem a produção de sentidos e a reflexão crítica. Como apontam Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), sem a epilinguagem, a língua torna-se apenas um arquivo, um conjunto de formas mortas, e não um meio de interação viva e ideológica. Corroborando essa perspectiva, Bakhtin (2003 [1979], p. 331) enfatiza que “a língua, em sua realidade concreta e viva, é inseparável da comunicação dialógica e da interação social efetiva”, o que reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem o caráter vivo e dinâmico das práticas linguísticas em contextos reais.

Assim, a compreensão da PAL/S como “*gramática contextualizada*” representa não apenas uma simplificação, mas também um esvaziamento de seu potencial formativo e crítico. Reiteramos que a PAL/S deve ser entendida como uma prática de refletir sobre os sentidos e valores mobilizados na língua(gem) em uso, sempre situada em contextos sociais, históricos e ideológicos específicos. Nesse sentido, reafirmamos a PAL/S como uma prática teórica e metodológica que tem por objetivo principal a formação de sujeitos capazes de significar e ressignificar o mundo por meio da língua(gem).

Em mais um artigo, podemos identificar a aproximação entre o ensino de gramática e a PAL/S:

Ex #05

*As aulas de gramática (reflexão ou análise linguística) **ultrapassariam a descrição e a apreensão de regras de uso da variedade padrão/escrita/literária e passariam a ser oportunidades de aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender**, de linguagens e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não verbal. Nesse processo de apreciação crítica das variedades linguísticas, a metalinguagem gramatical surge como decorrência e necessidade da prática científica, vale dizer, não constitui o objeto de ensino-aprendizagem nem é condição do uso bem-sucedido da língua; **ela surge como instrumental necessário ao pensar sistemático sobre a língua, suas unidades e regras; é posterior, e não anterior aos usos linguísticos** (A21, 2012, p. 1144).*

Ao analisarmos o artigo A21 do excerto acima, notamos um esforço de deslocamento da gramática normativa para práticas mais amplas e significativas de língua(gem). O texto sugere que a metalinguagem gramatical deixe de ser o percurso científico das aulas para se tornar um instrumento a serviço da reflexão sobre os modos de significar. Contudo, ao aproximar a PAL/S de uma reflexão gramatical – mesmo que em chave crítica – tal posicionamento ainda revela um entendimento reducionista da PAL/S, que a aproxima de uma “*gramática contextualizada*” e não da prática discursiva e epilinguística que, de fato, a caracteriza.

A esse respeito, Geraldi (1984, p. 74) já advertia que a PAL não se limita ao ensino gramatical nem à nomenclatura linguística. Segundo o autor, “o objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical [...], mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. Trata-se de um reposicionamento da língua(gem) no espaço escolar, deslocando o ensino da língua do plano da memorização normativa para o da interpretação crítica dos sentidos produzidos na língua(gem) viva, real e situada. Essa reorientação exige, portanto, compreender a AL como um processo que emerge do uso.

Essa concepção é reforçada por Franchi (1987), ao destacar que a gramática deve ser entendida como “um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo” (Franchi, 1987, p. 43). Para o autor, a língua(gem) é um campo de escolhas significativas, e sua abordagem escolar não pode prescindir da criatividade dos sujeitos. Em sua concepção, a metalinguagem deve vir posteriormente às atividades epilinguísticas, ou seja, às experiências concretas de produção e interpretação de textos, reafirmando

que refletir sobre a língua exige, antes, vivenciar seu uso em práticas reais (Franchi, 1987).

Esse posicionamento é consolidado por Volochínov (2018 [1929], p. 220-221), ao afirmar que “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Tal afirmação evidencia a perspectiva do Círculo de Bakhtin, que compreende a língua(gem) como produto das relações sociais, inseparável das condições ideológicas e materiais da enunciação. Assim, uma PAL/S coerente com essa visão deve partir dos usos reais da língua(gem), e não de estruturas isoladas e descontextualizadas.

Com base nesse entendimento, Bakhtin (2003 [1979]) reforça a ideia de que toda escolha linguística é também uma escolha valorativa. A gramática, portanto, não desaparece, mas é reinscrita em sua função ideológica, integrando os processos de construção de sentido. A PAL/S, nessa perspectiva, deve ser entendida como uma prática que analisa os discursos em sua totalidade – seus modos de significação, suas valorações e seus efeitos de sentido –, e não como um instrumento de classificação normativa aplicado aos textos.

Em consonância com essa compreensão, Rodrigues (2021) esclarece que a PAL/S não pode ser confundida com o ensino gramatical tradicional ou mesmo com abordagens de gramática contextualizada. Segundo a autora, essa prática linguística “[...] não corresponde a uma reorganização dos conteúdos tradicionais da gramática escolar dentro de textos, mas propõe um outro olhar para o ensino da língua, a partir dos usos reais da linguagem na interação social” (Rodrigues, 2021, p. 75). Sua proposta epistemológica visa consolidar a PAL/S como um espaço de reflexão crítica sobre a língua(gem) em uso, marcada por sua historicidade, sua heterogeneidade e pelas relações sociais que a constituem.

A operacionalização da PAL no contexto escolar, conforme propõe Geraldi (1984), envolve a articulação entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Isso significa que o sujeito precisa agir com a língua(gem), sobre a língua(gem) e da língua(gem), em práticas que favoreçam a produção ativa de sentidos. Essa tríade não apenas amplia a concepção de ensino da língua, como também estabelece uma base para a compreensão da língua(gem) como ação e como mediação simbólica entre sujeitos.

Nessa lógica, compreendemos que a metalinguagem gramatical – frequentemente tratada como ponto de partida no ensino tradicional – deve ser reposicionada como uma ferramenta que emerge subsequente às atividades epilinguísticas.

Ex #06

Essa perspectiva relaciona-se ao surgimento da “prática de análise linguística”, proposta inicialmente por Geraldini (2012) em substituição à “antiga gramática tradicional”. Entretanto, muitos professores têm sentido dificuldade para desenvolver um ensino voltado à análise e à reflexão sobre a língua. Neste artigo, decidimos ampliar nossa compreensão sobre o tema analisando os saberes mobilizados e as práticas desenvolvidas por um professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, no ensino de gramática/ análise linguística (A78, 2019, p. 2).

Dando sequência à análise, o excerto da publicação A78, evidencia uma concepção equivocada da PAL/S, ao vinculá-la de maneira direta e simplificada ao ensino de gramática, desconsiderando os fundamentos teórico-metodológicos que orientam tal prática em sua formulação original. Tal associação sugere uma operação reducionista que compromete, de modo substancial, a complexidade e a profundidade epistemológica da PAL/S enquanto prática de língua(gem) situada, crítica e ideologicamente orientada.

A desarticulação entre os alicerces epistemológicos da proposta e sua transposição pedagógica, como se observa no referido trecho do artigo A78 (2019), não constitui uma falha pontual, mas se insere em um movimento mais amplo e reiterado de deformação conceitual, frequentemente operado por leituras apressadas ou por tentativas de enquadrar práticas críticas em estruturas didáticas convencionais. Trata-se, portanto, de um fenômeno sintomático de como, no contexto educacional brasileiro, a PAL/S tem sido recorrentemente esvaziada de sua dimensão discursiva e reaproximada de um ensino tradicional centrado na forma, na prescrição e na lógica classificatória da gramática escolar.

Essa tendência de despolitização e tecnificação da PAL/S gera consequências negativas significativas para o ensino de LP, sobretudo pelo risco de apagar os seus fundamentos essenciais, tais como o discurso, a ideologia e a historicidade da língua(gem). Esses fundamentos se alinham diretamente à perspectiva bakhtiniana, segundo a qual a língua(gem) é concebida como prática social, materializada no enunciado. Este, por sua vez, constitui-se como uma unidade

discursiva concreta e historicamente situada, caracterizada por sua natureza responsiva e dialógica. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003 [1979]) e Volochínov (2018 [1929]) enfatizam que todo enunciado está atravessado por vozes sociais em constante interação e embate, o que reforça a necessidade de se preservar, nas práticas pedagógicas, a dimensão político-ideológica e histórica da língua.

Quando tais elementos são desconsiderados, o que se observa é uma reatualização das práticas normativas de ensino, voltadas à reprodução de formas estáveis e à segmentação gramatical, em detrimento da reflexão crítica sobre o funcionamento da língua(gem) em sua dimensão social e ideológica. Essa operação de apagamento empurra o professor para uma posição tecnicista, na qual ele se vê reduzido a mero executor de habilidades padronizadas e conteúdos prescritivos, alheios às práticas discursivas reais dos sujeitos em formação. A figura do docente como mediador dialógico e produtor de sentidos compartilha espaço, nessa lógica, com a figura do aplicador de modelos, formatado por diretrizes curriculares que, muitas vezes, se distanciam dos princípios da LA crítica e dos estudos discursivos.

Tal desvio interpretativo, cumpre dizer, não se limita a um erro metodológico. Ele revela uma operação ideológica e epistemológica de caráter regressivo. A PAL/S, em sua concepção inaugural e nas reformulações que a consolidaram nas décadas de 1980 e 1990, emerge como uma prática de língua(gem) comprometida com a constituição do sujeito histórico e com a leitura crítica do mundo (Rodrigues, 2021).

Nessa perspectiva, o trabalho com a língua não se restringe ao domínio das normas e estruturas, mas se amplia à análise das relações entre forma e sentido, texto e contexto, língua(gem) e ideologia. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 36), "o signo ideológico é não apenas um reflexo, mas também um refrator da realidade social", o que implica compreender a língua como um fenômeno impregnado de valores ideológicos e situado historicamente. Reduzir a PAL/S a uma simples reformulação do ensino gramatical – ainda que sob a roupagem de "reflexão linguística" – significa despotencializar seus efeitos formativos e descaracterizá-la enquanto prática emancipadora.

Conforme ressaltam Polato e Menegassi (2021), tal confusão frequente entre PAL/S e o ensino tradicional da gramática compromete o sentido original da proposta, esvaziando seu potencial crítico e convertendo-a em uma prática funcionalista, subjugada à lógica do controle normativo da língua(gem) e distante das condições concretas de produção discursiva. Essa descaracterização contraria o entendimento

bakhtiniano, segundo o qual "cada palavra comporta dois lados: é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém; constitui precisamente o produto da interação do locutor e do ouvinte" (Volochínov, 2013 [1930], p. 117), exigindo, portanto, um trabalho que considere a língua como prática dialógica e socialmente situada.

A inexistência de uma abordagem metodológica que esteja efetivamente alinhada à concepção teórica da PAL/S implica também impactos significativos na formação inicial e continuada de professores, bem como na elaboração de materiais didáticos.

Em muitos casos, o que se observa é a manutenção de exercícios tradicionais de gramática, agora travestidos de reflexões textuais, que não promovem a mediação dialógica nem ativam os horizontes ideológico-valorativos dos enunciadores. Tal fenômeno se agrava quando essas práticas são legitimadas por documentos curriculares como a BNCC, que, embora faça referência à PAL/S, o faz sob uma lógica de competências e habilidades que tende a reconduzir o ensino de língua à normatividade, mesmo quando se apropria de termos oriundos da LA (Clerisi, 2021).

Diante disso, a leitura que se faz da concepção de PAL/S no excerto do artigo A78 deve ser compreendida como reflexo de um processo mais amplo de neutralização de perspectivas críticas, operado por meio de dispositivos discursivos que buscam compatibilizar a inovação terminológica com a manutenção de práticas tradicionais.

Recuperar os princípios que sustentam a PAL/S, entre eles, a centralidade do enunciado, a responsividade, a avaliação ideológica e a tensão dialógica constitutiva da língua(gem); é uma exigência teórico-metodológica inadiável, mas também um imperativo ético-político, como indicam Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021). A PAL/S, em sua radicalidade, convoca o ensino de LP a se tornar um espaço efetivo de escuta, de autoria e de alteridade, em que os sujeitos possam mobilizar recursos linguísticos para compreender e intervir criticamente nas relações sociais que os constituem. Nesse sentido, reconfigurar a prática docente com base nesses princípios não é apenas um retorno a uma matriz teórica, mas uma estratégia de resistência frente ao avanço de perspectivas tecnicistas e às pressões por resultados padronizados e mensuráveis.

A debilidade conceitual da PAL/S, tal como observada em discursos institucionalizados e materiais pedagógicos, revela-se como efeito da prevalência de

uma concepção de língua(gem) herdada do estruturalismo e de sua lógica atomística, centrada em sistemas autônomos, normatizados e descontextualizados. Essas perspectivas, como criticadas por Bakhtin (2003 [1979]) e Volochínov (2018 [1929]), se alinham às correntes do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, que deslocam a AL para fora da vida social concreta. Em contrapartida, a PAL/S, ao conceber a língua(gem) como práxis social, se ancora na compreensão de que o enunciado é o lugar privilegiado de encontro entre sentidos, valores, sujeitos e ideologias.

A partir dessa concepção, torna-se evidente que ignorar a historicidade e a dialogicidade dos discursos é, também, recusar o potencial da língua(gem) como instrumento de formação crítica e de intervenção social. Negligenciar tal perspectiva significa empobrecer o trabalho pedagógico e despotencializar o papel da escola como espaço de produção de sentidos e de disputas simbólicas.

Importa ressaltar que esse processo de apagamento teórico da PAL/S não se dá de modo neutro ou acidental. Trata-se de um gesto político, ainda que muitas vezes inconsciente, que contribui para a manutenção de modelos escolares que reforçam a exclusão discursiva e a reprodução de hierarquias sociolinguísticas. Ao esvaziar a PAL/S de seus fundamentos dialógicos e ideológicos, naturaliza-se uma prática pedagógica que valoriza a correção formal em detrimento da escuta responsiva, da negociação de sentidos e da autoria dos sujeitos em formação.

Conforme sublinha Amorim (2003), pensar a língua(gem) como atividade social e ideológica exige o abandono das práticas de tutela e a afirmação de perspectivas que reconheçam o sujeito como participante ativo das disputas de significação que atravessam o espaço escolar. Sob essa ótica, a PAL/S não pode ser reduzida a um instrumento técnico, mas precisa ser retomada em sua inteireza como eixo estruturante de uma educação linguística crítica, plural e ética. O desafio que se impõe, portanto, não é meramente terminológico, mas fundamentalmente político: resgatar a PAL/S é também afirmar o direito dos sujeitos à palavra, à escuta e à interpretação ativa do mundo que os constitui.

Ex #07

*O principal objetivo é **demonstrar como as duas perspectivas de análise linguística – normativa e descritiva – são relevantes para o ensino de língua, a partir do momento em que dão bases para que alunos e professores possam refletir sobre a gramática do idioma** (A102, 2020, p. 39).*

O excerto retirado do artigo A102, afirma que “*as duas perspectivas de análise linguística – normativa e descritiva – são relevantes para o ensino de língua, a partir do momento em que dão bases para que alunos e professores possam refletir sobre a gramática do idioma*”. Tal explicação revela uma compreensão limitada do escopo teórico e metodológico que sustenta a PAL/S, uma vez que subordina o processo de reflexão linguística a dois paradigmas consolidados e historicamente criticados: o normativo e o descritivo.

Embora o objetivo declarado seja o de promover a reflexão gramatical no ensino de LP, a centralidade atribuída a essas abordagens desconsidera a matriz epistemológica da PAL/S, construída a partir da crítica à gramática escolar - seja ela normativa ou descritiva - e à sua desarticulação com os usos concretos da língua(gem) em contextos reais de interação.

A PAL, conforme concebida por Geraldi (1984), não emerge como um mero redirecionamento do ensino gramatical tradicional, mas como uma ruptura com a lógica centrada na nomenclatura e na taxonomia da língua. Seu objetivo não é oferecer um ensino de gramática atualizado ou mais acessível, mas promover uma reconfiguração epistemológica do ensino da língua(gem), ancorada na produção de sentidos e na historicidade dos enunciados.

A PAL “não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’” (Geraldi, 1984, p. 74). Ao contrário, “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 1984, p. 74). Essa perspectiva vincula a análise da língua a contextos de produção, circulação e recepção de textos, enfatizando a dimensão discursiva e ideológica da língua(gem).

É importante destacar que as abordagens normativa e descritiva, embora distintas em suas premissas, compartilham uma característica comum: ambas tendem a sistematizar a língua(gem) e tratá-la a partir de uma visão metalinguística operacionalizada por frases e orações. Essa concepção é justamente o que é criticado por Volochínov (2018 [1929]), ao identificar no “objetivismo abstrato” e no “subjetivismo idealista” as principais limitações das teorias linguísticas ocidentais. Para o autor, o uso da língua(gem) é indissociável das condições sociais concretas e das relações ideológicas que a permeiam. Ao considerar a gramática apenas sob a ótica de sistemas internos ou atos individuais de fala, ignora-se a centralidade do

enunciado como unidade real da comunicação. A PAL/S, nesse sentido, se inscreve como uma alternativa crítica a essas limitações, ao propor uma análise voltada aos sentidos produzidos nas práticas discursivas concretas, situadas histórica e socialmente.

Franchi (1987) também contribui para essa crítica ao ensinar que o ensino de gramática, em vez de restringir-se à enumeração de regras ou à descrição estrutural da língua, deve contemplar a experiência concreta dos sujeitos com a língua(gem). Ele propõe a articulação entre três tipos de atividades – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas –, destacando que a reflexão sobre a forma só faz sentido se mobilizada em função de um projeto discursivo.

Ou seja, a gramática só adquire relevância pedagógica quando vinculada à construção de sentidos e à atuação social dos sujeitos em práticas de língua(gem) significativas. Essa perspectiva se aproxima do que J. W. Geraldi mais tarde desenvolveria como o “tripé pragmático da PAL”, fundado na leitura, na produção textual e na AL como atividades complementares e indissociáveis (Geraldi, 1984).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a compreensão da AL veiculada no excerto do artigo A102 revela-se reducionista, uma vez que limita a atividade analítica a uma dicotomia entre o prescritivo e o descritivo, negligenciando as implicações ideológicas, valorativas e enunciativas do uso da língua.

Essa forma de abordagem pedagógica, ainda comum em diversos materiais didáticos e currículos escolares, contribui para o esvaziamento da proposta da PAL/S, especialmente quando descolada de seus fundamentos na concepção dialógica da língua(gem). Como ressaltam Polato e Menegassi (2021), a PAL/S não se reduz a uma técnica de ensino gramatical, mas representa uma mudança paradigmática na forma de compreender o ensino de língua, orientando-se pela noção de língua(gem) como forma de ação social, constituída na interlocução e permeada por valores ideológicos.

Rodrigues (2021), ao tratar da emergência, reenunciações e reconfigurações do conceito de PAL/S, destaca a importância de compreender sua trajetória não apenas como resposta a críticas ao ensino tradicional da gramática, mas como um movimento de resignificação teórica e prática da própria noção de língua(gem) e de sujeito. Ao se basear exclusivamente nas gramáticas normativa e descritiva para fundamentar o ensino de AL, desconsidera-se o fato de que a PAL/S não se ocupa da prescrição nem da mera descrição, mas dos sentidos.

Nesse processo, destacamos como fundamental a análise do contexto de produção dos enunciados, considerando as condições sócio-históricas nas quais eles se inserem. Com isso, reafirmamos que a compreensão dos sentidos produzidos pela língua(gem) exige a percepção dos valores sociais e ideológicos que perpassam os discursos. Conforme enfatiza Bakhtin (2002 [1923-1924], p. 95), “toda palavra comporta um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”, indicando claramente que a linguagem não pode ser desvinculada dos posicionamentos axiológicos que lhe conferem significado na interação social.

Dessa forma, entendemos que a abordagem proposta pela PAL/S transcende a dimensão estritamente técnica e formal da gramática, alcançando a língua(gem) em toda sua complexidade social, discursiva e formativa. Tal compreensão encontra amparo na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003 [1979], p. 108), segundo a qual o discurso constitui-se sempre como um “processo ideológico vivo, que realiza relações sociais concretas”. Assim, enfatizamos a língua(gem) como atividade social e dialógica, impregnada por relações ideológicas e historicamente constituída nas interações concretas entre os sujeitos.

Assim, compreender a AL apenas a partir dos modelos normativo e descritivo, como propõe o excerto analisado, implica restringir o potencial crítico e pedagógico da PAL/S. Essa limitação desconsidera que a PAL/S, em sua formulação crítica, não apenas convoca uma nova metodologia, mas funda uma nova racionalidade pedagógica, pautada na escuta, na autoria e na formação discursiva dos sujeitos.

Recuperar esse horizonte é, portanto, mais do que uma exigência teórica: é um gesto político, que resiste à redução da língua(gem) a um sistema de regras e à escola como espaço de reprodução normativa. Como bem sintetiza Amorim (2006, p. 22), “calam-se umas [vozes] para que falem outras ou apenas uma, mas sempre há voz”. Cabe à PAL/S, enquanto prática crítica, devolver a palavra aos sujeitos historicamente silenciados, e fazer da escola um espaço em que essas vozes possam ser ouvidas, compreendidas e ressignificadas.

Diante do exposto, reafirmamos que a PAL/S não deve ser entendida como uma simples reformulação do ensino tradicional de gramática. Defendemos que ela representa uma reconfiguração epistemológica do ensino da língua(gem), fundamentada em concepções que valorizam a dialogia, a interação social e a língua(gem) enquanto prática ideológica. Nosso entendimento é de que a PAL/S tem como objetivo formar sujeitos capazes de compreender os processos de significação

e de sentido em sua complexidade, atuando criticamente nos diversos contextos discursivos em que se inserem.

Consideramos que essa mudança nos objetivos do ensino da língua exige a construção de novos saberes didáticos, elaborados a partir da práxis didático-pedagógica e não da simples reprodução de modelos normativos herdados da tradição. No entanto, observamos que parte da produção acadêmica ainda não discursiviza essa transformação, mantendo-se vinculada a concepções que priorizam a descrição técnica e a memorização de conteúdos, engendradas em discursos da tradição constituídos por ideologias centrípetas. Na próxima seção, analisamos artigos que compreendem a PAL/S sob a ótica da mudança, o que denominamos, nesta tese, como o discurso do novo.

5.2.3 O lado “novo” do embate

A constituição da PAL como prática de língua(gem) representa um ponto de inflexão teórico-metodológico no ensino de LP, especialmente a partir da década de 1980, quando se estabelecem os primeiros questionamentos mais sistemáticos à hegemonia da gramática tradicional. Com base nas proposições iniciais de J. W. Geraldi, esse discurso de ruptura vai ganhando densidade e institucionalidade com a promulgação dos PCNs em 1998, e com a publicação final da BNCC em 2018.

Desde então, os discursos que se articulam em torno da PAL/S passam a refletir disputas entre perspectivas centradas em um ensino de língua pautado pela normatividade e aquelas voltadas à língua(gem) em sua dimensão social, histórica e ideológica. A análise dessas vozes revela o embate entre uma concepção centrípeta e conservadora e outra centrífuga, dialógica e crítica.

É nesse segundo eixo que se insere o discurso “novo” sobre a PAL/S. Essa perspectiva compreende a língua(gem) como fenômeno interacional, axiologicamente marcado, atravessado por vozes sociais e situado em esferas de atividade humana (Bakhtin, 2003 [1979]; Volochínov, 2013 [1930]).

A PAL/S, nessa abordagem, não se reduz a uma reformulação metodológica da gramática escolar, mas se configura como uma prática discursiva que possibilita a construção de sentidos a partir da heterogeneidade enunciativa, da responsividade e da interação social. Conforme Acosta Pereira (2022), trata-se de um trabalho com a língua viva, ancorado em textos reais e comprometido com a formação de sujeitos

críticos, capazes de compreender as múltiplas vozes que constituem o dizer e agir responsabilmente nos diversos contextos discursivos.

Esse arcabouço teórico-metodológico permite analisar os enunciados dos artigos sobre PAL/S como lugares de enunciação ideologicamente marcados e vinculados a determinadas tomadas de posição quanto ao ensino da língua.

Nesse contexto, a presente seção tem como objetivo analisar artigos acadêmicos que materializam essa concepção discursiva da PAL/S. As análises buscam evidenciar como os artigos produzem sentidos que contribuem para uma prática didático-pedagógica comprometida com a historicidade, a autoria e a escuta responsiva.

Ao deslocar o olhar da estrutura gramatical para o funcionamento discursivo da língua(gem), esses artigos operam um movimento de resistência à tradição normativa e propõem uma reconfiguração ética e estética do ensino de LP. Em consonância com os pressupostos bakhtinianos, os artigos analisados nesse escopo da mudança se apresentam como enunciados responsivos, que se dirigem a um interlocutor coletivo, o professor de língua, com o objetivo de tensionar e ampliar seus modos de compreender e atuar sobre os processos de significação (Faraco, 2003; Rodrigues, 2021). Trata-se, portanto, de compreender como esses discursos não apenas representam, mas também constituem e reconfiguram a própria PAL/S na escola.

Ex #08

*O autor [Gerald] assinala a relação intrínseca e necessária entre leitura e produção textual, **ressalta a importância de uma abordagem centralizada na noção de interlocução, a pertinência da prática de análise linguística e a necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno**, bem como a retomada dessa produção pelo aluno nas aulas de análise linguística. Assim, Gerald propõe o texto como objeto legítimo e imprescindível nas aulas de Língua Portuguesa (A17, 2011, p. 80).*

A proposição de que o texto deve ser compreendido como objeto legítimo de ensino, conforme destacado no excerto do trabalho A17, representa uma ruptura epistemológica significativa com os modelos tradicionais de ensino de LP. Essa concepção está ancorada em uma abordagem da língua(gem) que a reconhece como atividade social, ideológica e interacional, abandonando o ensino fragmentado de orações e frases para valorizar os enunciados concretos e socialmente situados. A

leitura e a produção de textos, nesse horizonte, não são mais tratadas como habilidades isoladas ou como fins em si mesmas, mas como práticas constitutivas da língua(gem) humana, atravessadas pela interlocução e pela responsividade.

Esse movimento de reconfiguração pedagógica está estreitamente ligado à formulação da PAL/S como uma prática de língua(gem), cujos fundamentos foram sistematizados por autores como Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021). Segundo os autores, “a PAL/S nasce integrada ao curso do movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país” (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 22), promovendo uma prática reflexiva que articula leitura, produção textual e AL a partir de textos reais e das condições de interação. Essa centralidade do texto enquanto unidade básica do ensino implica também a adoção de uma abordagem que considera a língua(gem) como fenômeno discursivo, situado e orientado axiologicamente.

A presença da noção de interlocução no excerto aponta para uma compreensão da língua(gem) que rompe com a tradição monológica do ensino, na qual o aluno é reduzido a um reprodutor de formas ideais e padronizadas. Em oposição a isso, os estudos bakhtinianos concebem a língua(gem) como essencialmente dialógica, ou seja, sempre direcionada ao outro e constituída no embate entre vozes sociais distintas (Bakhtin, 2003 [1979]). A palavra, nesse sentido, é entendida como um acontecimento ideológico, orientado pela presença do outro na constituição do enunciado (Volochínov, 2013 [1930]). Esse fundamento teórico é determinante para a defesa de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam o papel da interlocução, mas a inscrevam como eixo organizador das propostas de ensino.

Assim, quando se propõe que a produção textual do aluno deve ser retomada nas aulas de AL, rompe-se com o paradigma avaliativo tradicional que privilegia a correção normativa em detrimento do diálogo sobre os sentidos construídos. Como afirma Faraco (2003), a retomada da produção do aluno permite compreender a língua(gem) como “lugar de construção de sentidos e de confrontação valorativa entre diferentes vozes” (Faraco, 2003, p. 115), promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica do funcionamento da língua(gem). Essa retomada configura-se como prática dialógica, pois considera o aluno como sujeito enunciator que discursiviza valores, posicionamentos e intenções no texto que produz.

A noção de retomada também está associada a uma concepção de avaliação que não se reduz a aferir erros gramaticais, mas se organiza como atividade responsiva, orientada pela escuta e pela reconstrução dos processos de significação. Nesse sentido, Rohling (2014) defende que o trabalho com a língua(gem) exige uma escuta atenta e exotópica, capaz de considerar as vozes do aluno como constitutivas de seu processo formativo. A autora destaca que, ao trabalhar com textos reais e com sujeitos concretos, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador responsivo, que se desloca para compreender os enunciados em sua densidade valorativa e discursiva. Essa posição redefine o papel docente como mediador de sentidos e de alteridades, o que repercute diretamente nas formas de avaliar.

Além disso, a valorização da produção textual na PAL/S implica reconhecer o texto como espaço de autoria e não de repetição. Nesse aspecto, Acosta Pereira (2022, p. 45) salienta que “a análise da língua deve se constituir como espaço de compreensão da autoria, da interlocução e da responsividade, e não de identificação de desvios à norma”. A partir disso, compreende-se que o trabalho com a produção textual do aluno deve possibilitar-lhe o exercício da autoria e da responsividade, ou seja, da escuta ativa do outro e da tomada de posição diante das diversas vozes sociais com as quais interage. Tal perspectiva exige o abandono das práticas avaliativas centradas em modelos ideais e a adoção de uma escuta sensível às singularidades do sujeito e do enunciado.

Dessa forma, o excerto #08 evidencia um movimento pedagógico que não apenas legitima o texto como objeto de ensino, mas o constitui como espaço de formação do sujeito. Trata-se de um deslocamento da perspectiva de tradição, normativa e descontextualizada, para uma proposta que articula leitura, produção e análise de maneira dialógica e crítica. Ao articular os princípios da interlocução, da retomada e da avaliação responsiva, o discurso analisado inscreve-se no conjunto das vozes que defendem a PAL/S como prática de língua(gem), comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender, significar e agir no mundo discursivo que habitam.

Ex #09

*A prática de análise linguística é, assim, **um trabalho de reflexão sobre a organização do texto** (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados*

*naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. **As reflexões necessárias para o uso adequado de tais mecanismos podem ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de produção** (A13, 2010, p. 185).*

O excerto do artigo A13, evidencia uma concepção de PAL/S alinhada aos pressupostos discursivos do ensino de LP, ao enfatizar a reflexão sobre os mecanismos de organização textual em sua dimensão social, enunciativa e interacional. O foco na situação de produção e interlocução, bem como na análise de elementos como gênero do discurso, seleção lexical e textualização, reforça o entendimento de que a língua(gem) é indissociável das condições concretas em que se realiza. Esse entendimento está em consonância com os fundamentos da PAL/S de base dialógica, que, segundo Costa-Hübes e Kraemer (2021, p. 284), é “atravessada pelas condições de produção do enunciado e pelas valorações que o permeiam”, sendo, por isso, um lugar de formação crítica e responsiva dos sujeitos.

Esse posicionamento teórico se articula diretamente às orientações dos documentos curriculares oficiais. Os PCN de LP já afirmavam, em 1998, que o trabalho com a língua deve ser concebido a partir do “uso da linguagem nas práticas sociais” (Brasil, 1998, p. 23) e que a reflexão sobre os recursos linguísticos deve ocorrer em função do gênero do discurso e do contexto em que o texto é produzido e circula. De forma ainda mais explícita, a BNCC também reforça esse direcionamento ao definir que a PAL/S deve promover “a análise das condições de produção e recepção dos textos, os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e o reconhecimento dos interlocutores, propósitos e suportes” (Brasil, 2018, p. 63). Dessa forma, o artigo em análise reverbera um discurso da mudança que rompe com o modelo tradicional da análise descontextualizada da língua.

Essa ênfase na análise da língua(gem) em uso se apoia em fundamentos discursivo-enunciativos. Como afirma Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 283), “cada enunciado real, vivo, é irredutivelmente marcado por sua situação concreta de produção, pelo seu destinatário e pela intenção do falante”. Essa característica implica que não há neutralidade na escolha dos recursos linguísticos: a seleção lexical, os mecanismos de coesão e as construções gramaticais estão sempre orientadas por valores e posicionamentos axiológicos. Assim, analisar a organização de um texto, seja ele oral, escrito ou multissemiótico, exige considerar a historicidade do enunciado

e os conflitos ideológicos que o atravessam, o que dá à PAL/S uma dimensão ética e política.

Nesse sentido, a proposta de que as reflexões linguísticas podem ocorrer tanto com textos prontos quanto com textos em produção reforça o caráter processual e responsivo da PAL/S. Como apontam Polato e Menegassi (2021), essa prática não se limita a “uma verificação da norma ou da estrutura” do texto, mas constitui um exercício de leitura ativa e escuta crítica, que reconhece o texto como lugar de negociação de sentidos (Polato; Menegassi, 2021, p. 23). Isso exige, portanto, que o professor atue como um mediador que orienta os alunos a identificar os efeitos de sentido produzidos por escolhas linguísticas específicas em contextos concretos de comunicação.

Essa concepção se diferencia radicalmente da lógica normativa que tradicionalmente orientava o ensino de gramática, centrada em regras abstratas e desarticuladas dos usos sociais da língua(gem). Conforme argumenta Rodrigues (2021), um dos grandes desafios da implementação da PAL/S nas escolas é justamente desfazer a associação equivocada entre AL e prescrição normativa. Em lugar disso, defende-se um trabalho que articule “a linguagem como prática social, em que o funcionamento do texto se dá a partir de escolhas valoradas e dialogicamente orientadas” (Rodrigues, 2021, p. 76). Assim, o ensino deixa de ser um lugar de aplicação de regras e passa a ser um espaço de problematização dos usos possíveis da língua.

Segundo Lunardelli (2021), essa integração é um dos princípios fundamentais da PAL/S: não se trata de estudar a língua como sistema fechado, mas como “construção discursiva, em que os aspectos linguísticos estão a serviço da construção do sentido e da intenção enunciativa” (Lunardelli, 2021, p. 486). Ao reconhecer esse princípio, o artigo reforça a compreensão de que o trabalho com os elementos léxico-gramaticais deve estar subordinado à análise dos efeitos de sentido, das intenções do locutor e das relações com o interlocutor, do epilinguístico ao metalinguístico.

A possibilidade de realizar tais análises com textos prontos ou em fase de produção também dialoga com a noção de atividade epilinguística valorativa, desenvolvida por Polato e Menegassi (2021). Para os autores, refletir sobre a língua(gem) exige do aluno um movimento de distanciamento, de estranhamento do enunciado, que o leve a observar, julgar e reconfigurar suas escolhas linguísticas a partir da escuta ativa do outro e da leitura responsiva do contexto. Nesse processo, a

aprendizagem da língua se torna, simultaneamente, uma experiência de língua(gem) e de subjetivação.

Assim, é importante destacar que essa abordagem também desafia o professor a organizar situações didáticas em que os alunos possam compreender a dimensão social e ideológica da língua(gem). Para isso, torna-se necessário promover práticas que favoreçam a comparação de enunciados, a reflexão metalinguística situada e o debate sobre as intencionalidades presentes nos textos, todas essas operações sob o escopo do epilinguístico. Como lembra a BNCC, “o trabalho com a linguagem deve articular a leitura, a produção e a análise linguística de forma integrada e contextualizada”, a fim de promover “o domínio ativo e crítico da língua” (Brasil, 2018, p. 61). O artigo, portanto, se insere plenamente nesse horizonte, ao propor um ensino de AL que reconhece a historicidade, a dialogia e a materialidade dos usos linguísticos como elementos centrais do processo formativo.

Ex #10

*Privar os estudantes de realizar uma sondagem de seus saberes (para com base nos resultados da produção inicial o docente intervir na aprendizagem) pode levar as atividades de análise linguística a um estudo descontextualizado, **porque aprender a língua pressupõe reflexão a partir dos usos feitos pelos estudantes em seus textos** (GERALDI, 2011). Nos dizeres dos autores genebrinos, garantir a etapa da produção inicial favorece a aprendizagem de elaboração textual e dá sentido à prática de criação de textos na escola (A64, 2018, p. 99).*

Com base no excerto da publicação A64 – “*Privar os estudantes de realizar uma sondagem de seus saberes [...] pode levar as atividades de análise linguística a um estudo descontextualizado [...]*” (A64, 2018, p. 99) –, essa análise busca aprofundar-se nas relações dialógicas e ideológico-valorativas que fundamentam uma concepção crítica e interacionista da PAL/S no ensino de LP. Essa proposição nos conduz a uma compreensão do ensino de língua como um processo que se ancora na escuta ativa dos dizeres dos alunos, de modo que a reflexão sobre a língua(gem) se estabeleça a partir da materialidade de seus próprios textos. Desconsiderar essa escuta inicial representa não apenas uma ruptura metodológica, mas também uma negação epistemológica da língua(gem) como fenômeno social, ideológico e responsivo.

O ponto de partida do excerto dialoga diretamente com o que Geraldi (1984) nomeia como “diagnóstico” da produção do aluno, uma etapa fundamental do trabalho

pedagógico que permite ao professor conhecer o que o aluno sabe, como diz, com quais vozes dialoga e que efeitos de sentido projeta ao escrever. Franchi (1987), ao tratar da escola como espaço de práticas discursivas e não de transmissão de normas, enfatiza que “a aprendizagem da língua se dá na medida em que o sujeito participa de práticas sociais reais de linguagem” (Franchi, 1987, p. 84). Dessa forma, uma PAL/S que se pretende significativa e transformadora deve necessariamente partir daquilo que o aluno já produz, de seus modos de dizer, e não de formas ideais ou normativas que desconsideram sua condição de sujeito enunciador.

No horizonte teórico do Círculo de Bakhtin, essa perspectiva se fortalece ainda mais. Volochínov (2013 [1930], p. 151) afirma que “o erro mais comum da linguística tradicional é considerar a língua como um sistema fechado e autônomo, descolado de sua função social e ideológica”. Para ele, a língua(gem) deve ser compreendida em seu uso concreto e na relação com o outro. A sondagem inicial da produção do aluno, nesse sentido, constitui um momento de escuta e de abertura para as vozes sociais que atravessam o dizer de cada sujeito. Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica responsiva, que reconhece o aluno como um sujeito de língua(gem), e não como um reproduzidor de esquemas formais e pré-definidos.

Essa concepção dialógica da língua(gem) encontra respaldo também nos documentos curriculares oficiais. Os PCN (Brasil, 1998) já indicavam que a AL deveria estar articulada ao uso efetivo da língua(gem), valorizando os textos produzidos em contextos reais. A BNCC reforça essa orientação ao afirmar que “o trabalho com a AL deve articular-se à leitura e à produção de textos, permitindo aos alunos refletirem sobre os efeitos de sentido de suas escolhas linguísticas” (Brasil, 2018, p. 63). Dessa forma, a etapa de sondagem dos saberes do aluno torna-se uma condição imprescindível para que as atividades de análise da língua(gem) não se tornem exercícios descontextualizados e vazios de sentido.

Acosta Pereira (2022, p. 7) argumenta que a PAL/S deve “operar com a língua viva, com a língua das/nas interações”, pois é a partir da língua(gem) em uso, nas esferas da vida cotidiana, que os sujeitos elaboram seus sentidos e constroem sua posição no mundo. Assim, ao propor que as atividades de PAL/S possam se basear tanto em textos prontos quanto nos textos em produção, o excerto reconhece o caráter dinâmico e processual da língua(gem), indo ao encontro do que Polato e Menegassi (2021, p. 190) denominam de “atividades epilinguísticas valorativas”, em que o aluno

é convocado a refletir sobre os efeitos sociais, ideológicos e comunicativos de suas escolhas linguísticas.

É nesse mesmo viés que Emerson de Pietri (2003), ao discutir o discurso da mudança no ensino de língua materna, aponta a importância de práticas pedagógicas que respeitem a língua(gem) do aluno e o reconheçam como sujeito histórico de saberes e de dizeres. Para o autor, “o discurso da mudança se constituiu como um movimento de divulgação científica que buscava associar os saberes linguísticos à necessidade de uma prática escolar democrática e transformadora” (Pietri, 2003, p. 7). A prática de sondagem inicial, nesse contexto, representa um posicionamento político-pedagógico que visa romper com as práticas excludentes e homogeneizadoras do ensino tradicional.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, esse rompimento é também um gesto ético, pois implica o reconhecimento da alteridade como condição essencial da língua(gem). De acordo com Bakhtin (2017 [1920-1924], p. 26), “eu torno-me eu mesmo apenas ao revelar-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. [...] Ser significa comunicar-se dialogicamente”. Portanto, compreendemos que a produção inicial do aluno não deve ser vista como um rascunho a ser corrigido, mas como um enunciado pleno, dotado de valor ético e estético, que precisa ser retomado, relido e reconstruído no espaço dialógico e interacional da sala de aula.

Em síntese, esse excerto articula uma concepção crítica e dialógica da PAL/S, que se ancora na escuta dos saberes do aluno e na valorização da língua(gem) como prática social. Ao denunciar os riscos de um ensino descontextualizado, o artigo reafirma a necessidade de práticas de AL que se sustentem na relação entre leitura, produção e reflexão, tendo como centro a palavra viva do aluno em sua materialidade enunciativa. Trata-se, portanto, de uma proposta que não apenas redefine o que se ensina, mas principalmente para quem, por que e com que finalidade se ensina língua(gem) na escola.

Ex #11

*A presente abordagem teve o intuito de estudar a língua com base nas unidades que, a nosso ver, devem **constituir o ensino de português na escola: prática de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística** (A20, 2012, p. 116).*

Ex #12

*Não é o caso aqui de retomar todos os conceitos de gramática (há uma vasta e qualificada produção nessa área), nem de reposicionar os dois conceitos - **há o espaço “das gramáticas” e há a prática pedagógica de análise e reflexão sobre a língua: a análise linguístico/semiótica (AL/S)** (A114, 2022, p.78).*

Os excertos dos trabalhos A20 e A114, revelam um esforço claro de alinhamento com os pressupostos teórico-metodológicos da PAL/S de base discursiva, rompendo com os paradigmas tradicionais centrados na normatividade gramatical e na fragmentação do ensino de língua.

O excerto do artigo A20, propõe que a língua seja estudada a partir de quatro eixos fundamentais - leitura, oralidade, produção textual e AL -, os quais se inter-relacionam e se sustentam mutuamente dentro de uma concepção de língua(gem) como prática social. Já o excerto da publicação A114, distingue a gramática como espaço conceitual e a PAL/S como prática de língua(gem), evidenciando uma inflexão epistemológica que precisa ser compreendida a partir dos fundamentos dos estudos do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada Crítica brasileira.

A proposta de integrar leitura, oralidade, produção textual e AL no ensino de LP, como apresentado no excerto #11, encontra ressonância nos PCN, que já em 1998 propunham uma organização curricular em torno de três eixos: leitura, produção de texto e AL, compreendida como uma prática que articula os outros dois. Tal articulação é reafirmada pela BNCC, ao prescrever que “a análise linguística e semiótica deve contribuir para que os estudantes possam compreender e utilizar a língua(gem) em suas diferentes manifestações e contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 67). Assim, a PAL/S deixa de ser um estudo isolado da forma e passa a integrar o processo de significação e interlocução que constitui o ensino de língua(gem) na perspectiva discursiva.

Nessa direção, Bakhtin (2003 [1979], p. 111) destaca que “a linguagem é uma realidade viva, dinâmica, multiforme e histórica”. A separação entre “a gramática” e “a prática de análise e reflexão sobre a língua”, como destacada no excerto #12, é, portanto, mais do que uma escolha didática – é uma tomada de posição teórica diante da língua(gem) –. Ao reconhecer a análise linguístico/semiótica como prática de língua(gem), os autores deixam claro que não se trata de abandonar o conhecimento gramatical, mas de reconduzi-lo ao contexto do uso, da interação e da construção de sentidos. Volochínov (2013 [1930], p. 125) corrobora essa perspectiva ao afirmar que

“o signo é um fenômeno ideológico por excelência”, isto é, ele expressa e refrata as relações sociais concretas nas quais se insere.

A distinção entre o campo da gramática normativa e a PAL/S implica uma reorientação metodológica: a análise não é feita a partir de categorias previamente estabelecidas e descontextualizadas, mas emerge do texto, da situação de enunciação e da intencionalidade dos interlocutores. Para Faraco (2003), esse deslocamento representa uma mudança radical no ensino de língua, pois desloca o foco da “língua como sistema” para a “língua como atividade social”. A gramática, nesse modelo, “não é eliminada, mas reinscrita em uma prática pedagógica que a compreende como instrumento de reflexão sobre os efeitos de sentido” (Faraco, 2003, p. 97).

Geraldi (1984) já havia apontado a necessidade de se romper com a hegemonia da gramática tradicional, defendendo que a AL deveria partir dos textos produzidos e lidos em sala de aula. Para ele, “a PAL é uma prática de linguagem e, como tal, deve ser constituída por enunciados reais, socialmente situados” (Geraldi, 1984, p. 26). Nesse sentido, a organização do ensino em torno das quatro práticas mencionadas no excerto #11 (leitura, oralidade, produção e AL) permite o desenvolvimento de um sujeito de língua(gem) ativo, crítico e responsivo – em conformidade com os fundamentos bakhtinianos de dialogia e alteridade.

É também nesse quadro que se inscrevem as proposições de Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 284), ao afirmarem que “a PAL/S de base dialógica é atravessada pela condição de enunciação e pelas valorações que permeiam os dizeres escolares”. Tais práticas não operam em um vácuo, mas estão sempre ligadas às esferas de atividade humana, aos gêneros do discurso e às relações de poder e ideologia que permeiam a língua(gem). A própria BNCC, embora com heterogeneidades discursivas, reconhece a importância de que “os estudantes reflitam sobre os modos de organização dos textos e as escolhas linguísticas e semióticas que os constituem” (Brasil, 2018, p. 68).

Essa abordagem é reafirmada por Amorim (2003, p. 45), ao afirmar que “o ato de analisar linguisticamente um texto deve pressupor uma escuta responsiva, voltada para o reconhecimento das condições de produção e para o valor social das escolhas feitas pelos interlocutores”. Assim, tanto o excerto #11 quanto o #12 reforçam o caráter interacional e formativo da AL, valorizando não apenas os produtos da língua(gem),

mas também os processos de construção do sentido, os conflitos valorativos e os modos de posicionamento dos sujeitos no discurso.

De forma complementar, Pietri (2003) discute o “discurso da mudança” no ensino de língua materna, identificando nele um compromisso com práticas pedagógicas transformadoras que se distanciem da tutela normativa e abracem uma concepção crítica e dialógica da língua(gem). Para o autor, tal discurso implica “divulgar e aplicar os conhecimentos da linguística de modo a produzir práticas escolares democráticas e ideologicamente responsáveis” (Pietri, 2003, p. 8). Isso significa que a AL, tal como definida nos excertos, deve ser orientada por uma ética da escuta e pela problematização das relações entre língua(gem), sujeito e sociedade.

Desse modo, a proposta de distinguir entre o espaço das “gramáticas” e a prática de análise linguístico-semiótica também responde a um desafio histórico no ensino de LP: a reprodução de práticas escolares centradas na correção formal e na norma culta em detrimento da construção crítica de sentidos. Como aponta Angelo (2005, p. 73), “o ensino tradicional construiu uma imagem homogênea da língua e do ensino, obscurecendo a diversidade e silenciando outras vozes”. Os excertos analisados, ao contrário, apostam em uma concepção plural, responsiva e dialógica da língua(gem) - uma concepção que, mais do que ensinar sobre a língua, ensina com a língua(gem) e através dela.

Ex #13

*É relevante observar que a **prática de análise linguística se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes** (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a análise linguística ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto. Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido) (A21, 2012, p. 1137).*

Ao analisar o excerto do trabalho A21, em que se afirma que a PAL/S se aplica simultaneamente à leitura e à produção textual, reconhecemos um posicionamento teórico e metodológico que sustenta a nossa perspectiva sobre a PAL/S. Tal afirmativa, que inscreve a PAL/S no eixo das práticas de língua(gem), corrobora a concepção de que a análise da língua deve emergir da materialidade do texto e de sua situação de uso, promovendo a compreensão dos efeitos de sentido na leitura e a expressão responsiva da subjetividade na escrita. Trata-se, portanto, de um

entendimento coerente com os pressupostos dialógicos da língua(gem) e com a proposta de um ensino de língua centrado na atividade discursiva.

Compreendemos, com base nessa afirmativa, que a PAL/S não pode ser concebida como uma atividade isolada no currículo de LP, mas como prática integradora, que se articula com leitura, oralidade e, produção de textos. Como defende Geraldi (1984, p. 28), a AL precisa ser feita “com base nos textos que se leem e se produzem”, de modo que as atividades analíticas não se descolem do funcionamento real da língua(gem) nos gêneros discursivos. Essa proposta supera a lógica da fragmentação e do ensino normativo, propondo uma prática que possibilite aos alunos compreenderem como os sentidos se constroem e como suas escolhas linguísticas e discursivas operam na construção da autoria e da interlocução.

No tocante à leitura, concordamos que a PAL/S assiste os sujeitos na interpretação dos efeitos de sentido no texto. A leitura, em nossa concepção, é um ato responsivo e ideologicamente orientado, e a PAL/S deve se dedicar à escuta dos múltiplos sentidos que emergem do enunciado. Ao lado de Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 287), afirmamos que “a PAL/S de base dialógica requer um trabalho que propicie a compreensão ativa do texto, considerando as vozes sociais que o atravessam e os valores que se corporificam nas escolhas linguísticas”. A análise, portanto, deve potencializar a leitura crítica, capaz de identificar as relações de poder, os posicionamentos axiológicos e os modos de construção da alteridade presentes nos textos.

A BNCC, ao indicar que a análise linguística/semiológica deve estar articulada à leitura e à produção textual, reforça essa mesma orientação. O documento reconhece que o ensino da língua deve oportunizar aos alunos a reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas nos textos que leem e escrevem (Brasil, 2018). Dessa forma, o trabalho com a AL deixa de ser um momento isolado e prescritivo para tornar-se um espaço de escuta e de posicionamento crítico frente aos enunciados sociais, consolidando-se como prática de língua(gem) e de formação cidadã.

Na produção textual, a PAL/S atua como ferramenta de autorreflexão sobre a própria língua(gem). É no momento da reescrita, da revisão e do deslocamento de sentidos que o sujeito se constitui como autor. Como salienta Menegassi (2021, p. 437), é fundamental que os estudantes possam “rever seus enunciados a partir de seus interlocutores, de seus objetivos comunicativos e dos sentidos que desejam

provocar”. A AL, assim concebida, permite que o aluno retorne ao próprio texto como autor responsivo, e não como objeto de correção normativa. Trata-se de compreender que toda produção é um ato socialmente situado e valorado.

As experiências em sala de aula confirmam que a AL articulada à produção de texto permite que o aluno assuma o lugar de sujeito discursivo e compreenda a língua(gem) como forma de ação no mundo. Como defendem Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 291), o ensino de língua deve “formar sujeitos leitores e produtores de texto que compreendam os efeitos de sentido provocados por suas escolhas linguísticas e que sejam capazes de responder responsivamente aos discursos que os atravessam”. Nesse sentido, a PAL/S assume um papel formativo, ao promover a consciência sobre o funcionamento da língua(gem) e sua dimensão social e ideológica.

Consideramos, ainda, que o texto do aluno é um enunciado legítimo para a PAL/S. A análise da própria produção textual permite ao estudante compreender sua posição discursiva, suas escolhas lexicais e sintáticas, seus efeitos de sentido e suas estratégias argumentativas. Como afirma Rodrigues (2021, p. 108), “a análise linguística deve ser retomada a partir da produção do aluno, pois é nesse movimento que ele passa a perceber a língua(gem) como construção e não como reprodução”. Essa retomada é condição para que o aluno se compreenda como autor e desenvolva uma escuta responsiva de sua própria língua(gem).

Adotamos, portanto, a concepção de PAL/S como prática articuladora do ensino de língua. Entendemos, com Polato e Menegassi (2021, p. 185), que a PAL/S “não é uma etapa do processo, mas a costura que entrelaça leitura, produção e escuta, funcionando como prática de significação”. A AL, nesse contexto, é espaço de apropriação crítica da língua(gem) e de formação discursiva dos sujeitos. Ela não se destina a verificar regras, mas a compreender sentidos, confrontar ideologias e promover deslocamentos valorativos.

Reafirmamos que, para que essa concepção se efetive na prática pedagógica, é necessário que o professor se assuma como mediador do discurso e como sujeito responsivo diante da língua(gem) dos alunos. A PAL/S exige do docente uma escuta atenta, uma postura ética e uma orientação teórica firme. O trabalho com os sentidos da língua(gem), com a autoria e com os discursos sociais exige sensibilidade para compreender os modos de dizer do aluno e para problematizar os valores que se inscrevem em sua fala e em sua escrita. Ao fazê-lo, contribuimos para a formação de

sujeitos críticos, responsáveis e capazes de agir discursivamente em diferentes esferas da vida social.

Ex #14

*Considerar a linguagem como forma de interação é reconhecer que os falantes atuam como sujeitos e o diálogo passa a ser caracterizador da linguagem. Quando se trata **de análise linguística, o sujeito reflete, dialoga com o texto e com alguém, analisando os recursos lexicais e gramaticais contidos no contexto de produção textual** (A15, 2010, p. 14).*

Ao debruçarmo-nos sobre o excerto da publicação A15, compreendemos que ele se inscreve numa perspectiva dialógica e enunciativa de língua(gem). Desde já, torna-se evidente a centralidade atribuída à relação entre língua(gem) e sujeito, bem como a valorização do texto como espaço de interlocução e construção ativa de sentido.

A partir dessa concepção, sustentamos que a língua(gem) não se resume a um instrumento neutro de comunicação, mas constitui-se, fundamentalmente, como espaço de interação, atravessado por valores, intenções e posicionamentos sociais. Nesse sentido, concordamos com Faraco (2003, p. 101), para quem “a linguagem é uma forma de agir no mundo, e não apenas de representá-lo”. Dessa forma, a AL que ignora o sujeito e o contexto de enunciação reduz-se a um exercício formalista, descolado da complexidade dos atos de língua(gem) concretos.

Nesse quadro, compreendemos que o sujeito, ao realizar a PAL/S, atua dialogicamente: não apenas observa a língua(gem) como um objeto externo, mas estabelece com ela uma relação responsiva. Ao refletir sobre os recursos lexicais e gramaticais, ele o faz enquanto se posiciona no discurso, diante de outros enunciadores e em função de um contexto de produção específico. Essa operação remete à noção de palavra-enunciado, discutida por Volochínov (2013 [1930], p. 195), segundo a qual “a palavra só adquire existência plena no interior da enunciação concreta, atravessada pelas condições sociais de sua realização”. A AL, portanto, torna-se espaço privilegiado para a construção da autoria e da responsividade.

Em continuidade, destacamos que essa perspectiva encontra respaldo nas formulações de Bakhtin (2003 [1979]), ao afirmar que “o diálogo é constitutivo da linguagem” e que todo enunciado carrega necessariamente uma orientação social e axiológica. Assim, o sujeito que analisa a língua(gem) não apenas decifra estruturas,

mas se posiciona em relação aos sentidos em disputa, fazendo da análise um ato interpretativo e valorativo. A PAL/S, compreendida nessa chave, transcende o domínio técnico e assume um papel formativo: trata-se de uma experiência de língua(gem) que implica também uma experiência de mundo.

Além disso, ao propor que a AL se realize a partir do contexto de produção textual, o excerto aponta para uma das premissas centrais da PAL/S de base dialógica: a inseparabilidade entre língua(gem) e situação de uso. Como já discutido por Costa-Hübes (2021, p. 305), “é preciso considerar que o funcionamento da língua é determinado pelas condições concretas de interlocução, pelas esferas sociais e pelas intenções comunicativas dos sujeitos”. Assim, ao propor a análise de elementos gramaticais e lexicais no interior do texto, o excerto evidencia um movimento metodológico que parte do enunciado para a forma, e não o contrário.

À luz dessa orientação, retomamos a contribuição de Polato e Menegassi (2021), que distinguem dois movimentos complementares na PAL/S: o epilinguístico, referente à percepção intuitiva e valorativa da língua(gem) em uso; e o metalinguístico, voltado à explicitação consciente das regularidades linguísticas. Ambos os movimentos são fundamentais na PAL/S, pois permitem ao aluno refletir criticamente sobre os sentidos que produz e sobre os modos pelos quais esses sentidos se constroem. Com isso, a AL transforma-se em espaço de escuta, de argumentação e de negociação de significados.

Não obstante, a BNCC ratifica essa concepção ao afirmar que “a análise linguística deve auxiliar o estudante a compreender o funcionamento da língua nas práticas de leitura, escuta, produção e reescrita de textos” (Brasil, 2018, p. 64). O texto do documento enfatiza que tal análise deve considerar “os contextos de produção, circulação e recepção dos textos” (Brasil, 2018, p. 64), em consonância com os princípios da língua(gem) como prática social. Assim, ao alinharmos-nos à BNCC, compreendemos que a PAL/S não pode restringir-se à verificação de regras normativas, mas deve propiciar a formação de sujeitos que compreendem e transformam os discursos que os interpelam.

Na esteira dessa discussão, retomamos a análise proposta por Acosta Pereira e Brait (2020, p. 128), ao afirmarem que “toda palavra é, por princípio, palavra-enunciado, portadora de valores, afetos, intenções e sentidos socialmente produzidos”. Essa definição é crucial para compreendermos a AL como trabalho com material vivo, saturado de historicidade e ideologia. Ao refletir sobre os elementos do

texto, o aluno não apenas aprende a nomeá-los, mas aprende a significá-los, a partir de sua posição no mundo. Assim, a prática analítica torna-se também prática de subjetivação.

Outro ponto importante diz respeito à articulação entre língua(gem) e consciência, tema que atravessa os escritos de Bakhtin e Volochínov. Para os autores, a consciência não é interior, mas social: “ela só se forma na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, e apenas no processo da interação verbal” (Volochínov, 2013 [1930], p. 95). Com base nessa formulação, compreendemos que a PAL/S não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também formas de consciência crítica, ao permitir que os alunos se reconheçam como sujeitos de língua(gem) em relação com o outro.

Por conseguinte, reconhecemos que a PAL/S, tal como sugerida pelo excerto, também se ancora em uma perspectiva de ensino que valoriza a língua(gem) em sua dimensão constitutiva do sujeito e da sociedade. Trata-se, pois, de uma prática que ultrapassa a aprendizagem da língua para alcançar a formação crítica, ética e responsiva dos sujeitos.

Diante do exposto, reiteramos que a PAL/S, na perspectiva dialógica que defendemos, constitui-se como atividade de escuta, de interpretação e de ressignificação. Ela requer que nos posicionemos diante dos discursos, que compreendamos a palavra como signo ideológico, e que reconheçamos na língua(gem) o espaço de construção dos sentidos e das subjetividades. Assim, ao refletirmos sobre o excerto #14, compreendemos que ele sintetiza, com precisão, os fundamentos teórico-metodológicos que orientam uma PAL/S comprometida com a historicidade, com a alteridade e com a constituição crítica do sujeito escolar.

Ex #15

A análise linguística é fundamental, pois, por meio dela, é possível refletir sobre o funcionamento da língua. Isto é, concebe-se que apesar da sua organização, regras e sistematização, a língua é viva e não é externa ao sujeito, por isso, nos textos, o aluno agenciará os recursos linguísticos disponíveis para se enunciar, considerando as convenções da linguagem (A88, 2019, p. 278).

Em primeiro lugar, destacamos que a afirmação da língua como “viva” e “não externa ao sujeito” implica uma ruptura significativa com a tradição estruturalista que marca o ensino da gramática durante décadas. Ao reconhecer o caráter interativo e

ideológico da língua(gem), o excerto recupera uma concepção de língua como atividade discursiva, orientada por valores e pela relação responsiva com o outro. Nesse sentido, AL não pode restringir-se à identificação de regras e estruturas, mas deve favorecer a compreensão dos modos pelos quais o sujeito se constitui e se posiciona por meio da língua(gem).

Conforme argumenta Acosta Pereira (2022, p. 42), a PAL/S é uma prática que “rompe com o ensino gramatical centrado em classificações e termos técnicos e se volta à análise da linguagem em uso, com base em textos autênticos e enunciados concretos”. Essa proposta pressupõe uma mudança epistemológica e metodológica profunda: não se trata apenas de ensinar a língua de modo diferente, mas de ensinar outra coisa, ensinar o funcionamento discursivo da língua(gem), seu caráter constitutivamente valorado e ideológico.

A esse respeito, é fundamental compreender que a AL deve considerar o sujeito em sua condição de enunciador. Ao afirmar que o aluno “*agenciará os recursos linguísticos disponíveis para se enunciar*”, o excerto aponta para a ideia de autoria, compreendida não como originalidade absoluta, mas como capacidade de reorganizar discursos, posicionar-se diante de enunciados anteriores e produzir sentidos socialmente situados. Conforme Medviédev (2012 [1928], p. 186), “a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros”, o que implica compreender o sujeito como agente de significação.

Nesse sentido, a PAL/S possibilita ao aluno tomar consciência das estratégias linguístico-discursivas que mobiliza ao escrever e ao falar. Esse processo de metacognição linguística é operado por meio da metalinguagem e da epilinguagem, como assinalam Polato e Menegassi (2021), ao distinguir entre a explicitação consciente de saberes sobre a língua e as manifestações intuitivas desses saberes nas práticas de língua(gem). Ao articular ambos os domínios, a PAL/S promove uma aprendizagem significativa, crítica e responsiva.

Além disso, a noção de que “*a língua não é externa ao sujeito*” converge com os fundamentos propostos por Bakhtin e Volochínov. Para Volochínov (2013 [1930], p. 95), a língua(gem) é constitutivamente social, pois “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação verbal”. Assim, o sujeito se constitui pela língua(gem) e nela inscreve seus valores, sua história e sua ideologia.

Essa concepção também é defendida por Acosta Pereira (2021, p. 36), ao afirmar que “a PAL/S, em sua orientação dialógica, deve permitir ao aluno reconhecer os efeitos de sentido das escolhas linguísticas em contextos concretos e refletir sobre sua própria posição discursiva”. Trata-se, portanto, de uma prática que forma sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar os discursos que os atravessam.

A BNCC, ao propor a articulação entre leitura, produção e AL, também reconhece essa dimensão formativa da língua(gem). O documento afirma que a AL deve “apoiar o estudante na reflexão sobre os usos da língua, auxiliando-o a compreender como a linguagem se organiza em diferentes contextos de uso e como os sentidos são construídos” (Brasil, 2018, p. 67). Dessa forma, o ensino da língua passa a ser concebido como espaço de emancipação discursiva e não de mera adequação normativa.

Reafirmamos, assim, que a AL, tal como apresentada no excerto, não pode ser entendida como exercício mecânico de reconhecimento de formas. Ela é, antes, prática de língua(gem) e de pensamento, prática de constituição de sujeitos. Como defendem Rodrigues, Franco e Rohling (2021, p. 489), “a análise linguística deve acontecer a partir do texto, da enunciação concreta, da situação de interlocução e da orientação social dos enunciados”. Ao situar a língua(gem) na vida, e não na abstração da norma, o ensino ganha densidade, sentido e potência.

A esse respeito, também é necessário considerar que o texto escolar, seja de autoria dos alunos ou de outros sujeitos, torna-se um espaço legítimo para a prática analítica. A língua viva manifesta-se nesses textos com todas as suas tensões, marcas valorativas e dialogias. Como assinala Acosta Pereira (2022, p. 11), “a prática de análise linguística deve acontecer com a língua nas/nas interações”, o que implica deslocar o ensino da gramática das frases para os textos, dos exercícios de completamento para as práticas de leitura e produção real.

Dessa maneira, compreendemos que o excerto #15 sintetiza uma concepção ética e estética de ensino da língua(gem). A AL, enquanto prática pedagógica, não se limita a verificar o correto ou o incorreto, mas busca compreender os processos de construção do sentido, de constituição da autoria e de inscrição dos sujeitos na língua(gem). A PAL/S, nessa perspectiva, é uma prática discursiva, ideológica e formadora, que articula teoria e vida, forma e conteúdo, língua(gem) e ação.

*A análise linguística também auxilia o aluno não só a dominar o gênero discursivo, de acordo com a finalidade enunciativa da situação de interação verbal, e não só a escolher a linguagem em relação ao gênero. **As atividades da análise linguística podem empoderar o aluno e, com isso, o ajudar no percurso de construção subjetiva e na busca pela autonomia.** Visto isso, neste trabalho, propomos analisar as atividades sugeridas pelas autoras, do ponto de vista da análise linguística e da teoria dos gêneros discursivos que, por sua vez, oportunizam ao aluno a sua constituição como sujeito (A104, 2021, p. 272).*

Ao focarmos no excerto da publicação A104, identificamos enunciados que se ancoram em uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem).

Inicialmente, reconhecemos que o excerto afirma a relação entre a AL e a apropriação dos gêneros discursivos, o que nos remete à noção de que os gêneros são formas historicamente tipificadas de enunciação, como postulado por Bakhtin (2003 [1979]). Conforme esse autor, os gêneros “organizam e estabilizam os enunciados” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 283), orientando o dizer dos sujeitos conforme as finalidades comunicativas e as condições da interação. Dessa forma, ao propor que o aluno domine os gêneros do discurso a partir de sua finalidade enunciativa, o excerto adere à ideia de que ensinar língua é, sobretudo, ensinar a agir discursivamente em diferentes esferas da atividade humana.

Além disso, compreendemos que a aprendizagem dos gêneros do discurso não pode ser dissociada da compreensão de seus elementos composicionais, temáticos e estilísticos, como também enfatiza Medviédev (2012 [1928], p. 197), ao afirmar que cada gênero comporta “meios de visão e de compreensão da realidade que são acessíveis somente a ele”. Essa orientação implica que o trabalho com a AL nos gêneros discursivos deva considerar os efeitos de sentido, os interlocutores presumidos, os propósitos comunicativos e as marcas linguísticas que estruturam os enunciados.

A esse respeito, Acosta Pereira (2022) defende que a PAL/S de base dialógica deve ser compreendida como uma prática que “se realiza com textos concretos, articulando a reflexão sobre os recursos da língua(gem) ao funcionamento discursivo dos gêneros em contextos de produção, circulação e recepção” (Acosta Pereira, 2022, p. 31). Assim, compreendemos que a AL proposta no excerto ultrapassa a dimensão instrumental da língua, operando na constituição do sujeito discursivo e na formação de sua consciência crítica, pois parte do princípio de que toda enunciação é marcada ideologicamente.

Desse modo, ao propor que a PAL/S “*empodere o aluno*”, o excerto desloca a AL de uma prática centrada na norma para uma prática centrada no sujeito. Trata-se de uma compreensão que se articula à concepção de língua(gem) como signo ideológico, conforme enunciado por Volochínov (2018 [1929], p. 91), ao afirmar que “onde não há signo, também não há ideologia”. Sendo a língua(gem) um signo social, sua apropriação crítica torna-se condição para que o sujeito compreenda os mecanismos de poder que atravessam os discursos e, portanto, para que atue responsivamente nos espaços sociais.

Nesse sentido, reforçamos o argumento de que a AL, quando orientada pelos pressupostos do discurso, contribui para a constituição da subjetividade. Segundo Acosta Pereira e Brait (2020), toda palavra-enunciado reflete e refrata o mundo, e é por meio dela que o sujeito se inscreve em redes discursivas que o antecedem e o excedem. A AL, assim, promove o deslocamento da língua(gem) como estrutura para a língua(gem) como prática discursiva, compreendida como forma de agir sobre o mundo e de posicionar-se eticamente diante dele.

É também nesse escopo que entendemos a autonomia, mencionada no excerto, não como mera independência técnica, mas como capacidade discursiva de operar com os gêneros de modo crítico, ético e responsivo. Rodrigues (2021), ao discutir a produtividade da PAL/S, ressalta que “a apropriação dos gêneros discursivos como ferramentas sociais de enunciação é condição para que o sujeito compreenda e intervenha nas esferas que o constituem” (Rodrigues, 2021, p. 105). Assim, ao promover o empoderamento do aluno por meio da AL, estamos, de fato, promovendo a formação de sujeitos críticos e ativos.

Ademais, é necessário considerar que a BNCC se alinha a essa orientação ao estabelecer que “a análise linguística e semiótica contribui para a compreensão da língua como instrumento de interação social, produção de sentidos e construção de identidades” (Brasil, 2018, p. 63). Ao articular leitura, produção e análise de textos, o documento legitima a abordagem discursiva e interacionista da língua(gem), reconhecendo a centralidade dos gêneros e das práticas sociais na formação linguística dos estudantes.

Nesse mesmo horizonte teórico, Lunardelli (2021) evidencia que a PAL/S, ao ser realizada a partir de gêneros discursivos, permite ao aluno refletir sobre o modo como os recursos linguísticos produzem efeitos de sentido e orientam a interpretação. A autora argumenta que, nesse processo, o sujeito constrói sentidos a partir de sua

escuta responsiva e de sua interlocução com as vozes sociais que atravessam o texto. Assim, a PAL/S torna-se espaço privilegiado para a tematização dos conflitos ideológicos e das posições sociais mobilizadas nos discursos.

Nessa direção, também consideramos relevante retomar a contribuição de Costa-Hübes e Kraemer (2021, p. 284), que enfatizam que “as práticas de análise linguística de base dialógica demandam uma escuta ativa e uma leitura crítica dos enunciados, em suas condições de produção e nos valores que os atravessam”. Com isso, compreendemos que as atividades de AL, conforme defendidas no excerto, devem ser organizadas a partir de textos socialmente situados, que possibilitem ao aluno mobilizar suas experiências discursivas e desenvolver sua responsabilidade comunicativa.

Afirmamos, então, que a AL, na perspectiva do excerto #16, é compreendida como um gesto pedagógico responsivo, voltado à escuta das produções do aluno e à promoção de sua autoria. Trata-se de uma prática que, ao trabalhar com os gêneros discursivos, promove não apenas o domínio de estruturas textuais, mas, sobretudo, o exercício da língua(gem) como forma de participação social, de posicionamento crítico e de transformação. Por isso, entendemos que a PAL/S, quando orientada teoricamente pelas práticas sociais, contribui significativamente para a construção de sujeitos que não apenas usam a língua(gem), mas compreendem os sentidos que ela produz e reproduz nas diversas esferas da vida.

Ex #17

*Daí a necessidade de **o trabalho com a prática de AL ser feito a partir das próprias produções textuais dos alunos, como forma de favorecer o desenvolvimento de uma escrita mais monitorada por parte do aluno, a partir da reflexão sobre a sua própria prática de uso escrito da língua, mediante práticas da AL** (A116, 2022, p. 105).*

Ex #18

*Essa proposta reorienta o ensino de língua materna, vinculando-o ao **paradigma da mudança**, ao privilegiar os textos produzidos pelos próprios alunos e usar as gramáticas e os dicionários como ferramentas para reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos nos textos. Privilegia **o estudo das macrounidades da língua antes dos aspectos microlinguísticos que constituem o texto**, de forma a deslocar o papel didático-pedagógico das gramáticas normativas de modelo a ser seguido, no ensino gramatical tradicional, para o de ferramenta para construção/reflexão de textos, em busca de **ampliação dos conhecimentos linguísticos e em prol de práticas de leitura e escrita** (A121, 2022, p. 1365-1366).*

Ao analisarmos os excertos dos trabalhos A116 e A121, reconhecemos neles orientações que materializam o deslocamento paradigmático promovido pela PAL/S no ensino da LP. Ambos os excertos reiteram a importância das produções textuais dos alunos como objetos legítimos de análise e estabelecem um vínculo com os fundamentos discursivos, ao destacar a centralidade do sujeito e da língua(gem) enquanto atividade social, ideológica e responsiva. Trata-se, portanto, de discursos que se alinham à perspectiva que compreende o ensino da língua como prática de escuta, autoria e significação.

No excerto #17, ao defender que a PAL/S deva partir das produções dos próprios alunos, evidencia-se uma concepção de ensino que valoriza o sujeito em situação de língua(gem). Geraldi (1984, p. 29), em seus estudos pioneiros, já argumentava que a AL precisa ser feita “com os textos que os alunos produzem”, pois é nesses textos que o aluno se enuncia e se constitui. Quando essa produção se torna objeto de análise, promove-se um processo formativo que permite ao aluno refletir sobre suas escolhas linguísticas e discursivas, desenvolvendo uma escrita mais consciente e autoral.

Essa postura pedagógica encontra sustentação em Polato e Menegassi (2021), para quem a AL deve fomentar a mobilização da metalinguagem e da epilinguagem, compreendidas, respectivamente, como a explicitação consciente e a manifestação intuitiva do saber sobre a língua(gem). A partir dessas operações, o aluno não apenas revisa seu texto, mas também desenvolve uma escuta ativa de si e do outro, o que contribui para a ampliação de sua competência discursiva.

A BNCC corrobora essa orientação ao afirmar que a AL deve articular-se com a leitura e a produção de textos, possibilitando a compreensão das “relações entre os efeitos de sentido e as escolhas linguísticas e semióticas” (Brasil, 2018, p. 67). Esse entendimento reforça que a análise da língua(gem) não pode ocorrer de forma isolada ou descontextualizada, mas deve emergir da vivência concreta dos alunos com os gêneros que circulam na escola e em outras esferas sociais.

O excerto #18 reforça essa lógica ao propor uma reorientação do ensino de língua que se afasta do modelo tradicional e aproxima-se do paradigma da mudança. Essa formulação retoma as contribuições de Pietri (2003), que compreende no discurso da mudança um esforço de resignificação do ensino da gramática, atribuindo-lhe um novo lugar na prática pedagógica: não mais o de modelo normativo

a ser imitado, mas o de ferramenta a ser mobilizada criticamente na leitura e na reescrita de textos.

Nesse sentido, é significativa a afirmação de que as gramáticas e dicionários devem ser usados como instrumentos de apoio à reflexão, e não como dispositivos de correção. Como argumenta Acosta Pereira (2022, p. 44), a PAL/S de base dialógica deve operar com a língua(gem) em uso, “partindo dos textos concretos para a observação de seus efeitos de sentido e das estratégias linguísticas mobilizadas para construí-los”. Assim, o papel da análise passa a ser o de permitir ao aluno compreender os modos pelos quais sua língua(gem) participa de práticas sociais e discursivas específicas.

A proposta de deslocar o foco dos aspectos microlinguísticos para as macrounidades da língua, conforme enunciado no excerto, está em sintonia com as reflexões de Costa-Hübes e Kraemer (2021), que defendem que a AL deve nascer da necessidade de compreensão do texto como totalidade significativa. Segundo as autoras, “os aspectos gramaticais só fazem sentido se inseridos em práticas que valorizem os textos em suas situações de produção, circulação e recepção” (Costa-Hübes; Kraemer, 2021, p. 294), o que exige uma abordagem que parta das funções sociais da língua(gem).

Essa mudança de foco também responde às críticas históricas ao ensino gramatical prescritivo, que silenciava a pluralidade dos falantes e de seus modos de dizer. Ao trabalhar com os textos produzidos em sala de aula, a PAL/S assume um papel de escuta, de reconhecimento da diversidade e de promoção da autoria. Conforme aponta Rodrigues (2021, p. 97), essa prática “permite ao aluno perceber-se como produtor de significados, e não apenas como reprodutor de estruturas linguísticas”, favorecendo sua autonomia discursiva.

A reflexão crítica sobre a própria língua(gem), promovida pela AL de base dialógica, contribui para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística e metadiscursiva que é essencial para a formação de leitores e produtores de texto competentes. Acosta Pereira e Brait (2020) reforçam essa ideia ao defenderem que toda palavra-enunciado é atravessada por valores, e que o papel do ensino da língua(gem) é justamente permitir ao sujeito reconhecer essas vozes e negociar sentidos em meio à heterogeneidade discursiva.

Do ponto de vista metodológico, tal concepção exige que os textos dos alunos deixem de ser tratados como exercícios a corrigir e passem a ser entendidos como

enunciados legítimos, que merecem ser interpretados e escutados. Como indicam Franco, Rohling e Rodrigues (2021), a AL deve sempre partir “da materialidade concreta do texto e das condições de produção do discurso” (Franco; Rohling; Rodrigues, 2021, p. 510). Essa escuta do texto do aluno representa uma prática pedagógica que valoriza o sujeito, seus repertórios, suas intencionalidades e suas trajetórias discursivas.

Quando o excerto #18 afirma que a PAL/S deve privilegiar as macrounidades da língua, percebemos aí uma adesão clara à proposta de análise orientada pelos efeitos de sentido, não pela conformidade com modelos abstratos de correção. É na articulação entre forma e conteúdo, entre intenção comunicativa e estrutura textual, que a AL adquire sentido e relevância. A gramática, nesse contexto, torna-se instrumento de leitura crítica da língua(gem) e de reelaboração do dizer. Esse movimento teórico-metodológico exige, por parte do professor, uma escuta ativa e uma postura responsiva. Dessa forma, ensinar AL significa, sobretudo, ensinar os alunos a escutar a si mesmos, a reconhecer os efeitos de suas escolhas linguísticas e a reescrever com responsabilidade discursiva.

Ao longo desta seção, buscamos analisar os discursos que se constroem em torno da PAL/S sob a perspectiva de uma reconfiguração epistêmica do ensino da língua(gem). Observamos que os artigos selecionados se inscrevem no discurso “novo” sobre a AL, que rompe com o modelo prescritivo tradicional e propõe uma prática centrada na língua(gem) em uso, nos textos dos alunos, nos gêneros discursivos e na autoria.

Essa seção de análise permite, assim, delimitar os traços característicos de uma PAL/S que contribui para o desenvolvimento da autonomia discursiva dos sujeitos escolares, promovendo o empoderamento por meio da escuta, da resignificação e da análise dos sentidos que produzem

Na seção que se segue, voltaremos nosso olhar para os excertos que abordam os discursos sobre a PAL/S presentes nos documentos oficiais e nas políticas públicas educacionais. Buscamos compreender como essa perspectiva da AL é apropriada, reformulada ou tensionada nos textos legais que regulam o ensino da LP no Brasil.

5.2.4 O discurso das políticas educacionais

Compreendemos o discurso da PAL/S nas políticas educacionais como uma força centrífuga (Bakhtin, 2003 [1979]), ao valorizar a heterogeneidade da língua(gem), os usos sociais da língua e a formação de sujeitos críticos. Nesta seção, analisamos como os artigos que compõem nosso corpus interpretam, incorporam ou tensionam as orientações dos documentos curriculares oficiais – especialmente os PCN e a BNCC –, produzindo sentidos sobre a PAL/S que dialogam com as disputas ideológicas em torno do ensino de LP na escola.

Ex #19

As atividades de análise linguística, de acordo com os PCN, compreendem as atividades de reflexão sobre a língua em uso. Nesse sentido, o texto e o gênero de texto são legitimados como unidade e objeto de ensino, respectivamente (A2, 2004, p. 36).

A análise do excerto do artigo A2 evidencia a materialização de um discurso em favor da PAL/S como prática de língua(gem), ancorado nas orientações dos PCN. Ao afirmar que “as atividades de análise linguística, de acordo com os PCN, compreendem as atividades de reflexão sobre a língua em uso” (A2, 2004, p. 36), o enunciado mobiliza uma concepção de língua(gem) situada social e historicamente, afastando-se da tradição normativa e prescritiva. Esse deslocamento marca um movimento dialógico com discursos anteriores da escola que reduzem a AL à memorização de estruturas gramaticais, operando agora sob uma lógica de sentido que valoriza o uso efetivo da língua(gem) em contextos reais de interação (Acosta Pereira, 2022).

Ao legitimar o texto como unidade de ensino e o gênero do discurso como objeto de análise, esse discurso se ancora em pressupostos teórico-metodológicos que reposicionam o papel da língua(gem) na educação linguística. Trata-se de uma reformulação que tensiona os sentidos tradicionais de ensino de LP, estabelecendo relações dialógicas com a proposta de Geraldi (1984), para quem o trabalho com a língua(gem) deve articular leitura, produção e reflexão linguística como práticas indissociáveis e significativas. Nessa perspectiva, a análise da língua se dá por meio dos textos concretos que circulam nas práticas sociais, com seus propósitos comunicativos, valores ideológicos e condições de produção e recepção.

Compreendemos, portanto, que esse excerto projeta valores ideológico-axiológicos vinculados à concepção de língua(gem) como prática social. Como afirma Bakhtin (2003 [1979], p. 109), “todo signo é ideológico por excelência”. Assim, ao colocar a reflexão sobre a língua em uso no centro da prática de língua(gem), o discurso reafirma que os sentidos linguísticos não são neutros nem universais, mas resultam de embates valorativos em contextos historicamente determinados. Rodrigues (2021) reforça essa perspectiva ao destacar que a PAL/S propõe uma forma de trabalhar os fenômenos da língua(gem) que considera os usos sociais da língua e seus efeitos ideológicos como condição para a construção de sentidos.

A centralidade do texto e do gênero como objetos do ensino linguístico também se articula com uma concepção discursiva de língua(gem), conforme defendem Polato e Menegassi (2021), ao afirmarem que a PAL/S visa promover nos estudantes a capacidade de agir linguisticamente no mundo, e não apenas dominar o funcionamento das estruturas formais da língua. O ensino passa, então, a ser orientado por uma prática de língua(gem) que valoriza o dizer como ação situada, enunciada por sujeitos atravessados por relações de poder, de ideologia e de valores (Costa-Hübes, 2019). Essa mudança representa não apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento político que redefine o lugar da língua(gem) na escola.

Nesse contexto, as relações dialógicas do excerto em análise se evidenciam no modo como ele responde à tradição gramatical normativa escolar, ao mesmo tempo em que se alinha aos documentos oficiais que procuram redirecionar o ensino da língua para práticas mais reflexivas e sociais. Como afirma Volochínov (2013 [1930], p. 117), “a enunciação é sempre orientação social da linguagem”, e ao adotarmos o texto e o gênero como referências para o trabalho em sala de aula, afirmamos que a língua(gem) só se realiza de forma plena quando situada em práticas comunicativas concretas.

Além disso, percebemos que a PAL/S defendida nesse excerto opera com categorias analíticas que envolvem atividades epilinguísticas e metalinguísticas, cuja finalidade não é nomear elementos da língua isoladamente, mas provocar a reflexão crítica dos sujeitos sobre os efeitos de sentido, as relações de poder e os posicionamentos ideológicos presentes nas práticas discursivas (Acosta Pereira; Rodrigues, 2020). Como alertam os autores, reduzir a PAL/S a uma simples reorganização da gramática tradicional sob a forma de exercícios sobre textos é

esvaziar seu potencial formativo e crítico, submetendo-a novamente à lógica da prescrição normativa.

A dimensão valorativa dessa prática também se manifesta no reconhecimento do sujeito como centro da enunciação e da aprendizagem. A PAL/S, ao se debruçar sobre os modos como os estudantes dizem, interpretam e reescrevem o mundo, mobiliza uma ética da língua(gem) que considera o outro como condição de sentido. Como afirma Bakhtin (2017 [1920-1924], p. 26), “eu torno-me eu mesmo apenas ao revelar-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”, reforçando que a prática de língua(gem) não pode desconsiderar o sujeito em sua singularidade, historicidade e capacidade de significar o mundo.

Identificamos, portanto, nesse excerto, uma projeção ideológica que se opõe à concepção de língua como sistema fechado, autônomo e homogêneo. Em vez disso, inscreve-se na lógica dialógica e plural da língua(gem), como defendem os estudos do Círculo de Bakhtin. Essa visão se alinha à proposta de Acosta Pereira (2022), que entende a AL como prática que se funda nas condições reais de produção dos enunciados e nas interações sociais que os constituem. O ensino da língua, nesse modelo, deixa de ser um exercício mecânico de regras para se tornar um espaço de produção de sentidos, de escuta ativa e de posicionamento crítico diante do mundo.

Assim, compreendemos que o excerto #19 analisa a PAL/S sob um viés que prioriza a língua(gem) viva, enunciada e situada, em detrimento da gramática morta, abstrata e descontextualizada. Ao fazer isso, o artigo projeta valores que se inscrevem nas disputas ideológicas em torno do ensino de LP na escola. Reafirmamos, assim, a necessidade de práticas de língua(gem) que reconheçam a língua como lugar de significação e de conflito, e o sujeito como autor responsivo e responsável, conforme os fundamentos da perspectiva dialógica.

Ex #20

*Este artigo nasceu de inquietações de nosso grupo de pesquisa sobre a forma como o **ensino (ou não) da gramática vem sendo tratado na realidade da sala de aula. Renomeado de análise linguística/semiótica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)** o uso de elementos gramaticais é visto, no documento, sobretudo pelos efeitos de sentido que podem ocasionar (A82, 2019, p. 2).*

O trecho apresenta um erro conceitual ao afirmar que a BNCC renomeia o ensino de gramática como "análise linguística/semiótica", sugerindo que essa

mudança seria apenas terminológica, sem uma transformação real na abordagem pedagógica. A BNCC estabelece que a análise linguística/semiótica deve estar articulada ao ensino de leitura e produção de textos, sendo um meio para compreender os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas. O documento enfatiza que o ensino da LP deve ir além da memorização de regras gramaticais isoladas, privilegiando uma abordagem que relaciona os usos da língua(gem) e suas funções sociais.

Como afirma a BNCC, “a gramática deve ser abordada de maneira contextualizada, de modo a propiciar a compreensão dos usos da língua e seus efeitos de sentido, evitando um ensino pautado exclusivamente na nomenclatura e na descrição formal” (Brasil, 2018, p. 67). Assim, a AL proposta pela BNCC não é apenas um novo nome para o ensino de gramática, mas sim uma mudança metodológica que se alinha às concepções de J. W. Geraldi e Franchi sobre o ensino de LP e às referências contemporâneas.

Conforme defendida por J. W. Geraldi e Franchi, a PAL não nega a gramática, mas a insere em um contexto de reflexão e uso da língua. Para Geraldi (1997), o ensino da LP precisa se organizar em três eixos: leitura, produção textual e AL, sendo esta última um meio para compreender como os textos constroem sentido. Ademais, Franchi reforça essa visão ao criticar o ensino tradicional da gramática, destacando que “ensinar gramática não garante que o aluno aprenda a ler e a escrever melhor. A reflexão sobre a língua deve partir dos textos reais e das práticas discursivas” (Franchi, 1987, p. 89). Dessa forma, a BNCC não faz uma mera renomeação, mas consolida uma abordagem já defendida por estudiosos da área, que propõem um ensino de língua baseado na reflexão e no uso real da língua(gem).

Ao afirmar que a BNCC apenas renomeia o ensino gramatical, o autor do artigo A82 desconsidera a mudança de paradigma que o documento propõe. Diferente da abordagem de tradição, que tratava a gramática como um conjunto de regras a serem memorizadas, a BNCC propõe que os conhecimentos gramaticais sejam trabalhados em função dos textos e dos discursos, enfatizando seus efeitos de sentido e sua relação com diferentes contextos comunicativos.

Ex #21

De acordo com os documentos oficiais que normatizam o ensino de Português no Brasil, deve-se priorizar a “análise linguística”, e não a “análise gramatical” (entendida em sentido estrito).

Assim, analisar linguisticamente a língua significa investigá-la em sua diversidade de usos, explicáveis por motivações socioculturais e históricas. Os conteúdos do eixo da análise linguística não se restringem, portanto, àqueles listados nas gramáticas normativas, uma vez que, nessa abordagem, outras normas linguísticas, além da norma-padrão, devem ser incluídas nas atividades didáticas (A97, 2020, p. 380-381).

O excerto do artigo A97, traz à tona um discurso que se ancora nos documentos oficiais que normatizam o ensino de LP no Brasil e se alinha aos fundamentos da PAL/S como prática de língua(gem). Ao propor a substituição da “análise gramatical” – compreendida em seu sentido mais restrito e normativo – pela “análise linguística”, o enunciado introduz uma ruptura com o modelo tradicional de ensino da gramática, promovendo uma abordagem que considera os usos concretos da língua, situados em contextos históricos e socioculturais específicos.

Ao afirmar que analisar linguisticamente a língua implica investigar sua diversidade de usos, o enunciado valoriza a heterogeneidade linguística como elemento fundante da língua(gem). Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos da BNCC, que estabelece a língua(gem) como forma de interação e construção de sentidos, destacando que a análise linguística/semiótica deve possibilitar o reconhecimento dos mecanismos linguísticos e discursivos que orientam a produção e a interpretação dos textos (Brasil, 2018, p. 69). Nesse sentido, compreendemos que a PAL/S articula-se a uma concepção de língua(gem) centrífuga, que acolhe a multiplicidade de vozes e sentidos nos processos comunicativos (Bakhtin, 2003 [1979]).

Essa perspectiva também se manifesta no reconhecimento de que os conteúdos da AL não se restringem àqueles listados nas gramáticas normativas. Ao defender a inclusão de outras normas linguísticas nos processos didáticos, o enunciado tensiona a hegemonia da norma-padrão no espaço escolar, reafirmando a língua(gem) como prática social e ideológica. Como afirma Volochínov (2018 [1929], p. 142), “o signo ideológico nasce, vive e morre no processo da comunicação social”, o que implica que os sentidos da língua(gem) não se sustentam fora dos conflitos, dos contextos e dos posicionamentos sociais que os constituem.

Nessa direção, observamos que o discurso analisado estabelece relações dialógicas com os PCN (Brasil, 1998), os quais já recomendam que a AL seja orientada por princípios de significação, coerência e função discursiva. O excerto,

portanto, não apenas retoma essas diretrizes, mas também as atualiza ao enfatizar a importância de uma prática que valorize a pluralidade linguística, afastando-se da lógica da correção e da normatização como eixo central das práticas de ensino. Reafirmamos, assim, que a PAL/S se configura como uma prática formativa, crítica e situada.

Do ponto de vista ideológico-valorativo, reconhecemos no excerto a projeção de valores que rompem com a ideia de língua homogênea e neutra. Ao propor a análise da língua em sua diversidade e em seus usos sociais, o discurso assume uma posição ética e política que legitima a multiplicidade de falas, sujeitos e experiências no espaço escolar. Essa posição ressoa nos estudos de Costa-Hübes (2019), ao afirmar que as práticas epilinguísticas são fundamentais para a formação de sujeitos que compreendam criticamente os efeitos de sentido da língua(gem) e suas implicações ideológicas.

Com isso, percebemos que o enunciado também atua em defesa de uma escola que reconhece e valoriza os sujeitos em sua pluralidade linguística. Ao propor a inclusão de outras normas, além da 'padrão', o texto confronta a exclusividade da variedade de prestígio e reivindica o direito à escuta das vozes historicamente marginalizadas. Esse gesto ético está em consonância com a compreensão bakhtiniana de língua(gem) como prática responsiva e responsavelmente situada (Bakhtin, 2017 [1920-1924]), em que todo enunciado se constitui na relação com o outro e com a alteridade.

Essa concepção também se articula com os estudos contemporâneos que discutem o risco de esvaziamento da PAL/S quando esta é apropriada apenas como uma reformulação da gramática tradicional. Polato e Menegassi (2021) alertam que tal apropriação compromete o potencial crítico da proposta, transformando-a em um instrumento funcionalista de controle normativo. Reafirmamos, portanto, que a PAL/S, quando assumida em sua inteireza teórica e metodológica, constitui-se como prática de língua(gem) atravessada por valores, ideologias e disputas.

A AL defendida no excerto não se limita ao reconhecimento formal de estruturas, mas propõe um olhar investigativo sobre os sentidos produzidos na interação. Essa orientação reflete o que Rodrigues (2021) define como uma ampliação do escopo da reflexão linguística, ao integrar aspectos discursivos, enunciativos e contextuais como elementos centrais da análise. Com isso, reafirmamos que a PAL/S

se constitui como prática pedagógica que forma leitores e produtores de discursos, comprometidos com a significação e com a participação crítica na vida social.

Dessa forma, compreendemos que o excerto #21 opera tanto no plano das relações dialógicas — ao responder criticamente à tradição normativa — quanto no plano das projeções ideológico-valorativas — ao afirmar o ensino da língua como espaço de produção de sentidos e de reconhecimento da diversidade. Esse duplo movimento consolida a PAL/S como prática que não apenas reconfigura o objeto de ensino, mas também reposiciona os sujeitos e os sentidos da língua(gem) no espaço da escola.

Concluimos, assim, que o excerto analisado contribui para a consolidação de uma abordagem crítica da AL, conforme prevista na BNCC e sustentada pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Ao valorizar a diversidade linguística, as motivações sociais dos usos da língua e a dimensão ideológica do signo, o discurso afirma a língua(gem) como campo de disputa e formação. A PAL/S, nesse horizonte, realiza sua função como prática de língua(gem), formativa, ética e ideológica, em permanente diálogo com os sentidos da vida social.

Ex #22

*Desde a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, em 1998, há evidente **sinalização de que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve contemplar o texto como unidade de ensino**. [...] No eixo do uso, situam-se as práticas de escuta e leitura; no da reflexão, a Prática de Análise Linguística (PAL). Nesse viés reflexivo, os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), afirmam que ‘quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados [na prática de análise linguística] não se referem somente à dimensão gramatical’ (A129, 2022, p. 25).*

O excerto do artigo A129, articula-se a um discurso que se consolida a partir da publicação dos PCN, em 1998, e que reposiciona o ensino de LP ao reconhecer o texto como unidade de ensino. Esse deslocamento representa uma ruptura com o paradigma tradicional da gramática normativa, centrado na frase ou na oração como unidades analíticas, e propõe a reorganização dos eixos de ensino da língua(gem): o uso, que contempla leitura e escuta; a produção textual; e a reflexão, que se materializa por meio da PAL. Com base nesse entendimento, a PAL/S passa a ocupar um lugar estratégico na formação do sujeito, ao permitir a compreensão crítica dos modos como os sentidos são produzidos nos textos e nas práticas discursivas.

Ao sinalizar que os aspectos tematizados pela PAL/S “não se referem somente à dimensão gramatical” (Brasil, 1998, p. 78), o excerto revela um posicionamento ideológico que rompe com a hegemonia da gramática prescritiva no espaço escolar. Esse enunciado se alinha às orientações da BNCC, que reafirma o texto como unidade básica do ensino e sustenta que a AL deve promover a compreensão dos recursos expressivos e organizacionais da língua(gem) em contextos reais de uso (Brasil, 2018). Assim, compreendemos que a PAL/S não se resume à nomeação de categorias gramaticais, mas se constitui como prática discursiva, ética e formativa.

Nesse processo, torna-se evidente a relação dialógica do discurso do excerto com práticas pedagógicas anteriores e com os próprios documentos curriculares que o antecedem. O enunciado atua como réplica a uma tradição escolar que reduz o ensino da língua à reprodução normativa de regras. Tal movimento se inscreve no que Bakhtin (2003 [1979]) denomina de força centrífuga da língua(gem), ao dar abertura à diversidade de vozes, sentidos e formas de dizer que circulam socialmente. Assim, a PAL/S se afirma como prática que promove o confronto entre discursos, abrindo espaço para a problematização ideológica e a produção ativa de sentidos.

Compreendemos, portanto, que a centralidade do texto como unidade de ensino exige uma reconfiguração da AL: o foco se desloca da estrutura para a significação, da forma para o uso, da norma para o enunciado. Volochínov (2013 [1930], p. 125) reforça essa orientação ao afirmar que “a forma linguística não pode ser separada do conteúdo ideológico que ela exprime”. Nesse sentido, ao tematizar os textos como práticas ideológicas, a PAL/S convida o sujeito a refletir sobre como a língua(gem) participa da construção de visões de mundo, relações de poder e posicionamentos sociais.

Essa concepção dialoga diretamente com o que Bakhtin (2003 [1924-1927]) denomina de natureza responsiva do texto. Para ele, “o texto é uma unidade da comunicação verbal. Ele é sempre produzido por alguém para alguém, em função de uma determinada situação” (Bakhtin, 2003 [1924-1927], p. 307). Assim, ao priorizar o texto como objeto de AL, desloca-se o foco da estrutura descontextualizada para o enunciado concreto, situado historicamente e atravessado por vozes sociais. A AL, nessa chave, torna-se prática de interpretação e escuta – e não apenas de codificação.

Ainda segundo Bakhtin (2003 [1924-1927], p. 308), “não existe texto fora do contexto”, o que nos leva a reconhecer que todo trabalho com a língua(gem) deve partir das condições concretas de produção e circulação dos discursos. Essa concepção é fundamental para a PAL/S, pois compreende que os sentidos são construídos na relação entre os sujeitos, os gêneros e os contextos em que se enunciam. Assim, a escolha do texto como unidade de ensino responde a uma concepção de língua(gem) como acontecimento social, que exige do sujeito um posicionamento ético diante da pluralidade discursiva que o interpela.

O discurso do excerto também estabelece uma interlocução ativa com os estudos contemporâneos sobre a PAL/S. Rodrigues (2021) aponta que, ao ser concebida como prática de língua(gem), a AL ultrapassa o plano técnico e se insere nos processos de produção de sentidos, interpretação e autoria. Ao afastar-se da lógica da memorização de conteúdos gramaticais, o ensino de língua se aproxima da experiência concreta dos sujeitos e de seus modos de dizer e significar. Essa compreensão é fundamental para que a escola promova o letramento crítico e a formação de sujeitos discursivamente competentes.

Além disso, o próprio tom do excerto indica um alinhamento com a proposta de que a língua(gem) é sempre social, histórica e valorativa. Costa-Hübes (2019) enfatiza que as práticas epilinguísticas, fundamentais na PAL/S, ativam no aluno a consciência de que toda produção linguística envolve escolhas e que essas escolhas são motivadas ideologicamente. Assim, a reflexão sobre a língua(gem), quando articulada à leitura e à escuta, amplia as possibilidades de interpretação crítica dos textos e dos contextos nos quais estão inseridos.

O reconhecimento do texto como unidade de ensino também implica admitir que a língua(gem) se concretiza em gêneros discursivos. Essa compreensão amplia os horizontes da AL ao considerar as regularidades composicionais e estilísticas como dimensões constitutivas do discurso. Como afirmam Acosta Pereira e Costa-Hübes (2022), os textos, enquanto enunciados concretos, são atravessados por vozes sociais, intencionalidades e finalidades comunicativas. Logo, o trabalho com esses elementos demanda uma abordagem analítica que leve em conta a dialogia, a ideologia e a interação.

Essa mudança de perspectiva também se manifesta na escolha dos objetos de ensino. Ao priorizar o texto, o ensino da língua se volta para práticas mais significativas, contextualizadas e interativas, que colocam o sujeito em posição ativa

na construção do conhecimento. Conforme argumenta Acosta Pereira (2015), compreender a língua(gem) como prática social exige que os conteúdos ensinados sejam relevantes para a vida discursiva dos alunos, o que implica incluir as condições de produção, os interlocutores, os propósitos e os valores que atravessam os textos.

Portanto, identificamos no excerto um movimento discursivo que contribui para consolidar uma abordagem crítica da PAL/S. Ao reposicionar a reflexão sobre a língua(gem) no campo da significação, ele reforça o compromisso do ensino com a formação de sujeitos críticos e responsivos. Essa perspectiva articula-se aos fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, ao reivindicar um ensino que valoriza os processos interacionais, a pluralidade de vozes e a dimensão ideológica da língua(gem).

Assim, o excerto #22 reafirma o papel da PAL/S como prática de língua(gem) articulada à formação discursiva, ética e política dos sujeitos escolares. Ao dialogar com os PCN, a BNCC e os estudos atuais da área, esse discurso contribui para a consolidação de um modelo de ensino que desloca o foco da norma para o sentido, da prescrição para a reflexão, e da estrutura para a ação. A PAL/S, nesse horizonte, assume seu lugar como prática pedagógica comprometida com a leitura crítica do mundo e com a formação de sujeitos produtores de sentidos.

Ex #23

*Consoante aos estudos de Geraldi, a **BNCC (2017)** expõe que se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da atuação efetiva do estudante em práticas de linguagem [...] a outra face provém da reflexão e análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos então o eixo da prática de análise linguística/semiótica [...]. (A130, 2022, p. 487).*

No excerto do artigo A130, observamos um discurso que consolida a PAL/S como dimensão fundamental do ensino de LP, conforme orientações da BNCC e dos estudos de J. W. Geraldi. A articulação proposta entre o uso efetivo da língua(gem) e a reflexão sobre essa experiência evidencia a constituição de um processo de aprendizagem que não se limita à reprodução de conteúdo, mas que se ancora na construção ativa de sentidos. A PAL/S, nesse contexto, assume a função de eixo da reflexão linguística, inserida em uma proposta didática que considera o estudante como sujeito de língua(gem) e de conhecimento.

Essa concepção dialoga diretamente com a BNCC (Brasil, 2018), que estrutura o ensino da língua(gem) em campos de atuação e enfatiza que a aprendizagem da língua envolve tanto a participação em práticas sociais de língua(gem) quanto a análise dos mecanismos que sustentam sua produção. A análise linguística/semiótica, portanto, deixa de ser um momento isolado do processo de ensino para integrar-se à experiência discursiva do aluno, funcionando como dispositivo de conscientização dos usos da língua. A reflexão sobre a própria prática comunicativa amplia a capacidade de leitura crítica do mundo e fortalece a autoria no dizer.

Ao analisarmos o excerto à luz dos objetivos desta pesquisa, percebemos que ele se projeta ideologicamente em defesa de uma concepção dialógica de língua(gem), na qual a análise da língua é indissociável de sua dimensão social e histórica. Bakhtin (2003 [1979]) afirma que compreender é sempre responder, ainda que de forma interiorizada, o que implica reconhecer que a análise da língua(gem) constitui um gesto responsivo. Assim, ao refletir sobre a própria experiência linguística, o estudante não apenas reconhece os sentidos já estabilizados, mas também se posiciona diante deles, atribuindo novos significados.

A proposta de reflexão sobre a prática linguística, conforme observamos, encontra ressonância na abordagem bakhtiniana de língua(gem) como campo de disputas ideológicas. Essa perspectiva é reforçada por Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), ao destacarem que a PAL/S oferece ao sujeito a possibilidade de interpretar a si mesmo enquanto agente do discurso. A atividade epilinguística, nesse contexto, constitui um espaço didático de formação crítica, pois permite ao estudante identificar os efeitos de sentido mobilizados pelas escolhas linguístico-discursivas e compreender como esses efeitos se organizam socialmente.

Essa compreensão também se articula aos fundamentos da proposta de Geraldi (1984), que já propõe a articulação entre produção, leitura e análise como prática significativa de ensino. Ao retomar essa tradição, o excerto reforça o papel da PAL/S como espaço de reelaboração do dizer, no qual a língua(gem) não é tratada como objeto estático, mas como ação carregada de sentido e orientada por valores. Garcia e Nascimento (2021) apontam que é nessa articulação que reside o caráter formativo da PAL/S, pois é por meio dela que o aluno desenvolve sua capacidade de intervir nos discursos e de ler criticamente a realidade.

Além disso, ao compreendermos a AL como derivada da experiência concreta com a língua(gem), reconhecemos a função da PAL/S como prática discursiva e valorativa. Amorim (2003) destaca que refletir sobre a língua(gem) é um ato de responsabilização ética e política, pois implica o reconhecimento de que toda enunciação é posicionada. O excerto, ao enfatizar a reflexão como parte da aprendizagem, reafirma essa dimensão ética da língua(gem), propondo uma prática pedagógica que não se limita ao domínio técnico da norma, mas que forma sujeitos conscientes e críticos.

Concluimos que o excerto #23 reforça a concepção da PAL/S como prática que integra uso e reflexão, produção e análise, língua(gem) e sujeito. Ao se apropriar das orientações da BNCC e das contribuições de J. W. Geraldi, o discurso se alinha a uma perspectiva de ensino que valoriza a língua(gem) como forma de ação no mundo. Assim, a PAL/S não apenas promove a compreensão dos funcionamentos da língua, mas também contribui para a formação de sujeitos responsivos, capazes de interpretar, intervir e transformar os discursos nos quais se inserem.

Ex #24

*Desde então, os documentos oficiais, em harmonia com os referenciais fundantes, **enunciam que é por meio ‘das atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito’** (BRASIL, 2006, p. 23), conferem ao texto o lugar central no processo de ensino e aprendizagem de língua [...] e preconizam uma perspectiva de ensino de língua portuguesa articulado a/por práticas de linguagem: ‘leitura, escuta, produção de textos (orais e escritos) e prática de análise linguística’ (BRASIL, 1998, p. 35). (A119, 2022, p. 40).*

Com base no excerto #24 da publicação A119, observamos um discurso que reforça a centralidade das práticas de língua(gem) na constituição do sujeito, articulando-se diretamente aos fundamentos da PAL/S. Ao retomar documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1998) e as OCEM (Brasil, 2006), o enunciado reconhece que a língua(gem) não apenas expressa o sujeito, mas o constitui em sua historicidade, ideologia e discursividade. Esse entendimento sustenta uma abordagem de ensino que privilegia a língua(gem) em uso e projeta a PAL/S como uma prática que se realiza na articulação entre produção de sentidos e reflexão crítica.

A indicação de que “é por meio das atividades de língua(gem) que o homem se constitui sujeito” (Brasil, 2006, p. 23) reposiciona a PAL/S como eixo fundamental do processo educativo, ao reafirmar que a análise da língua(gem) não pode ser

dissociada da experiência discursiva dos alunos. Nesse sentido, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2022, p. 19) defendem que a PAL/S “não se organiza a partir da língua enquanto sistema isolado, mas sim a partir do enunciado, unidade real de uso da linguagem”. Assim, a reflexão linguística assume uma função ética e formativa, que supera a dimensão técnica e se ancora na compreensão de que toda atividade linguística é atravessada por valores, sentidos e posicionamentos.

A análise do excerto evidencia, ainda, que o texto é reafirmado como unidade didática, e não como pretexto para aplicação de conteúdos gramaticais. Esse deslocamento indica que a PAL/S não deve operar sobre abstrações linguísticas, mas sobre enunciados concretos, produzidos em contextos reais e marcados por intencionalidade. Costa-Hübes (2019, p. 35) destaca que a prática epilinguística – eixo constitutivo da PAL/S – “não se realiza no vazio, mas sempre na relação com um texto, com um dizer situado”. A centralidade do texto, portanto, reforça o caráter dialógico da AL e sua função na formação de sujeitos críticos.

Ao reconhecermos que o ensino de língua se organiza por meio das práticas de leitura, escuta, produção de textos e AL (Brasil, 1998, p. 35), compreendemos a PAL/S como parte de um processo formativo indissociável. Polato e Menegassi (2021, p. 64) afirmam que a PAL/S “não atua separadamente, mas articula-se com as demais práticas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos sujeitos”. Tal compreensão reforça a ideia de que refletir sobre a língua(gem) não é uma atividade acessória, mas elemento constitutivo da aprendizagem e da construção de sentido.

No plano dialógico, o excerto se posiciona como uma réplica aos discursos escolares que tradicionalmente isolam a gramática do contexto de uso da língua(gem). Em vez de operar com categorias formais, a PAL/S, conforme Rodrigues (2021, p. 98), “atua sobre os sentidos, sobre os efeitos do discurso, sobre os modos de dizer”. Essa mudança de perspectiva desloca o ensino da língua de uma lógica normativa para uma lógica discursiva, em que o foco da análise se volta para as estratégias, intenções e posicionamentos que atravessam os enunciados.

A função ideológico-valorativa do discurso analisado se evidencia no modo como ele inscreve a PAL/S na constituição do sujeito. Como destaca Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 135), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, o que nos permite afirmar que refletir sobre a língua(gem) significa, necessariamente, refletir sobre os sentidos socialmente disputados e sobre as posições assumidas no processo

de enunciação. A PAL/S, nesse horizonte, atua como prática que forma sujeitos conscientes de sua inserção no mundo discursivo, capazes de compreender e interferir criticamente nos discursos que os constituem.

Além disso, ao reivindicar a articulação entre as práticas de língua(gem) e a AL, o excerto reforça que a PAL/S se realiza no entrecruzamento entre uso e reflexão. Acosta Pereira (2015, p. 47) sustenta que “a análise linguística não pode estar dissociada da produção de sentidos”, pois é a partir da relação com os textos e com as práticas sociais que o estudante desenvolve sua capacidade crítica. Assim, a PAL/S se configura como um espaço metodológico para a produção de conhecimento sobre a língua(gem), mas também sobre o próprio sujeito.

Entendemos que o excerto #24 reafirma a PAL/S como prática que integra e tensiona as diferentes dimensões do ensino de LP. Ao articular a constituição do sujeito às práticas de língua(gem) e à análise dos enunciados, o discurso se inscreve em uma perspectiva teórica e política que reconhece o potencial da língua(gem) para formar sujeitos responsivos, críticos e historicamente situados. A PAL/S, nessa perspectiva, deixa de ser uma atividade descritiva e passa a ser compreendida como prática discursiva e ideológica, comprometida com a formação ética e cidadã.

Ex #25

Os documentos oficiais [...] conferem ao texto o lugar central no processo de ensino e aprendizagem de língua [...] e preconizam uma perspectiva de ensino de língua portuguesa articulado a/por práticas de linguagem: ‘leitura, escuta, produção de textos (orais e escritos) e prática de análise linguística’ (BRASIL, 1998, p. 35). (A117, 2022, p. 845).

O excerto da publicação A117 evidencia uma formulação discursiva consolidada nos documentos curriculares brasileiros, particularmente nos PCN, de 1998, segundo a qual o ensino de LP deve estar organizado em torno das práticas de língua(gem). A centralidade conferida ao texto como unidade didática não representa uma simples reorganização metodológica, mas uma reorientação epistemológica que transforma os modos de ensinar e aprender língua. Ao incluir a leitura, a escuta, a produção textual e a PAL/S como eixos interdependentes, esse discurso projeta uma concepção de língua(gem) ancorada na dialogia, na ideologia e na ação social. A PAL/S, nesse cenário, consolida-se como prática formativa, voltada à constituição crítica dos sujeitos.

A centralidade do texto nas atividades de ensino e aprendizagem rompe com a lógica normativa que, historicamente, reduziu a língua(gem) a um conjunto de regras abstratas e descontextualizadas. Ao deslocar o foco da norma para o enunciado, instaura-se uma concepção em que a língua(gem) é compreendida como forma de interação social, atravessada por valores, intencionalidades e vozes em confronto. Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) reafirma que a AL deve estar articulada à produção de sentidos e à interpretação crítica dos textos, considerando as condições concretas de sua produção. Trata-se, portanto, de uma abordagem que concebe a língua como prática responsiva e ideológica, tal como formulada por Bakhtin (2003 [1952–1953], p. 122), para quem “a linguagem vive no diálogo” e cada palavra está povoada pelas vozes dos outros. Assim, a PAL/S configura-se como espaço de escuta e de significação, no qual os estudantes não apenas reconhecem estruturas linguísticas, mas se constituem como sujeitos discursivos em relação ativa com os sentidos que produzem e interpretam.

Ao tomarmos como objetivo a análise das relações dialógicas e das projeções ideológico-valorativas nos discursos sobre a PAL/S, compreendemos que o excerto articula-se responsivamente a modelos escolares anteriores, centrados na prescrição da norma. Ao reposicionar a AL como prática de língua(gem) e não como disciplina à parte, o discurso curricular assume uma perspectiva centrífuga (Bakhtin, 2003 [1979]), que reconhece a pluralidade dos enunciados e a multiplicidade de vozes presentes nas práticas sociais de língua(gem). A PAL/S, nesse sentido, atua não apenas sobre a língua, mas sobre o dizer situado, respondendo a contextos históricos, ideológicos e sociais.

Essa compreensão é corroborada por Cunha e Del Ré (2021), ao afirmarem que o texto, como unidade de ensino, opera como dispositivo teórico e político. Ao trabalhar com textos reais, produzidos por sujeitos em práticas concretas de língua(gem), a PAL/S desloca o foco da nomeação gramatical para a análise das condições de produção dos sentidos. Não se trata de identificar elementos formais por si mesmos, mas de compreendê-los como escolhas discursivas motivadas, como mecanismos de significação historicamente constituídos. Nesse processo, o estudante deixa de ser mero receptor de normas para tornar-se agente na leitura e interpretação dos discursos que o cercam.

Almeida e Esteves (2021) reforçam esse entendimento ao afirmar que a PAL/S não se limita à explicitação técnica de regras linguísticas, mas promove a

reflexão crítica sobre os discursos que circulam socialmente. Tal perspectiva amplia o papel da escola ao formar sujeitos capazes de ler criticamente os textos, reconhecer os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e intervir nos processos discursivos. A AL, assim compreendida, configura-se como prática de letramento crítico, que articula língua(gem), poder e identidade.

Nesse mesmo horizonte, compreendemos que a PAL/S deve mobilizar o sujeito a refletir sobre os modos de dizer e os efeitos que esses modos produzem nas relações de língua(gem). Essa concepção pressupõe o deslocamento da análise formal para a análise discursiva, ancorada na enunciação concreta e nas condições de produção textual. Rodrigues (2021) enfatiza que a PAL/S deve articular o trabalho com o texto à escuta das marcas de autoria do aluno, permitindo-lhe perceber os sentidos que constrói ao dizer e os efeitos dessas escolhas em sua interlocução. Assim, a análise torna-se prática que favorece a responsabilização discursiva e o desenvolvimento da consciência linguístico-ideológica do sujeito.

Essa prática interpretativa se efetiva, sobretudo, quando os textos analisados são os produzidos pelo próprio aluno ou os que circulam nas esferas sociais, ancorando a reflexão em contextos de uso significativos. Como destacam Costa-Hübes e Kraemer (2021), a AL não se limita à identificação de elementos linguísticos, mas busca interpretar os sentidos produzidos, as posições enunciativas e os valores ideológicos mobilizados nos enunciados. Ao operar em articulação com leitura, escuta e produção, a PAL/S ativa o movimento da epilinguagem – uma percepção sensível e valorativa da língua(gem) – e da metalinguagem, promovendo a explicitação consciente dos mecanismos de sentido.

Nesse processo, como propõe Acosta Pereira (2022), a análise da língua(gem) deixa de ser técnica para tornar-se prática ética e responsiva, na qual o sujeito assume sua posição no discurso e passa a compreender como seus dizeres são atravessados por vozes, orientações valorativas e projetos de mundo. A PAL/S, nesse sentido, funciona como espaço de escuta da língua(gem) do aluno, em que a análise não é exercício de correção, mas de leitura do mundo. Ao promover a interlocução com os textos e com os sentidos que neles circulam, essa prática de língua(gem) torna possível a constituição de sujeitos críticos, atentos aos efeitos de suas palavras e abertos ao diálogo com a alteridade.

Rodrigues e Ferreira (2021), ao discutirem o papel do professor no trabalho com a PAL/S, argumentam que esse profissional deve atuar como mediador do

processo interpretativo, propondo situações de análise que estimulem a problematização dos sentidos. O ensino da língua, nessa perspectiva, assume uma dimensão investigativa, em que o estudante é convidado a observar, comparar, inferir e questionar os discursos. A PAL/S torna-se, então, o espaço metodológico no qual se articula o dizer, o refletir e o transformar.

Por conseguinte, o excerto #25 projeta uma concepção de PAL/S profundamente alinhada a uma pedagogia da língua(gem) centrada na produção de sentidos, na escuta dos sujeitos e na reflexão crítica. Ao destacar a centralidade do texto e a integração entre as práticas de língua(gem), o discurso afirma a AL como eixo da formação discursiva e cidadã dos estudantes. A PAL/S, nesse contexto, não é prática acessória, mas componente essencial na constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender a língua(gem) como forma de atuação no mundo.

Concluimos, com base na análise empreendida neste capítulo, que os discursos das políticas educacionais contemporâneas reafirmam a PAL/S como prática de língua(gem) constituída sob fundamentos teóricos de base dialógica, ideológica e crítica. A PAL/S, conforme delineada nos documentos oficiais e nos artigos que os interpretam, não se restringe a uma atividade de sistematização gramatical, mas se afirma como uma instância formativa voltada à produção de sentidos, à escuta das vozes sociais e à constituição de sujeitos discursivamente ativos, críticos e historicamente situados. A centralidade do texto, a análise dos gêneros e a consideração dos efeitos de sentido figuram como núcleos estruturantes dessa prática, que se orienta pela problematização da língua(gem) e por sua inserção nas práticas sociais.

Ao longo dessa seção, evidenciamos que a PAL/S se constitui como um espaço discursivo de disputas conceituais e metodológicas, em que diferentes compreensões sobre língua(gem) e ensino se entrecruzam. Identificamos, nos excertos analisados, a tensão entre abordagens que ainda vinculam a AL à descrição normativa e aquelas que a concebem como prática de leitura crítica dos discursos. Nessa perspectiva, a PAL/S se projeta como eixo articulador do ensino de LP, ao integrar uso e reflexão, leitura e autoria, língua(gem) e ideologia. Com isso, reiteramos que a formação do sujeito discursivo exige práticas pedagógicas que favoreçam a análise situada da língua(gem) em contextos de interação e conflito de sentidos.

A próxima seção, direcionamos nossa atenção à pluridiscursividade das abordagens sobre a PAL/S nos artigos que compõem o corpus da pesquisa. Nosso

objetivo é analisar os diferentes modos como pesquisadores e professores tecem sentidos sobre essa prática, evidenciando as convergências e os deslocamentos teórico-metodológicos que orientam suas proposições. Ao explorar essa multiplicidade de vozes, buscamos compreender como a PAL/S se materializa em diferentes contextos de ensino, revelando as tensões, apropriações e resistências que atravessam sua definição, seus objetos e suas finalidades no ensino de LP.

5.2.5 A pluridiscursividade de abordagens para o trabalho com a PAL/S

Nesta seção, propomos uma análise do reconhecimento de que há uma pluridiscursividade constitutiva no campo da educação linguística, a qual se manifesta na diversidade de fundamentos epistemológicos e metodológicos mobilizados para significar a PAL/S. À luz da concepção dialógica da língua(gem) (Bakhtin, 2003 [1979]), entendemos que essa multiplicidade de vozes e olhares não representa dispersão teórico-metodológica, mas configura a complexidade constitutiva do discurso sobre o ensino da LP no Brasil.

Compreendemos que a PAL/S não se constitui de maneira homogênea, mas emerge em meio a diferentes movimentos teórico-metodológicos que a (re)significam conforme concepções específicas de língua(gem). Em alguns artigos, a PAL/S se ancora nos pressupostos dos estudos dialógicos da língua(gem), concebendo-se como prática de reflexão sobre os usos sociais da língua em enunciados concretos (Acosta Pereira, 2022). Em outros, há influências dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), centradas nas práticas multissemióticas e nas demandas contemporâneas da cultura digital. Ainda em outras produções, observamos a presença da Linguística Textual (Koch, 2004), em que a análise da língua se organiza a partir dos processos de construção de sentido no texto, priorizando elementos como coerência, coesão, referenciação e outros aspectos voltados à textualização.

Nesse panorama, nosso objetivo consiste em mapear e analisar as diferentes orientações teórico-metodológicas que fundamentam os discursos sobre a PAL/S nos artigos examinados, atentando para as projeções ideológico-valorativas que cada uma delas mobiliza. Entendemos que cada orientação teórico-metodológica posiciona, de modo particular o sujeito da aprendizagem, define os objetos e objetivos da AL e explicita concepções de língua(gem). Como assinala Bakhtin (2003 [1979], p. 279), “todo enunciado é uma resposta e está carregado de intenções, valorações e posições

axiológicas”, o que exige de nós uma escuta atenta aos sentidos produzidos no campo educacional.

Ao realizarmos essa análise, contribuímos para a compreensão crítica da pluridiscursividade que constitui o discurso sobre a PAL/S na contemporaneidade. Essa compreensão reforça o compromisso com uma educação linguística que se reconhece heterogênea, historicamente situada e socialmente comprometida. Com isso, reafirmamos que os sentidos da PAL/S se engendram na e pela interação entre sujeitos, discursos e práticas.

Ex #26

*O ensino de Língua Portuguesa **pode ser localizado desde antes, na Educação Infantil [...] ele também atravessa e ultrapassa os muros da escola**, enquanto se produzem situações escolares focalizadas na língua [...] em três eixos: **oralidade, leitura e escrita**, as modalidades da linguagem verbal que têm suas especificidades, mas que, no trabalho de ensino da língua na escola, [...] **são naturalmente hibridizados** [...] no trabalho de ensino da língua na escola, nos planejamentos de professores dos anos iniciais da Educação Básica, [os eixos] são naturalmente hibridizados: **fala-se, lê-se e escreve-se intensivamente**, e eles são assim constantemente ativados, entre alunos e professores [...] a prática dos três primeiros eixos [oralidade, leitura e escrita], intensivamente trabalhada, **é recoberta por reflexões sobre as produções de linguagem [...] a articulação dos quatro eixos torna-se produtiva [...] as diferentes linguagens atravessam-se e agem interdisciplinarmente, a partir da sua articulação, abrindo riquíssimas possibilidades de trabalho pedagógico [...] a análise linguística é incontornável como função metalinguística, diante dos demais [...] as práticas escolares que envolvem os alunos com as diferentes linguagens e linguagens verbais precisam ser cada vez mais ampliadas, aprofundadas e levadas a sério.** (A70, 2019, p. 232–233).*

O excerto #26 do artigo A70 revela uma orientação teórico-metodológica que se inscreve numa perspectiva sociológica da língua(gem), próxima à abordagem dialógica dos estudos do Círculo de Bakhtin. Ao afirmar que “*o ensino da língua portuguesa pode ser localizado desde antes, na Educação Infantil*” e que “*ele também atravessa e ultrapassa os muros da escola, enquanto se produzem situações escolares focalizadas na língua*” (A70, p. 232), o texto recusa a linearidade artificial que separa alfabetização e ensino da escrita como etapas estanques e sequenciadas. Em vez disso, assume a língua(gem) como prática que se inicia e se transforma no interior das relações sociais, ultrapassando limites institucionais e curriculares. Esse deslocamento da língua(gem) como sistema autônomo para a língua(gem) como

atividade social situada ecoa a concepção bakhtiniana de enunciado, compreendido como unidade da comunicação verbal marcada por responsividade, historicidade e valorização (Bakhtin, 2003 [1979]).

Tal filiação torna-se ainda mais evidente quando a autora do artigo propõe que o trabalho escolar com a língua deve ocorrer “*em três eixos: oralidade, leitura e escrita, as modalidades da linguagem verbal que têm suas especificidades, mas que, no trabalho de ensino da língua na escola, [...] são naturalmente hibridizados*” (A70, p. 233). A ênfase na hibridização e simultaneidade desses eixos indica a recusa de uma organização do ensino pautada pela fragmentação da experiência linguística, e aproxima-se da ideia de que os usos da língua(gem), mesmo quando específicos, estão sempre entrelaçados nas práticas concretas de interação. Além disso, ao introduzir a AL como eixo “*incontornável como função metalinguística, diante dos demais*” (A70, p. 233), o artigo reconhece a necessidade de tematizar a língua(gem) a partir das próprias produções dos sujeitos, o que também encontra respaldo na noção bakhtiniana de que toda reflexão sobre a língua(gem) é inseparável da esfera social e das condições concretas de enunciação. Trata-se, portanto, de uma proposta que mobiliza implicitamente categorias como dialogismo, alteridade e gênero discursivo, mesmo sem nomeá-las diretamente, configurando-se como uma prática alinhada aos princípios da teoria dialógica da língua(gem).

Nesse mesmo horizonte, a recusa à compartimentalização das práticas de língua(gem) e a afirmação de que o ensino da língua antecede e ultrapassa a alfabetização formal mobilizam concepções que compreendem a língua(gem) como constituinte do sujeito. Ao propor que os eixos da oralidade, leitura e escrita, “*modalidades da linguagem verbal que têm suas especificidades*”, são “*naturalmente hibridizados*” nas interações entre professores e alunos (A70, p. 233), a autora tensiona modelos de ensino baseados na fragmentação curricular, indicando uma abordagem integrada e situada das práticas de língua(gem). Tal integração entre diferentes usos da língua nas práticas escolares, ao enfatizar a inseparabilidade entre modalidades de língua(gem), alinha-se à concepção enunciativo-discursiva da língua(gem), segundo a qual toda produção verbal está imersa em um contexto de interação social.

Ainda que a AL não seja incluída no trecho que descreve a hibridização, sua inserção aparece logo na sequência como um eixo metalinguístico que se articula com os demais, potencializando a reflexão sobre os enunciados produzidos nas práticas

escolares. Dessa forma, compreende-se que, mesmo que não seja mencionada na primeira formulação da hibridização, a AL integra a proposta de ensino como componente articulado às práticas sociais de língua(gem). Tal concepção encontra consonância com a afirmação de Volochínov (2013 [1930]) de que toda enunciação é inseparável do contexto social que a conforma, sendo a língua, por sua própria natureza, ideológica e dialógica.

Ademais, ao ancorar-se em práticas que se iniciam na Educação Infantil e se expandem para além dos muros escolares, o excerto mobiliza concepções que transcendem os limites da alfabetização stricto sensu. Essa compreensão dialoga com as abordagens dos multiletramentos, conforme propõe Rojo (2012), para quem a escola deve incorporar as múltiplas linguagens e as diversas materialidades semióticas presentes nas práticas sociais contemporâneas. A proposta articula, assim, diferentes olhares sobre o trabalho com a língua(gem), integrando dimensões culturais, tecnológicas e discursivas que ampliam o escopo da PAL/S enquanto prática situada.

Observamos ainda que, ao enfatizar o entrelaçamento entre as modalidades da língua(gem), o artigo reafirma a natureza interativa da língua(gem). A autora afirma que *“no trabalho de ensino da língua na escola, nos planejamentos de professores dos anos iniciais da Educação Básica, [os eixos] são naturalmente hibridizados: fala-se, lê-se e escreve-se intensivamente, e eles são assim constantemente ativados, entre alunos e professores”* (A70, p. 233). Essa formulação evidencia que as práticas de língua(gem) não se realizam de modo isolado ou sequenciado, mas de forma integrada no interior das interações pedagógicas, o que reforça sua interdependência e o caráter ativo e situado da língua(gem).

Tal articulação, conforme compreendemos à luz da filosofia da língua(gem) de Bakhtin, implica reconhecer que cada ato de língua(gem) é uma resposta situada e valorada, na medida em que se produz sempre em relação a um contexto sócio-histórico e a interlocutores concretos. Essa concepção está presente também quando o artigo afirma que *“a linguagem verbal e as diferentes linguagens atravessam-se e agem interdisciplinarmente, a partir da sua articulação, abrindo riquíssimas possibilidades de trabalho pedagógico”* (A70, p. 233). Ao sustentar que a língua(gem) “atravessa” o processo educativo e permite práticas escolares significativas, o texto sugere que o ensino da língua deve favorecer a emergência de enunciados que façam

sentido para os sujeitos, conectando-se às suas experiências sociais e aos modos como se constituem enquanto participantes ativos do discurso escolar.

Nesse contexto, o artigo incorpora também uma perspectiva epilinguística ao tratar da AL como prática que se vincula à reflexão dos próprios sujeitos sobre os usos que fazem da língua(gem). Essa concepção se explicita quando a autora afirma que *“a prática dos três primeiros eixos [oralidade, leitura e escrita], intensivamente trabalhada, é recoberta por reflexões sobre as produções de linguagem”* (A70, p. 233), destacando que a AL se articula diretamente às produções concretas dos alunos e às situações reais de língua(gem), funcionando como eixo metalinguístico que se desdobra a partir das demais práticas de língua(gem). Ainda nesse mesmo trecho, a autora reforça que *“a articulação dos quatro eixos torna-se produtiva”*, pois possibilita que *“as diferentes linguagens atravessam-se e agem interdisciplinarmente”* (A70, p. 233), apontando para um ensino que valoriza a experiência de língua(gem) vivida e compartilhada no contexto escolar.

Essa abordagem aproxima-se das proposições de Rodrigues (2005), ao compreender que a AL deve assumir um caráter funcional e interpretativo, voltado à significação, e não apenas à descrição normativa. Como destaca a autora, *“a análise linguística, assumida como uma prática de linguagem, deve estar a serviço da construção de sentidos, e não da metalinguagem pelo simples domínio de seus termos”* (Rodrigues, 2005, p. 80). A PAL/S delineada no artigo A70, ao privilegiar reflexões ancoradas nas próprias produções dos alunos, mobiliza saberes linguísticos que transcendem a metalinguagem formalizada e favorecem a construção de sentidos a partir das vivências discursivas. Tal perspectiva também é defendida por Acosta Pereira (2022), ao afirmar que a PAL/S *“é prática de linguagem porque se ancora nos usos reais da língua, mobilizando os recursos linguístico-discursivos que os sujeitos ativam em situações de interação”* (Acosta Pereira, 2022, p. 7). Dessa forma, a PAL/S apresentada se ancora em práticas reais de língua(gem), ressignificando o lugar da AL na escola como prática formativa e responsiva, que se inscreve nas interações sociais e nos contextos efetivos de uso da língua.

Acrescentamos que, ao propor a articulação dos quatro eixos da língua(gem) como condição didática para a produção de conhecimentos, o excerto assume uma postura que converge com os princípios defendidos por Acosta Pereira (2022). Segundo o autor, a PAL/S, concebida como prática dialógica, permite que os sujeitos se inscrevam discursivamente na escola, produzindo sentidos em relação com o outro

e com o mundo. A língua(gem), nesse escopo, não é vista como sistema isolado, mas como prática social atravessada por valores, ideologias e disputas de sentido.

Nesse sentido, observamos que a proposta analisada se aproxima da noção de polifonia didática, como elaborada por Costa-Hübes (2021), ao acolher diferentes vozes teóricas e metodológicas no interior do trabalho com a língua(gem). Essa perspectiva se torna visível quando a autora do artigo afirma que *“a linguagem verbal e as diferentes linguagens atravessam-se e agem interdisciplinarmente, a partir da sua articulação”* (A70, p. 233), indicando um compromisso com o hibridismo textual e a abertura para múltiplas linguagens no processo educativo. A valorização da interdisciplinaridade aparece como marca de um ensino que não se restringe a uma única matriz teórica ou a um único tipo de texto, mas que opera com a diversidade textual e discursiva como base da formação linguística dos sujeitos.

Além disso, a autora reconhece que *“as práticas escolares que envolvem os alunos com as diferentes linguagens e linguagens verbais precisam ser cada vez mais ampliadas, aprofundadas e levadas a sério”* (A70, p. 233), sinalizando uma concepção ampliada de práticas de língua(gem) que ultrapassa a dimensão normativa e sistemática, acolhendo abordagens variadas como os multiletramentos, os estudos dialógicos da língua(gem) e a linguística textual. Essa pluralidade teórica e metodológica evidencia uma PAL/S que se constitui em diálogo com distintos referenciais, o que caracteriza uma abertura epistêmica relevante. Tal abertura, ao invés de fragmentar o campo, fortalece-o, pois amplia suas possibilidades de atuação pedagógica e torna o ensino mais responsivo às múltiplas demandas formativas dos sujeitos na escola contemporânea.

Ademais, a valorização da experiência escolar como espaço de construção de saberes sobre a língua aponta para uma PAL/S que se funda na escuta e na responsividade. Tais princípios, conforme propõe Bakhtin (2003 [1979]), implicam reconhecer o outro como coautor dos sentidos produzidos e, portanto, reafirmam a necessidade de práticas pedagógicas que se pautem pela dialogia, pela participação ativa dos sujeitos e pela valorização de sua palavra. A língua(gem) deixa, assim, de ser objeto para tornar-se processo, vivido e partilhado.

Portanto, entendemos que o excerto analisado projeta uma visão da PAL/S que se alinha a diferentes correntes teóricas e metodológicas, compondo um quadro de pluridiscursividade que constitui a complexidade do campo. Ao articular os eixos linguísticos, valorizar o hibridismo e propor práticas integradas, o texto delinea uma

concepção de ensino de língua que reconhece o sujeito como produtor de sentidos e agente de transformação. Essa orientação, ao articular teoria e prática, reforça o caráter formativo, crítico e socialmente comprometido da AL no cenário educacional contemporâneo

Ex #27

*“A AL oferece uma proposta de ensino em consonância com uma visão **de linguagem interacionista** e, pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos [...] a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006) [...] o ensino de gramática deve voltar-se a fenômenos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos, discursivos, estilísticos, visuais, sonoros etc. [...] **a análise linguística deve ocorrer em atividades de leitura, produção e reflexão textual** [...] A AL oferece um ensino que visa a construção de sentidos, por meio da análise dos usos da língua em atividades de leitura, produção e reflexão textual [...] a análise linguística não pode se restringir à descrição das estruturas linguísticas descontextualizadas, mas deve integrar-se às práticas de leitura e produção textual, possibilitando a reflexão sobre a língua em uso [...] Desse modo, o conceito de análise linguística contempla, conforme Mendonça (2007, p. 95), a construção de sentido nos usos linguísticos diversos e não toma apenas a produção dos alunos como ponto de partida para esse 'movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem'. Além dessas produções, os textos e gêneros que circulam socialmente, nos mais diversos domínios discursivos, seriam objeto de reflexão (A61, 2017, p. 50-61).*

A partir da leitura do excerto #27, identificamos uma concepção ampliada de PAL/S, marcada por uma pluridiscursividade que articula diferentes orientações teóricas. A proposição de que tanto as produções dos alunos quanto os gêneros discursivos socialmente circulantes são objetos legítimos de reflexão linguística revela uma compreensão de língua(gem) situada e responsiva. Essa concepção é sustentada no próprio artigo, ao afirmar que *“a análise linguística oferece uma proposta de ensino em consonância com uma visão de linguagem interacionista e, pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos”* (A61, 2017, p. 50), além de destacar que *“a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”* (Bakhtin, 2006, apud A61, p. 51). Também é evidenciado que *“o ensino de gramática deve voltar-se a fenômenos semânticos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos, discursivos, estilísticos, visuais, sonoros etc.”* (A61, 2017, p. 55), perspectiva que se alinha aos pressupostos dos multiletramentos. Por fim, ao defender que a análise linguística deve ocorrer *“em atividades de leitura, produção e reflexão textual”* (A61, 2017, p. 61), o artigo aproxima-se da linguística

textual ao entender a língua como prática social inscrita em gêneros discursivos. Dessa forma, compreendemos que o enunciado analisado mobiliza vozes oriundas de diferentes matrizes teóricas, compondo um campo tensionado por múltiplos projetos formativos e fortalecendo a complexidade constitutiva da PAL/S.

Nesse contexto, observamos que o excerto se inscreve em uma orientação dialógica, conforme delineada nos estudos do Círculo de Bakhtin, ao conceber a língua(gem) como prática social concreta. A PAL/S é, nesse caso, compreendida como atividade discursiva enunciativa, em que o sujeito interage com textos socialmente produzidos, negociando sentidos a partir de suas experiências e posicionamentos. Como nos adverte Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 153), “a compreensão de um enunciado é sempre uma compreensão responsiva: a atitude do ouvinte não é passiva, ele responde com sua própria orientação ativa do sentido, com sua avaliação, com sua contra-palavra”. Assim, a análise da língua(gem) passa a ser entendida como produção de sentidos situada, inseparável das condições sociais e ideológicas em que se insere.

Além disso, tal orientação dialoga com os fundamentos da sociologia da língua(gem) propostos por Volochínov. Para esse autor, o signo é uma forma sensível e concreta pela qual se encarnam as ideologias, sendo o discurso uma arena de disputas e tensões sociais. No excerto, ao propor que a AL contemple a diversidade dos usos linguísticos e a multiplicidade de textos, reconhece-se o caráter conflituoso e historicamente situado dos enunciados. Como ressalta Volochínov (2013 [1930]), em uma passagem que julgamos central:

Todo signo nasce num processo de interação entre indivíduos sociais. Cada signo ideológico é um ponto de interseção entre as relações sociais. Onde quer que haja um signo, ali também está presente a ideologia. O signo não é somente determinado externamente pelas condições sociais, ele é moldado internamente por elas (Volochínov, 2013 [1930], p. 95).

Além da orientação dialógica e sociológica, o excerto evidencia aproximações com os pressupostos dos multiletramentos ao enfatizar a circulação social de textos em diversos domínios. Ao deslocar o foco da análise para além da produção escolar, incorporando gêneros que circulam nos meios de comunicação, nas redes digitais e nos cotidianos sociais, a proposta se inscreve numa concepção de ensino que valoriza a pluralidade semiótica. Conforme argumenta Costa-Hübes (2022, p. 50), “a escola precisa romper com a centralidade dos gêneros canônicos e normativos para legitimar

outros textos, linguagens e suportes que constituem as práticas cotidianas dos sujeitos escolares”. A PAL/S, portanto, assume um papel de mediação entre as práticas sociais de língua(gem) e os processos escolares de produção de sentidos.

Paralelamente, também identificamos no excerto uma orientação textual-discursiva, especialmente no que tange à centralidade da construção de sentido como eixo da AL. Essa orientação se torna explícita quando o artigo afirma que “a AL oferece um ensino que visa a construção de sentidos, por meio da análise dos usos da língua em atividades de leitura, produção e reflexão textual” (A61, 2017, p. 61). Essa proposição se ancora na compreensão da língua(gem) como prática interativa e contextualizada, o que ressoa com os princípios da linguística textual, segundo os quais a significação é negociada socialmente nos usos efetivos da língua(gem).

Por conseguinte, o texto também enfatiza que “a análise linguística não pode se restringir à descrição das estruturas linguísticas descontextualizadas, mas deve integrar-se às práticas de leitura e produção textual, possibilitando a reflexão sobre a língua em uso” (A61, 2017, p. 55). Ao rejeitar a abordagem tradicional centrada em formas fixas e normativas, e ao propor uma análise voltada aos efeitos de sentido produzidos nos textos concretos, o artigo mobiliza uma concepção de língua(gem) em funcionamento, ancorada em contextos comunicativos reais. Essa perspectiva valoriza a língua(gem) como prática social e discursiva, aproximando-se diretamente da proposta da linguística textual e do campo da análise do discurso.

Nessa perspectiva, destaca-se ainda a concepção epilinguística da análise, presente de forma implícita no excerto. Ao aludir a um “movimento de reflexão sobre o funcionamento da linguagem”, o texto sugere que a PAL/S não se limita à identificação de formas linguísticas, mas implica uma atividade metacognitiva e formativa. Acosta Pereira (2022), ao refletir sobre essa dimensão, observa que:

A PAL/S, enquanto prática de linguagem, é lugar de reflexão e de reposicionamento dos sujeitos diante da língua e da linguagem. Trata-se de um exercício que não apenas explicita regularidades, mas que interroga, tensiona e desloca formas de significar. Por isso, ela se configura como experiência ético-política com o texto e com o mundo (Acosta Pereira, 2022, p. 85).

Somam-se a isso as críticas às práticas escolares que ainda mantêm a AL ancorada em exemplos desprovidos de sentido e função. Como já alertava Rodrigues (2005, p. 345), “a análise linguística não pode permanecer no plano da exemplificação

de regras, tampouco na reprodução de modelos. Seu lugar é o da problematização do texto, da experiência de língua(gem) e da construção de sentido”. E, em outro trecho mais extenso e apropriado à fundamentação desta análise, a autora afirma:

A análise linguística como prática de linguagem não se constitui apenas como uma etapa posterior à produção textual ou à leitura, mas como atividade que emerge das próprias práticas discursivas. Refletir sobre a língua deve ser parte do fazer discursivo do aluno, e não uma tarefa deslocada de sua experiência com a linguagem (Rodrigues, 2005, p. 347).

Com base nesses elementos, compreendemos que o excerto #27 expressa a pluridiscursividade que estrutura os discursos sobre a PAL/S na contemporaneidade. A presença simultânea de pressupostos dialógicos, sociológicos, multimodais e discursivos evidencia a coexistência de múltiplas vozes e orientações teóricas que contribuem para a expansão dos sentidos atribuídos à AL. Como afirma Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 154), “o sentido não pertence à palavra em si, ele nasce da interação entre sujeitos e contextos; é no diálogo que os sentidos se produzem e se transformam”. É nesse horizonte que a PAL/S se constitui como prática formativa, crítica e responsiva, capaz de articular língua(gem), sujeito e sociedade.

Ex #28

O termo análise linguística começa a ser utilizado, assim, nesse momento, para '[...] denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos' (MENDONÇA, 2006, p. 205) [...] não apenas os aspectos formais, mas também os aspectos funcionais, discursivos e pragmáticos da linguagem [...] viabilizar, a partir da observação e da comparação de usos da língua, a reflexão dos alunos sobre os efeitos de sentido provocados por determinados recursos linguísticos em gêneros diversos (A56, 2017, p. 155-159).

A partir da leitura do excerto #28 e da análise do artigo A56, entendemos que a afirmação de que a AL passa a designar “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (Mendonça, 2006, p. 205 apud A56, 2017, p. 155) evidencia a coexistência de diferentes matrizes teóricas, cujas vozes e sentidos heterogêneos tensionam a definição do objeto. Tal formulação aponta simultaneamente para uma ampliação do escopo da análise – que inclui os usos e os gêneros – e para a manutenção de categorias estruturais – como “sistema linguístico”

e “*fenômenos gramaticais*” – revelando o embate discursivo que conforma esse campo.

Nesse sentido, observamos que o artigo articula orientações diversas ao retomar, por exemplo, a categorização proposta por Bezerra e Reinaldo (2013), a qual organiza três tendências no ensino da AL: a conservadora, a conciliadora e a inovadora. Essa tipologia permite compreender a presença de diferentes projetos formativos em circulação na escola. A tendência conservadora mantém-se vinculada a uma abordagem normativa, centrada em regras e classificações; a conciliadora mescla práticas tradicionais e novas concepções; e a inovadora vincula-se a perspectivas enunciativas e discursivas, propondo um trabalho reflexivo com a língua(gem) em uso. Essa multiplicidade de vozes, longe de configurar uma incoerência, expressa a natureza dialógica e ideológica do campo, como postula Bakhtin (2003 [1979], p. 306), ao destacar que “a linguagem é um campo de batalha para as avaliações sociais”.

Compreendemos, portanto, que a definição do que é e do que pode ser a PAL/S não se dá de forma estável ou unívoca, mas é o resultado de processos de negociação, deslocamento e reinterpretação discursiva. Nesse processo, diferentes concepções de língua(gem), de sujeito e de ensino se entrecruzam e disputam hegemonia. Tal perspectiva encontra respaldo em Volochínov (2013 [1930], p. 139), que nos lembra que “o signo é ideológico exatamente porque reflete e refrata a realidade, nunca sendo um espelho neutro, mas sempre marcado pelas contradições das relações sociais em que circula”. Assim, a AL, ao ser tematizada como prática escolar, carrega as marcas dessas contradições e projeta sentidos distintos, conforme os discursos que a sustentam.

Ao aprofundarmos a leitura do artigo A56, identificamos que a proposta das autoras transita por diferentes orientações teóricas, incorporando elementos da linguística textual, da perspectiva enunciativa e das pedagogias dos multiletramentos. Essa multiplicidade torna-se evidente quando se afirma que a AL deve “*viabilizar, a partir da observação e da comparação de usos da língua, a reflexão dos alunos sobre os efeitos de sentido provocados por determinados recursos linguísticos em gêneros diversos*” (A56, 2017, p. 159). Nessa formulação, observamos a valorização do funcionamento linguístico em contextos reais de uso, da análise como prática reflexiva e da língua(gem) como ação situada.

Nesse ponto, a interlocução com os trabalhos de Acosta Pereira (2022) torna-se produtiva. Para o autor, a PAL/S, quando concebida como prática de língua(gem), só se efetiva se vinculada aos usos concretos e às práticas discursivas que circulam nas diversas esferas sociais. Em suas palavras,

[...] a análise linguística/semiótica de base dialógica opera com a materialidade do discurso, com os enunciados produzidos em situações concretas, e tem como horizonte a formação crítica dos sujeitos, não a reprodução de nomenclaturas (Acosta Pereira, 2022, p. 92).

Essa compreensão aproxima-se da proposta das autoras ao enfatizar a dimensão social, epilinguística e formativa da prática analítica. Além disso, observamos no artigo uma aproximação com a perspectiva defendida por Rodrigues (2021), ao abordar a AL como espaço de construção de sentidos e de posicionamento crítico. Para a autora, “a análise da linguagem deve ser concebida como ato de leitura e reinterpretação do mundo, no qual os sujeitos se envolvem ativamente na produção de significados” (Rodrigues, 2021, p. 103). A presença de atividades que mobilizam gêneros como crônicas, entrevistas e tirinhas no artigo reforça esse compromisso com uma abordagem que integra leitura, produção e reflexão sobre os efeitos de sentido mobilizados em diferentes contextos discursivos.

A Linguística Textual também aparece como matriz teórica relevante na proposta, especialmente quando se afirma que a análise deve considerar “*não apenas os aspectos formais, mas também os aspectos funcionais, discursivos e pragmáticos da linguagem*” (A56, 2017, p. 156). Essa concepção está alinhada ao que defendem Polato e Menegassi (2022, p. 181), ao argumentarem que “a PAL/S é uma prática de análise situada no texto e no discurso, que se ancora na produção de sentidos e nas relações que os sujeitos estabelecem com a linguagem”. Ao se orientar por essa perspectiva, o ensino da língua desloca-se do modelo estrutural para uma abordagem que articula forma e sentido, estrutura e efeito, gramática e discurso.

Concomitantemente, identificamos, ainda que de forma implícita, a presença de princípios dos multiletramentos, especialmente na valorização da heterogeneidade textual e da diversidade de contextos de produção. A proposta de trabalhar com gêneros que circulam em diferentes esferas sociais (escolar, jornalística, literária, digital) aponta para uma ampliação do repertório textual e discursivo mobilizado em sala de aula. Como assinala Costa-Hübes (2021, p. 49), “ensinar língua implica

reconhecer a multiplicidade de práticas de linguagem que constituem a vida social e permitir que os sujeitos escolares se vejam como participantes legítimos dessas práticas”. A AL, nesse sentido, torna-se também uma prática de inclusão discursiva.

Assim, compreendemos que o artigo A56, ao integrar diferentes perspectivas e ao reconhecer a complexidade da língua(gem) em uso, evidencia a pluridiscursividade constitutiva do campo da PAL/S. Ao mesmo tempo em que retoma categorias clássicas, como sistema e gramática, também se abre a outras vozes teóricas que propõem a análise como prática situada, crítica e formativa. Essa convivência de discursos, por vezes convergentes, por vezes tensionados, é o que confere vitalidade e dinamismo ao campo, reiterando a tese de que a PAL/S é um espaço discursivo em disputa.

Ao analisarmos o excerto #28 e seu entorno textual, reafirmamos que a PAL/S não se apresenta de modo unívoco ou homogêneo no discurso acadêmico. Pelo contrário, ela se constitui como campo pluridiscursivo, conformado por múltiplas vozes, saberes e práticas que se entrecruzam. Essa condição, longe de ser um entrave, é um traço constitutivo da língua(gem) e de sua materialização no espaço escolar. Como lembra Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 151), “o sentido de uma palavra vive no diálogo de contextos e de consciências”, e é nesse diálogo que a AL se reconfigura, se reinterpreta e se atualiza como prática pedagógica comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Ex #29

*Cabe formular mais claramente nosso objetivo neste trabalho. Ele diz respeito à prática de análise linguística, portanto, a uma das “possibilidades” de prática antes referida. Mais especificamente, nossa intenção é formular uma reflexão sobre **como podem ser vistos os conteúdos gramaticais em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, quando se toma por base o referencial enunciativo**, em especial, o bakhtiniano o qual, acreditamos, está em consonância com o que sugerem os PCNs [...] A análise linguística é apresentada [...] como **uma decorrência do processo instaurado pela leitura do texto** [...] os aspectos que precisam ser tematizados **[na prática de análise linguística] decorrem das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos** [...] a gramática [...] deve ser integrada ao texto e não tratada como um adendo [...] refletir, em sala de aula, sobre o funcionamento da linguagem é, a nosso ver, **fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno** [...] Construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem [...] **textos com características de***

linguagem cotidiana [...] expressões formais ou informais que compõem seus textos (A6, 2008, p. 70-76).

A análise do excerto #29, retirado do artigo A6, evidencia a pluridiscursividade constitutiva da PAL/S, tal como se apresenta no discurso das autoras. Ao afirmarem que o objetivo do trabalho consiste em refletir sobre os conteúdos gramaticais “*quando se toma por base o referencial enunciativo, em especial, o bakhtiniano*”, elas explicitam sua filiação à perspectiva dialógica da língua(gem), ao mesmo tempo em que estabelecem conexões com os PCNs. Essa dupla ancoragem – teórico-filosófica e político-institucional – já revela a convivência de diferentes vozes na constituição do discurso sobre a PAL/S.

Essa articulação heterogênea permite-nos observar que, embora a centralidade recaia sobre a abordagem enunciativa, a proposta não se constrói de modo unívoco. O diálogo com os PCNs, enquanto documento normativo de ampla circulação, traz à tona o entrecruzamento de vozes oficiais e acadêmicas na formulação da prática pedagógica. Como assinala Volochínov (2013 [1930], p. 137), “a palavra está sempre carregada de intenções sociais e impregnada de valores ideológicos”, sendo inevitável que propostas pedagógicas incorporem diferentes matrizes discursivas em sua constituição. Assim, a PAL/S que se delineia no artigo emerge como enunciação atravessada por múltiplas vozes e tensões epistemológicas.

Compreendemos que a adesão ao referencial bakhtiniano implica conceber a língua(gem) como prática social, dialógica e historicamente situada. Conforme afirma Bakhtin (2003 [1979], p. 288), “a realidade da língua se manifesta na forma de enunciados concretos proferidos por sujeitos sociais reais”. A proposta das autoras, ao deslocar o foco da análise gramatical para os sentidos produzidos em textos e gêneros diversos, reconfigura o papel da gramática como parte constitutiva do enunciado, e não como entidade normativa isolada. Esse entendimento inscreve a PAL/S em um paradigma discursivo que privilegia a construção de sentidos no uso concreto da língua(gem).

Identificamos no artigo A6 a presença de princípios da Linguística Textual, especialmente no que se refere à centralidade da construção de sentidos em contextos comunicativos reais como eixo da AL. Essa perspectiva se explicita não apenas quando se afirma que “a análise linguística é apresentada [...] como uma decorrência do processo instaurado pela leitura do texto” (A6, 2008, p. 75), mas

também quando os autores sustentam que “os aspectos que precisam ser tematizados [na prática de análise linguística] decorrem das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (A6, 2008, p. 72). Esse posicionamento evidencia uma prática pedagógica que parte da língua(gem) em uso e da significação construída em situações concretas, em lugar de uma abordagem normativa e descontextualizada.

Adicionalmente, a proposta apresentada no artigo enfatiza que “a gramática [...] deve ser integrada ao texto e não tratada como um adendo” (A6, 2008, p. 72), indicando uma ruptura com o ensino tradicional centrado na análise isolada de frases e estruturas linguísticas. Em consonância com os fundamentos da Linguística Textual, os autores destacam que “refletir, em sala de aula, sobre o funcionamento da linguagem é, a nosso ver, fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno” (A6, 2008, p. 72), perspectiva que valoriza os efeitos de sentido e a coerência textual. Dessa forma, a proposta pedagógica apresentada no artigo não apenas mobiliza os gêneros discursivos e o referencial bakhtiniano, mas também articula-se com os pressupostos da Linguística Textual, ao compreender a análise gramatical como processo de significação situado e responsivo.

Verificamos, ainda, a incorporação de princípios vinculados aos multiletramentos, especialmente na proposta de análise de uma crônica publicada em revista de circulação nacional. A escolha por um gênero de ampla circulação e língua(gem) híbrida demonstra sensibilidade à heterogeneidade discursiva do cotidiano dos estudantes. Tal perspectiva está presente no artigo quando os autores afirmam que a prática pedagógica deve “construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem” (A6, 2008, p. 72). Essa concepção está em consonância com os fundamentos dos multiletramentos, que reconhecem a diversidade linguística, cultural e semiótica como constitutiva das práticas sociais de língua(gem). Ainda nesse sentido, a proposta destaca a importância de “textos com características de linguagem cotidiana”, como forma de desenvolver tanto a competência linguística quanto a competência estilística, a partir da análise de “expressões formais ou informais que compõem seus textos” (A6, 2008, p. 76).

Essa abordagem dialoga diretamente com Costa-Hübes (2022, p. 49), ao defender que “ensinar língua implica reconhecer a multiplicidade de práticas de

linguagem que constituem a vida social”. Desse modo, a proposta analisada amplia o repertório textual da AL, valoriza os saberes dos alunos e os reconhece como participantes legítimos das práticas sociais de língua(gem), em uma perspectiva de formação crítica, responsiva e plural.

A proposta metodológica apresentada articula leitura, produção e análise, aproximando-se do entendimento de Acosta Pereira (2022), para quem a PAL/S deve emergir das práticas reais de língua(gem) e da experiência dos sujeitos. O autor argumenta que “não há reflexão significativa sobre a linguagem quando esta se desconecta da experiência concreta dos sujeitos e da dimensão ideológica dos enunciados” (Acosta Pereira, 2022, p. 91). Nessa perspectiva, a AL se constitui como atividade de natureza epilinguística e responsiva, e não apenas metalinguística e técnica.

Essa concepção é reforçada por Rodrigues (2022), ao afirmar que a AL se configura como espaço de autoria, no qual os sujeitos se posicionam e produzem sentidos em relação ao outro e ao mundo. Segundo a autora, “os sujeitos se constituem ao refletir sobre os sentidos que mobilizam e os efeitos que produzem com suas escolhas linguísticas” (Rodrigues, 2022, p. 97). Essa perspectiva se traduz, no artigo analisado, na ênfase dada à interpretação e à produção de sentidos como núcleo das atividades de análise, reafirmando o lugar ativo e formativo do aluno na relação com a língua(gem).

Concluimos, assim, que o excerto #29 e os demais segmentos do artigo A6 revelam uma proposta de AL atravessada por diferentes vozes teórico-metodológicas. A presença do pensamento enunciativo, em especial do referencial bakhtiniano, é explicitamente reconhecida, sendo apontada como base para a reflexão sobre os conteúdos gramaticais em contexto escolar. Além disso, o artigo ancora-se nas diretrizes curriculares nacionais ao afirmar consonância com os PCNs, o que reforça a articulação entre fundamentação teórica e políticas educacionais. Essa convergência indica um movimento de atualização das práticas escolares, sem romper com os compromissos formativos delineados pelas orientações oficiais.

Ainda que os termos “linguística textual” e “multiletramentos” não sejam mobilizados diretamente, identificamos no desenvolvimento argumentativo do artigo a incorporação de princípios que lhes são caros – como a centralidade da leitura na deflagração da AL, o foco na construção de sentidos em contextos reais de uso e a valorização de gêneros discursivos da esfera midiática. Assim, a proposta analisada

evidencia um entrecruzamento de vozes que se manifesta de forma coerente com a natureza polifônica e ideológica da língua(gem), conforme aponta Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 151): “o sentido de uma palavra vive no diálogo de contextos e de consciências”. É nessa tessitura de orientações complementares que se delineia uma PAL/S em constituição, sensível aos desafios formativos e discursivos da escola contemporânea.

Ex #30

Orientado pelas reflexões da Linguística de texto e do discurso, esse movimento sobre novas concepções de gramática fez surgir a proposta da prática de análise linguística, expressão que passou a referir um conjunto de atividades, com foco nas reflexões que se atêm mais estritamente ao interior dos textos, considerando as estratégias do dizer, no conjunto historicamente constituído das configurações textuais, denominadas de gêneros textuais (Geraldí, 1993; Nóbrega, 2000; Costa Val, 2002; Travaglia, 2004; entre outros). (A8, 2008, p. 61).

O excerto #30, ao afirmar que a PAL/S surge “*orientada pelas reflexões da Linguística de texto e do discurso*”, revela uma das principais marcas da pluridiscursividade que constitui a PAL/S. Ao enfatizar que essa prática se refere a “um conjunto de atividades, com foco nas reflexões que se atêm mais estritamente ao interior dos textos”, o enunciado aponta para uma concepção que desloca a centralidade da gramática normativa para o funcionamento discursivo da língua(gem). Tal perspectiva já evidencia a confluência de diferentes vozes teóricas que, embora não componham um bloco homogêneo, compartilham a crítica às abordagens tradicionais e a valorização do texto como unidade de sentido e análise.

Essa orientação se inscreve diretamente na tradição da Linguística Textual, que compreende o texto como um constructo interativo, semântico e funcional. Ao tomarmos essa concepção como pano de fundo, observamos que o artigo mobiliza uma perspectiva em que a gramática deixa de ser objeto isolado e passa a ser tematizada no interior de práticas discursivas concretas. Essa abordagem, conforme salienta Franchi (1987), permite integrar a reflexão linguística à experiência real dos sujeitos com a língua(gem), rompendo com o artificialismo de uma gramática escolar dissociada do uso. A PAL/S, nesse contexto, configura-se como prática situada, construída a partir da circulação social dos gêneros e das estratégias do dizer.

Notamos, ainda, que essa proposta se articula a uma concepção de língua(gem) próxima da tradição bakhtiniana, sobretudo quando privilegia o enunciado

concreto e os efeitos de sentido como objeto de análise. Conforme sustenta Bakhtin (2003 [1979], p. 279), “o enunciado é inseparável das condições sociais e históricas em que é produzido; ele incorpora valores, ideologias e perspectivas axiológicas”. Essa compreensão torna possível afirmar que a PAL/S, tal como delineada no excerto, opera com uma noção de língua(gem) como atividade responsiva, centrada na relação dialógica entre sujeitos e discursos. A AL, nesse caso, transcende a identificação de regras e estruturas para se constituir como atividade interpretativa e formativa.

Essa mesma dimensão ideológica do signo é aprofundada por Volochínov (2019 [1930], p. 121), ao afirmar que “cada signo ideológico é uma arena de lutas sociais”. Ao tematizar a gramática como parte da materialidade textual e discursiva, o artigo reconhece implicitamente a natureza política da língua(gem). Nesse sentido, a PAL/S se constitui também como prática de leitura do mundo, na medida em que permite ao estudante compreender os efeitos ideológicos das escolhas linguísticas. Essa orientação é reforçada no corpo do artigo, quando as autoras analisam tarefas de avaliação que contrastam abordagens classificatórias com propostas de interpretação contextualizada.

A análise dessas tarefas permite-nos observar uma tensão produtiva entre diferentes concepções de PAL/S em circulação no contexto escolar. De um lado, identificamos a persistência de práticas estruturais, centradas na metalinguagem normativa. De outro, observamos tentativas de mobilização de categorias textuais e discursivas, ainda que de modo incipiente. Essa coexistência de discursos confirma o caráter pluridiscursivo do campo, tal como discutido por Costa-Hübes (2022, p. 52), que defende que “a prática de análise linguística precisa acolher a heterogeneidade constitutiva da linguagem e da escola”. Assim, o próprio funcionamento do discurso escolar é atravessado por vozes teóricas, curriculares e institucionais que se articulam de maneira não linear.

A esse respeito, as contribuições de Acosta Pereira (2022) são fundamentais para compreender a PAL/S como prática de língua(gem) que tensiona a metalinguagem tradicional e a reflexão epilinguística situada. Segundo o autor, “a análise linguística de base dialógica não se realiza fora do uso da língua: ela emerge nas interações e nas condições sociais em que os enunciados ganham forma e valor” (Acosta Pereira, 2022, p. 93). Essa concepção está em consonância com os exemplos analisados no artigo, nos quais o trabalho com a língua(gem) ocorre em situações de

leitura e produção textual, promovendo a articulação entre forma e sentido, norma e uso, sujeito e discurso.

Complementarmente, a perspectiva de Rodrigues (2022) reforça a importância da autoria na AL, entendida como espaço de escuta e posicionamento do sujeito. Ao propor que a PAL/S seja um lugar em que o aluno interprete, questione e reorganize os sentidos que circulam nos textos, a autora aproxima-se da proposta presente no artigo A8. Do mesmo modo, Polato e Menegassi (2022) defendem que a análise deve partir da língua(gem) em funcionamento, valorizando os aspectos argumentativos, semânticos e ideológicos do texto. O artigo analisado, ao enfatizar o trabalho com gêneros textuais e estratégias discursivas, dialoga diretamente com essas formulações.

Além das orientações já discutidas, identificamos no excerto #30 ecos importantes da perspectiva dos multiletramentos, especialmente na valorização das “*configurações textuais*” e das “*estratégias do dizer*” como elementos constitutivos da PAL/S. A menção aos gêneros textuais e à sua constituição histórica revela uma concepção de língua(gem) como prática social, em permanente negociação com os contextos de produção, circulação e recepção. Tal abordagem remete diretamente à noção de letramentos múltiplos incorporada no campo brasileiro por meio de estudos que defendem a multiplicidade de modos semióticos, suportes e práticas de significação que compõem a experiência linguageira dos sujeitos contemporâneos.

Nesse horizonte, compreendemos que a PAL/S, ao incorporar os gêneros como foco de análise, amplia seu escopo epistemológico para além da estrutura verbal linear, acolhendo diferentes formas de textualidade, expressões culturais e vozes sociais. Essa concepção está em consonância com Costa-Hübes (2022, p. 50), ao afirmar que “a PAL/S, ao considerar diferentes práticas discursivas, diferentes sujeitos e diferentes suportes, se configura como uma prática pedagógica inclusiva, crítica e sensível à diversidade semiótica e sociocultural da linguagem”. Assim, a pluridiscursividade da PAL/S manifesta-se não apenas na convergência de tradições teóricas diversas, mas também na capacidade de mobilizar materialidades discursivas múltiplas que atravessam os sujeitos escolares, fazendo da AL um espaço dinâmico de escuta, negociação e ressignificação dos saberes sobre a língua.

Foi a partir de então que se cunhou o termo multiletramentos [...] palavra na qual o morfema ‘multi’ se propõe abarcar as novas ferramentas de acesso à comunicação [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 12-13). [...] Com isso, não basta educar o homem para atuar isoladamente, visto que a nova organização social implica a estimulação de todos os sentidos e inteligências na interação com o todo a sua volta; é preciso incrementar a leitura multitemática, sobretudo, explorando a internet como fonte a partir da qual se devem promover leituras mais aprofundadas (A112, 2021, p. 45).

O excerto #31 destaca a emergência da noção de multiletramentos como orientação fundamental para o ensino contemporâneo da língua(gem), especialmente ao considerar os efeitos da multimodalidade e das tecnologias digitais na constituição dos discursos. A referência a Rojo e Moura (2012) introduz uma concepção ampliada de letramento, em que o morfema “multi” sinaliza a multiplicidade de práticas sociais e modos de significação. Tal perspectiva exige que a PAL/S se articule à leitura crítica de múltiplas linguagens e semioses, valorizando os textos digitais, os gêneros híbridos e os discursos multimodais como objetos legítimos de análise.

Essa concepção está em consonância com a noção de língua(gem) como prática social, conforme delineada por Bakhtin (2003 [1979]), que compreende o enunciado como unidade concreta da comunicação verbal, sempre situada em condições sociais e históricas específicas. Quando o artigo defende a leitura multitemática e o uso da internet como fonte de aprofundamento interpretativo, observamos o deslocamento da PAL/S para uma perspectiva responsiva e situada, que considera os textos como construções dialógicas inseridas em esferas sociais distintas.

Por conseguinte, essa orientação encontra respaldo em Acosta Pereira (2022), ao afirmar que a PAL/S só se concretiza como prática significativa quando está “ancorada nas condições sociais de produção e circulação da linguagem, nos efeitos de sentido e nos valores que o texto mobiliza” (Acosta Pereira, 2022, p. 92). A AL, nesse horizonte, deixa de ser atividade metalinguística descontextualizada e passa a integrar um processo formativo voltado à leitura crítica dos discursos, às relações de poder e à autoria dos sujeitos escolares.

No desenvolvimento do artigo A112, observamos ainda o diálogo com a BNCC, especialmente na proposta de organização do trabalho com a língua(gem) a partir de cinco campos de atuação social: vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. Essa estrutura ecoa o conceito de esferas de uso da língua(gem) proposto por Bakhtin (2003 [1979]), ao reconhecer que

diferentes práticas discursivas exigem diferentes estratégias enunciativas e formas de AL. A PAL/S, nesse contexto, deve ser sensível às especificidades dos gêneros que circulam em cada campo e às relações ideológicas que os atravessam.

Volochínov (2019 [1930]) contribui para esse entendimento ao destacar que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois é por meio dela que se refratam os valores sociais e as posições ideológicas” (Volochínov, 2019 [1930], p. 137). Assim, ao propor o trabalho com gêneros digitais, como vídeos curtos, postagens em redes sociais e reportagens multimidiáticas, o artigo amplia o escopo da PAL/S para além do verbal escrito, incorporando práticas de língua(gem) que envolvem a articulação entre som, imagem, texto e interatividade. Essa ampliação metodológica e epistemológica reforça o caráter pluridiscursivo da PAL/S no cenário contemporâneo.

Essa perspectiva também se alinha à proposta de Rodrigues (2022), que defende que a AL deve ser compreendida como prática de autoria, responsividade e escuta. Para a autora, “o trabalho com a linguagem em sala de aula deve permitir que o sujeito se escute e escute o outro, que se repositone diante da linguagem e dos sentidos que constrói” (Rodrigues, 2022, p. 96). A ênfase nos multiletramentos, conforme apresentada no artigo A112, reforça essa dimensão formativa da PAL/S, promovendo práticas de leitura e análise que envolvem o sujeito em sua totalidade discursiva, semiótica e afetiva.

Retomando Franchi (1987), compreendemos que a crítica ao ensino fragmentado e a valorização da língua(gem) em contextos reais de uso são fundamentos importantes para a PAL/S. O artigo A112, ao propor que os estudantes analisem conteúdos da internet, dos meios de comunicação e de documentos oficiais, recupera essa tradição crítica, que entende a análise como prática situada, voltada para a construção de sentidos e para a formação da cidadania discursiva.

Por sua vez, Geraldi (1984) já indicava que a AL deveria ser orientada pelos usos reais da língua(gem), e não por regras abstratas e descontextualizadas. A proposta de leitura multitemática e de exploração de diferentes fontes discursivas como estratégia de análise, tal como aparece no artigo, revela o esforço de articulação entre os fundamentos históricos da PAL/S e os desafios colocados pelas novas formas de textualidade e de circulação do discurso.

Concluimos, portanto, que o excerto #31 e o artigo A112 como um todo evidenciam uma PAL/S atravessada por uma intensa pluridiscursividade. O diálogo

com as teorias dos multiletramentos, a semiótica social, a dialogia bakhtiniana, os documentos oficiais e as práticas escolares concretas revelam um campo em constante negociação de sentidos. Essa multiplicidade de vozes, em vez de comprometer a coerência da proposta, amplia suas possibilidades críticas e formativas, posicionando a AL como prática viva, situada e responsiva diante dos desafios do ensino de língua no século XXI.

Ex #32

A análise linguística constitui-se, nesse caso, como uma prática de linguagem que promove a reflexão crítica sobre o funcionamento da língua, considerando os sentidos produzidos nos textos concretos e nos contextos de uso [...] O que defendemos é o estudo de uma gramática contextualizada (que se aproxima da cognitivo-funcional), da qual possa emergir uma prática de análise linguística que, além de incluir as regularidades de funcionamento da língua, contemple também os sentidos possíveis de construção, por meio da articulação com os outros dois eixos: leitura e produção de textos [...] Não se pode reduzir a análise linguística à nomenclatura tradicional de classes de palavras e às regras de concordância e regência [...] é preciso deslocar o foco da metalinguagem normativa para uma reflexão sobre o funcionamento discursivo da linguagem [...] Assim, defendemos uma prática de análise linguística que se realize a partir das demandas concretas da leitura e da produção de textos, situando os conteúdos gramaticais no contexto de uso [...] A análise linguística, nesse modelo, não tem como finalidade a memorização de regras, mas a compreensão crítica da linguagem em funcionamento (A28, 2014, p. 129-132).

Ao analisarmos o artigo A28, identificamos uma concepção de PAL/S que se inscreve em uma perspectiva teórica pluridiscursiva, marcada por deslocamentos em relação à tradição normativa e pela valorização da língua(gem) em uso. Essa proposta não apenas recusa a linearidade da gramática tradicional, mas também opera com uma compreensão funcional e crítica da língua(gem), próxima tanto da Gramática Sistêmico-Funcional quanto da Análise Crítica do Discurso. Essa multiplicidade de fundamentos revela o entrecruzamento de vozes teóricas que configuram o campo da educação linguística, conforme compreendemos à luz da teoria dialógica da língua(gem) (Bakhtin, 2003 [1979]).

A proposta pedagógica delineada no artigo se ancora na defesa de uma gramática “contextualizada”, entendida como prática social, situada e orientada por finalidades comunicativas. Como afirmam as autoras: “O que defendemos é o estudo de uma gramática contextualizada (que se aproxima da cognitivo-funcional), da qual possa emergir uma prática de análise linguística que, além de incluir as regularidades

de funcionamento da língua, contemple também os sentidos possíveis de construção, por meio da articulação com os outros dois eixos: leitura e produção de textos” (A28, 2014, p. 129). Esse posicionamento sustenta uma PAL/S integrada aos usos reais da língua(gem), valorizando a construção de sentidos e o funcionamento discursivo em contextos específicos, em consonância com os princípios da GSF, conforme propostos por Halliday e retomados por Neves (2006).

Observamos que, embora o artigo não cite diretamente a GSF nem a ACD, ele mobiliza pressupostos teóricos que lhes são convergentes. A referência à gramática cognitivo-funcional, por exemplo, recupera a ideia de que os elementos linguísticos se organizam em função de suas finalidades comunicativas, uma noção central da GSF. Além disso, o artigo pauta sua análise em autores como Martelotta (2009), Travaglia (2009) e Mendonça (2006), os quais, ao tratarem de gramáticas de base funcional ou textual-interacional, caminham em direção a uma concepção de língua(gem) em uso, organizada segundo contextos e propósitos discursivos. Isso nos permite inferir que há uma filiação indireta à GSF, mesmo sem nomeá-la formalmente.

Complementarmente, a proposta de AL apresentada pelas autoras sustenta princípios que dialogam com a ACD, especialmente no que se refere à relação entre língua(gem) e poder, e à necessidade de refletir criticamente sobre os discursos em circulação. A recusa da nomenclatura tradicional e a valorização da reflexão sobre os efeitos de sentido revelam uma preocupação com os modos como a língua(gem) estrutura e naturaliza visões de mundo. Nesse sentido, compreendemos que o artigo compartilha com a ACD a ideia de que a língua(gem) não é neutra, mas ideológica, sendo sempre constituída em condições histórico-sociais específicas.

Essa abordagem também se articula com os fundamentos da ACD, ao deslocar o foco da metalinguagem normativa para a reflexão crítica. As autoras afirmam: *“Não se pode reduzir a análise linguística à nomenclatura tradicional de classes de palavras e às regras de concordância e regência [...] é preciso deslocar o foco da metalinguagem normativa para uma reflexão sobre o funcionamento discursivo da linguagem”* (A28, 2014, p. 130). Com essa formulação, evidencia-se que a PAL/S aqui concebida não está orientada à reprodução de normas, mas ao reconhecimento da língua(gem) como prática ideológica, atravessada por valores, sentidos e posicionamentos. Essa perspectiva está alinhada ao que Volochínov (2013 [1930], p. 137) afirma ao dizer que “todo signo ideológico é um reflexo e um refrator da realidade”.

Ainda mais, ao mobilizar os quadros de Mendonça (2006) para confrontar a gramática tradicional com uma PAL/S orientada por textos, o artigo reitera seu compromisso com uma perspectiva discursiva. Nesse confronto, a PAL/S é apresentada como prática situada, que desloca o foco da memorização para a compreensão crítica, trabalhando com textos reais, efeitos de sentido e gêneros discursivos. Tais elementos são pilares tanto da ACD quanto da GSF, ainda que estas não sejam mencionadas diretamente. Como indicam autores como Travaglia (2009) e Neves (2006), uma gramática que opera com tais categorias transcende o descritivismo estrutural e adentra o campo das práticas discursivas.

Compreendemos que a PAL/S proposta pelas autoras emerge como prática pedagógica responsiva, voltada à formação de sujeitos capazes de interpretar e significar criticamente os discursos que os atravessam. Essa concepção encontra respaldo na obra de Acosta Pereira (2022), para quem a PAL/S deve ser entendida como uma prática de língua(gem) que “se ancora nos usos reais da língua, mobilizando os recursos linguístico-discursivos que os sujeitos ativam em situações de interação” (Acosta Pereira, 2022, p. 7). Essa fundamentação permite deslocar a AL do plano estrutural para o plano discursivo, ampliando sua função no processo de letramento crítico.

A crítica à gramática tradicional e o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na constituição dos enunciados são ainda mais explícitos quando as autoras observam: “*A gramática estrutural [...] isola a linguagem dos indivíduos que a utilizam, ocasionando a exclusão de fenômenos sociointerativos*” (A28, 2014, p. 128). Em contraposição, a gramática defendida no texto considera os propósitos comunicativos, os contextos de fala e a interlocução. Essa concepção ecoa as contribuições de Polato e Menegassi (2022), que compreendem a PAL/S como prática centrada na significação dos textos e na produção de sentidos em contextos escolares concretos, onde os sujeitos são chamados a refletir sobre a língua(gem) a partir das suas experiências de leitura e produção.

Essa perspectiva crítica e funcional da AL também é reafirmada por Pinton, coautora do artigo, cuja produção acadêmica reconhece a gramática como território de disputa teórica e ideológica. Em sua obra mais recente, Pinton (2022) argumenta que “não há uma só forma de presença da gramática na escola, mas múltiplas práticas que se configuram a partir de diferentes matrizes epistemológicas e de diferentes sentidos atribuídos à língua” (Pinton, 2022, p. 43). Essa compreensão está

plenamente refletida no artigo A28, que ao propor uma “*prática de análise linguística a partir das demandas concretas da leitura e da produção de textos*” (A28, 2014, p. 130), reconhece a língua(gem) como um espaço de ação, negociação e conflito de sentidos.

Ao propor uma prática de análise que se articula com os textos efetivamente produzidos e interpretados pelos alunos, o artigo reafirma o compromisso com uma PAL/S situada, crítica e significativa. Essa prática se orienta não apenas pelo domínio técnico da língua(gem), mas pela sua função social. Como afirmam as autoras: “*A análise linguística, nesse modelo, não tem como finalidade a memorização de regras, mas a compreensão crítica da linguagem em funcionamento*” (A28, 2014, p. 132). Tal formulação alinha-se à concepção de Bakhtin (2003 [1979]) sobre a natureza responsiva do enunciado, segundo a qual todo ato de língua(gem) é produzido em relação a vozes outras, sendo sempre situado histórica e socialmente.

Com isso, o artigo A28 constitui um exemplo representativo da pluridiscursividade constitutiva da PAL/S, ao articular saberes oriundos da GSF, da ACD, da linguística textual e da perspectiva dialógica. Essa articulação não configura contradição, mas expressão da natureza polifônica do campo da educação linguística. Reconhecer tal heterogeneidade é, para nós, condição para a construção de uma PAL/S que seja crítica, responsiva e comprometida com a formação de sujeitos capazes de significar e transformar o mundo pela língua(gem).

Com base nas análises realizadas, reiteramos que o discurso sobre a PAL/S, tal como se apresenta nos artigos que compõem o corpus desta pesquisa, revela-se constituído por uma marcante pluridiscursividade. Essa característica manifesta-se na diversidade de fundamentos epistemológicos e metodológicos mobilizados para significar a PAL/S no contexto escolar. Ao reconhecer esse entrelaçamento de perspectivas – dialógicas, multimodais, textual-discursivas, sociológicas, críticas e funcionalistas –, evidenciamos que a PAL/S não se ancora em um núcleo teórico homogêneo, mas se constrói como campo de disputas de sentido e de negociações interpretativas, sempre situado nas tensões entre tradição e inovação pedagógica.

A presença de orientações ancoradas na Análise Crítica do Discurso, ao enfatizarem o caráter ideológico e socialmente situado dos usos linguísticos, reforça o compromisso da PAL/S com a formação crítica e com a leitura dos discursos em sua dimensão política. De modo complementar, os aportes da Gramática Sistêmico-Funcional oferecem recursos para a compreensão da língua(gem) como sistema de

escolhas significativas, sensíveis aos contextos sociais e às finalidades comunicativas dos sujeitos. Assim, a PAL/S delineada nos artigos analisados configura-se como prática de língua(gem) responsiva, que busca integrar forma, função e crítica na constituição de sujeitos atuantes nos múltiplos espaços de produção de sentidos.

Longe de indicar uma fragmentação conceitual, essa multiplicidade de vozes teóricas constitui uma de suas potências analíticas. A convivência de diferentes matrizes referenciais – que ora enfatizam o enunciado concreto, ora priorizam as materialidades multissemióticas, ora assumem a centralidade dos processos de construção textual – revela que a PAL/S opera como campo em constante reconfiguração. Tal constatação converge com a concepção de língua(gem) proposta por Bakhtin e Volochínov, segundo a qual o sentido é sempre produto de embates valorativos e sociais, e não resultado de um modelo estático ou formalista. A análise da PAL/S, nesse sentido, nos permite visualizar como a língua(gem) escolar participa ativamente da produção de sujeitos, discursos e saberes.

Entendemos, portanto, que a realização desta análise é importante para problematizar os sentidos naturalizados que, muitas vezes, permeiam a implementação da PAL/S nos espaços escolares e acadêmicos. Ao cartografar as diferentes orientações teóricas que fundamentam as propostas de AL, contribuimos para a explicitação das concepções de língua(gem), de ensino e de sujeito subjacentes a essas práticas. Esse movimento é essencial para que possamos não apenas compreender a pluralidade que sustenta o campo, mas também posicionar-nos criticamente diante das escolhas teórico-metodológicas que informam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, consideramos que reconhecer a pluridiscursividade da PAL/S fortalece sua dimensão ética e política. Em um cenário marcado pelo recrudescimento de abordagens prescritivistas e reducionistas no ensino da língua, tornar visível a heterogeneidade constitutiva da AL significa reafirmar seu compromisso com uma educação dialógica, democrática e socialmente enraizada. Ao demonstrarmos que diferentes vozes teóricas disputam os sentidos da PAL/S, ressaltamos que toda prática de ensino é também um gesto valorativo, situado historicamente e atravessado por escolhas ideológicas. Como sustenta Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 145), “a palavra é o produto da interação de falantes sociais” e, portanto, carrega consigo a multiplicidade de posições e valores que conformam o espaço discursivo.

Esse reconhecimento implica compreender que o discurso sobre a PAL/S não é homogêneo, mas constituído por uma multiplicidade de vozes que se entrecruzam, se tensionam e, por vezes, se contradizem. Trata-se do que Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 279) denomina heterodiscursividade, ou seja, a presença de discursos alheios no interior de todo enunciado, que “ressoam, se refratam, se fundem ou se contrapõem ao dizer do sujeito”. A escuta dessas vozes, portanto, não pode ser reduzida a um exercício descritivo ou classificatório, pois envolve a responsabilidade ativa de situar-se diante dos valores que sustentam as diferentes compreensões de língua(gem), ensino e formação. O sujeito do discurso – no caso, o educador-pesquisador – nunca parte do zero, mas posiciona-se em uma cadeia de enunciações anteriores, convocando e reconfigurando sentidos já ditos.

Concluimos, assim, que a análise da pluridiscursividade na constituição da PAL/S não é apenas um mapeamento teórico, mas uma intervenção crítica no próprio modo como concebemos e praticamos o ensino de LP. Reivindicamos uma PAL/S que se assuma como prática viva, situada e responsiva – sensível à complexidade do mundo contemporâneo e comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente nos múltiplos espaços de produção de sentidos. Ao reconhecermos, com Bakhtin (2003 [1952-1953], p. 146), que “a linguagem é o terreno da luta ideológica”, compreendemos que a escuta e a análise das vozes que compõem o campo da PAL/S configuram uma exigência epistemológica e política para todos aqueles que se dedicam à formação de leitores e produtores de língua(gem).

5.2.6 A Análise Linguística como Teoria Linguística

Nesta seção, propomos uma análise com o intuito de evidenciar um *deslize discursivo* que se evidencia em nossos dados: a transmutação da noção de PAL/S para uma acepção que a entende como prática de aplicação de uma teoria linguística na análise da língua. Tal deslize discursivo não apenas altera o campo semântico da expressão “prática de análise linguística/semiótica”, mas também a reinscreve em uma racionalidade teórico-aplicativa, típica de uma tradição aplicacionista da LA que privilegia a transposição do saber científico para a prática pedagógica. Ao analisarmos esses artigos, identificamos que, embora as propostas se valham de distintas orientações teóricas – descritivista, funcionalista, cognitivista, – todas compartilham a

orientação de estruturar o ensino da língua a partir da aplicação de modelos teóricos sobre dados empíricos, com posterior projeção para a sala de aula.

Partimos do entendimento de que essa concepção diverge sensivelmente da perspectiva da PAL/S, que concebemos nesta pesquisa como uma prática de língua(gem) situada, centrada na interação entre sujeitos e na problematização crítica dos sentidos, à luz da reflexão epilinguística. Assim, ao destacar e discutir os excertos selecionados, buscamos discutir como esses artigos não tratam da PAL/S/semiótica como eixo do ensino, mas como aplicação de uma teoria linguística ao material empírico, o que nos permite distinguir seus fundamentos daqueles que sustentam a concepção de PAL/S como prática responsiva, crítica e formativa.

Ex #33

*“Com **“Modelos de análise linguística”**, as organizadoras [...] oferecem uma obra de extrema relevância, especialmente para a **formação de professores**, já que **demarca, na prática, o funcionamento dessas análises** a partir de gêneros discursivos diversos” (A14, 2010, p. 299).*

Partindo do excerto 33 da publicação A14, verificamos que a discussão sobre modelos de AL ecoa um discurso sobre como modelos de teorias linguísticas podem ser aplicados em dados linguísticos como orientação de análise e ainda, como o artigo pontua, podem ser ‘aplicados’ em gêneros do discurso diversos. Tal formulação reforça a lógica da Linguística Aplicada de orientação aplicacionista, pois parte da escolha de uma teoria linguística – estrutural, descritivista, cognitivista ou funcionalista – para, a partir dela, descrever um corpus e, em seguida, organizar encaminhamentos didático-pedagógicos. Nesse percurso, o enunciado concreto perde centralidade, cedendo espaço à autoridade do modelo analítico, e o professor passa a ser reposicionado como aplicador de categorias previamente validadas no campo científico. Essa compreensão ratifica a visão ideológico-axiológica do discurso da tradição – o discurso do ‘velho’ - que atravessa a perspectiva de ensino da língua e fortalece as raízes centrípetas voltadas ao trabalho sistêmico-formal de análise da língua.

No horizonte da PAL/S que sustentamos, compreendemos tal movimento como limitado, pois segue uma racionalidade de aplicação teórica que desconsidera a dimensão responsiva, situada e ideológico-valorativa da língua(gem). Como afirma Acosta Pereira (2022, p. 74), “por fim, a PAL/S [...] é, em essência, discursiva”, o que

significa conceber o discurso como língua viva, não como sistema engessado e cristalizado, mas como linguagem em circulação nas interações sociais. Ao sustentar que “o discurso é a língua viva [...] das/nas interações”, o autor destaca que a PAL/S se ancora na materialidade enunciativa e nos sentidos que se constroem em relações sociais concretas. Por isso, “a PAL/S trabalha com uma visão de língua-discurso e, portanto, defende uma orientação discursiva para a análise linguística” (Acosta Pereira, 2022, p. 74), deslocando o ensino da técnica para a problematização crítica dos sentidos em circulação.

O deslize discursivo que se volta a uma projeção centrípeta de análise da língua torna-se ainda mais evidente quando o autor declara que “a PAL/S só pode se realizar quando entendida sob um caminho de análise linguística de base social” (Acosta Pereira, 2022, p. 74). A centralidade do social, nesse caso, impede que a análise se reduza a classificações ou descrições formais – como, por exemplo, ‘modelos de análise linguística’ –, pois exige que a língua(gem) seja matizada em sua dimensão histórico-ideológica-axiológica. Observamos, nesse artigo em análise, discussões voltadas a aspectos fonológicos, morfossintáticos e variacionistas, aplicadas a diferentes gêneros discursivos, mas que, mesmo inseridas em textos com características comunicativas, não tratam os enunciados como práticas sociais, tampouco interrogam suas condições de produção.

A crítica ganha densidade quando o autor afirma: “afirmar que a PAL/S é uma prática de língua(gem) de base discursiva [...] a PAL/S não é uma teoria, não é uma metodologia e não é, em adição, uma abordagem/uma perspectiva ou um campo de estudos linguísticos” (Acosta Pereira, 2022, p. 67–68). A negação sucessiva evidencia que pensar a PAL/S como algo a ser aplicado é contrariar seus princípios fundantes. Ao invés disso, a prática de análise deve ser situada no campo da formação, como mediação crítica que emerge da língua(gem) viva e dos sujeitos em relação dialógica com os discursos.

Em uma perspectiva historiográfica, Rodrigues (2021, p. 73) propõe reinscrever o conceito de PAL/S em sua complexidade histórica e situá-lo em sua função no ensino. No entanto, ela também adverte que “o foco na expressão prática de análise linguística, em muitos casos, acabou restringindo o escopo do conceito, por não atentar para seu lugar de constituição e seu objetivo no ensino e aprendizagem de língua na Educação Básica” (Rodrigues, 2021, p. 93). Essa restrição é observável na coletânea A14, pois nela a PAL/S surge subordinada à lógica da

descrição científica e não como espaço de problematização enunciativa de cunho epilinguístico.

Rodrigues (2021, p. 92–93) reforça esse posicionamento ao afirmar que “tanto a PAL como as análises gramaticais [...] lidam com as regularidades da língua, mas o fazem de perspectivas diferentes”. E complementa: “os limites e a abrangência do escopo da PAL são dados pela sua finalidade no ensino e aprendizagem de língua(gem) na escola da Educação Básica”. Aqui, a autora destaca a distinção entre descrever regularidades e problematizar sentidos. Enquanto o artigo A14 privilegia a análise gramatical por meio de modelos teóricos, a PAL/S se compromete com a análise epilinguística e metalinguística de recursos da língua à luz da interação, pois reconhece que o ensino de língua exige considerar o sujeito e o enunciado como centrais na produção de sentidos.

Dessa forma, reafirmamos que a publicação A14 distancia-se dos fundamentos da PAL/S. Enquanto o volume organiza o ensino de língua a partir da aplicação de modelos teóricos sobre dados linguísticos, concebemos a PAL/S como prática de língua(gem) ancorada nos usos reais, nas relações sociais e na reflexão crítica. Ao deslocarmos o eixo do ensino da aplicação para a problematização, colocamos o sujeito em posição responsiva e ativa diante da língua(gem), reforçando uma concepção de ensino comprometida com a formação ética e crítica dos estudantes. Em suma, a publicação desloca-se para uma visão de PAL/S, como uma aplicação de teorias linguísticas em dados empíricos a partir de modelos teórico-analíticos, ecoando um discurso enraizado em uma projeção ideológico-axiológica engendrada na força centrípeta da tradição.

Ex #34

*“Discutimos, neste artigo, as abordagens tradicional e **funcionalista** ao ensino de língua materna. Enfatizamos, em particular, possibilidades/alternativas que esta última oferece para **o tratamento de fenômenos linguísticos, foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica**” (A29, 2014, p. 80).*

Ao analisarmos o excerto 34 do artigo A29, observamos um enunciado que reafirma uma lógica de organização do ensino de língua estruturada sob a chave da aplicação teórica. Afirma-se que “*discutimos, neste artigo, as abordagens tradicional e funcionalista ao ensino de língua materna. Enfatizamos, em particular,*

possibilidades/alternativas que esta última oferece para o tratamento de fenômenos linguísticos, foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica” (A29, 2014, p. 80). A formulação evidencia que a AL é concebida como prática derivada da teoria funcionalista, atribuída ao espaço escolar com o objetivo de orientar o tratamento didático-didático de certos conteúdos gramaticais. Tal perspectiva reforça a compreensão da AL como um procedimento dependente de modelos teóricos prévios, sustentando a ideia de que ensinar língua corresponde a aplicar categorias linguísticas consolidadas à análise de dados, com finalidade didático-pedagógica.

Essa formulação exemplifica com clareza o deslize discursivo que esta seção busca problematizar: a substituição da AL como prática de língua(gem) por uma concepção que a coloca a serviço de uma teoria linguística aplicada ao ensino. Conforme alerta Acosta Pereira (2022, p. 68), “afirmar que a PAL/S é uma prática de língua(gem) de base discursiva [...] significa dizer que a PAL/S não é uma teoria, não é uma metodologia e não é, em adição, uma abordagem/uma perspectiva ou um campo de estudos linguísticos”. Nesse sentido, ao atribuir à teoria funcionalista o papel de base fundadora das práticas de análise em sala de aula, A29 mobiliza um construto epistemológico que se distancia dos fundamentos da PAL/S. O que se apresenta como atividade de AL consiste, na verdade, em operacionalizar recortes de uma teoria linguística em nome da didatização de fenômenos previamente definidos, restringindo a função formativa da língua(gem) no ensino.

Dessa forma, entendemos essa questão como uma visão outra sobre a PAL, isto é, uma acepção de PAL que a entende não como uma prática de língua(gem), um eixo de ensino (uma unidade básica de ensino), mas como uma prática científica de aplicação de teorias linguísticas como abordagem didático-pedagógica. Em termos discursivos, essa orientação de trabalho emerge como uma ‘volta ao passado’, dado que essa orientação aplicacionista caracteriza um conjunto de produções científicas das décadas de 1970 e 1980 que exatamente advogavam a favor da aplicação de teorias linguísticas para o ensino de língua portuguesa na escola (Angelo, 2005)³¹.

Nesse ponto, Acosta Pereira permite adensar o contraste com a lógica de A29 afirmando que,

³¹ Sobre essa questão, para fins de exemplificação, podemos citar obras como *Linguística Aplicada ao Português: morfologia* e *Linguística Aplicada ao Português: sintaxe*, ambas obras publicadas na década de 1980 por Maria Cecília Pérez de Souza e Silva, Ingedore Villaça Koch.

a PAL/S como prática de linguagem de base discursiva é compreendida aqui como um modo de compreender e propor o ensino de língua em que as materialidades da linguagem circulante na escola – os textos/enunciados – são mobilizadas como objeto de análise, leitura e compreensão crítica. Isso significa que os textos/enunciados são compreendidos como manifestações de linguagem que materializam valores, posições, saberes, vozes e ideologias. Desse modo, a análise linguística/semi(ó)tica desenvolvida na escola está voltada para a compreensão do funcionamento da linguagem como forma de produzir sentidos, tomar posição e agir no mundo (Acosta Pereira, 2022, p. 71-72).

Essa concepção reafirma o distanciamento entre o que propõem o artigo analisado e os princípios da PAL/S. A PAL/S, concebida como prática de língua(gem), envolve sujeitos e sentidos em movimento; não se resume a identificar estruturas formais, mas a compreender os enunciados em sua complexidade ideológica, social e histórica. Ao projetar a teoria sobre os dados e, a partir disso, organizar a intervenção didática, A29 reafirma a centralidade da teoria linguística como guia da prática escolar, instaurando uma relação vertical entre o saber linguístico e o ensino, que se opõe à concepção dialógica de ensino como mediação entre sujeitos, língua(gem) e sentidos.

Rodrigues (2021, p. 93) também reconhece os limites dessa perspectiva ao advertir que “o foco na expressão prática de análise linguística, em muitos casos, acabou restringindo o escopo do conceito, por não atentar para seu lugar de constituição e seu objetivo no ensino e aprendizagem de língua na Educação Básica”. Tal como ocorre em A29, a redução da PAL à operacionalização de teorias enfraquece seu potencial crítico e formativo, reintroduzindo uma lógica de ensino centrada em conteúdos e formas. Reafirmamos, portanto, que a PAL/S não se propõe como aplicação de teorias linguísticas, mas como prática que emerge da relação dos sujeitos com os discursos que os constituem e que circulam na escola, com vistas à construção de uma formação ética, crítica e responsiva.

Diante da análise realizada nesta seção, observamos que os excertos discutidos reiteram um funcionamento discursivo recorrente, no qual a AL é concebida como aplicação de uma teoria linguística previamente estabelecida sobre dados empíricos, com vistas à geração de implicações didático-pedagógicas. Essa lógica, ainda que atualizada por distintas filiações teóricas – estrutural, funcionalista, cognitivista –, mantém intacta a racionalidade aplicacionista da Linguística Aplicada de matriz tradicional. Tal perspectiva acaba por esvaziar a potência formativa da

língua(gem) enquanto prática social e responsiva, característica essencial da PAL/S. Em todos os casos analisados, notamos que a centralidade recai sobre a teoria, e não sobre o enunciado situado nem sobre os sujeitos da interação linguística, o que compromete o caráter crítico e ético da análise como ferramenta de formação na escola.

Reafirmamos, portanto, a necessidade de distinguir a perspectiva da PAL/S dessas propostas que, embora teórico-metodologicamente rigorosas, reiteram a ideia de que o ensino de língua se beneficia da aplicação de descrições linguísticas sobre dados, sem, no entanto, tematizar a PAL/S como prática de língua(gem). A PAL/S, ao contrário, propõe um deslocamento epistemológico fundamental: não se trata de ensinar a partir da teoria, mas de possibilitar aos sujeitos a problematização dos sentidos em circulação, por meio da análise crítica de enunciados concretos, em contextos reais de produção. Dessa forma, encerramos esta seção reforçando que a PAL/S, quando concebida como prática de língua(gem), não se subordina a uma teoria, mas se ancora no exercício ético, responsivo e situado da língua(gem) no espaço escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta tese, retomamos o percurso delineado ao longo do nosso estudo, reforçando as discussões que sustentaram nossa investigação, centrada na PAL/S como prática de língua(gem) nas aulas de LP, desvelando discursos presentes em artigos científicos brasileiros. Destacamos que cada seção buscou contribuir coerentemente para responder à pergunta norteadora da pesquisa: *o que os discursos de PAL/S como prática de língua(gem) nas aulas de LP abordados em artigos científicos publicados no Brasil nos revelam?*

Na introdução, contextualizamos historicamente a prática do ensino de LP no Brasil, evidenciando as mudanças epistemológicas e pedagógicas ao longo dos séculos, desde a catequização jesuítica até as reformas educacionais recentes. Apresentamos um panorama sobre as reflexões que levaram ao surgimento da PAL/S, destacando especialmente as contribuições pioneiras de J. W. Geraldi e C. Franchi, essenciais para a compreensão contemporânea dessa prática. Ressaltamos a relevância de conceber a língua como interação social, em diálogo com Bakhtin e o Círculo, como base fundamental para nossas análises.

Em seguida, na seção de contextualização, situamos nossa pesquisa na área da LA, especificamente nos Estudos do Campo Discursivo, justificando a relevância do tema pela multiplicidade de interpretações e aplicações práticas da PAL/S. Evidenciamos que este estudo emerge da necessidade de compreender como os discursos acadêmicos influenciam e moldam as concepções e práticas em sala de aula, impactando diretamente o ensino e a aprendizagem de LP no país.

Os pressupostos metodológicos foram apresentados detalhadamente, tendo o Portal de Periódicos CAPES como universo empírico, devido à sua abrangência e relevância acadêmica. A metodologia adotada contemplou inicialmente uma AB, que revelou a incidência quantitativa de artigos sobre a temática da PAL/S, seguida da ADD, que permitiu investigar qualitativamente as relações dialógicas e ideológico-valorativas que emergem nesses discursos. Destacamos aqui que o alcance de nosso objetivo geral, de analisar dialogicamente os discursos de artigos publicados sobre a PAL/S, foi amplamente contemplado por esta abordagem metodológica.

As ancoragens teórico-metodológicas constituíram um alicerce robusto para nossas análises. Exploramos os conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana, como língua(gem), discurso, cronotopo, enunciado, ideologia e valoração, ressaltando sua

relevância para compreender as múltiplas vozes que compõem os discursos sobre PAL/S.

As seções de análise representaram o núcleo da tese, sendo centrais para desvelar discursos distintos sobre a PAL/S nos artigos analisados. Primeiramente, a AB revelou uma concentração regional e institucional significativa na produção acadêmica sobre a PAL/S, apontando para potenciais disparidades na disseminação dessas concepções pedagógicas pelo território nacional. Essa cartografia inicial destacou o impacto geográfico e institucional na difusão do conhecimento sobre a PAL/S, refletindo-se diretamente em práticas educacionais diversas.

Na análise discursiva, abordamos a riqueza das vozes presentes no *corpus*, identificando embates entre perspectivas tradicionais e modernas da PAL/S, além dos discursos das políticas educacionais que influenciam diretamente a prática docente. Identificamos ainda uma pluridiscursividade significativa, revelando a coexistência de abordagens dialógicas, multiletramentos, linguística textual e análise crítica, ressaltando a complexidade e riqueza do debate acadêmico brasileiro sobre o tema. Essas análises revelaram as projeções ideológico-valorativas desses discursos, destacando conflitos e consensos que permeiam a concepção e aplicação prática da PAL/S no ensino de LP.

Respondendo diretamente à pergunta de pesquisa, nossos achados evidenciaram que os discursos acadêmicos sobre a PAL/S são marcados por tensões entre práticas tradicionais, ancoradas em concepções gramaticais descontextualizadas, e abordagens contemporâneas que enfatizam a interação social e a construção coletiva do conhecimento. As análises que realizamos durante esta pesquisa permitiram compreender como esses discursos refletem uma constante negociação entre inovação e tradição, revelando o caráter heterogêneo e disputado da PAL/S no contexto educacional brasileiro.

Ao examinar de forma dialógica e minuciosa os textos que compõem o corpus desta pesquisa, especialmente os analisados nos capítulos 5.2.2 e 5.2.3, torna-se possível identificar com clareza a existência de duas grandes perspectivas em tensão no que tange à PAL/S. De um lado, o que denominamos de “perspectiva tradicional” ou “lado velho” permanece dominante em muitos contextos, principalmente na formação inicial de professores e na prática cotidiana docente. De outro lado, observa-se o avanço do “lado novo”, impulsionado por documentos oficiais recentes e por

pesquisas acadêmicas que buscam reformular concepções pedagógicas com base em abordagens interativas, discursivas e sociais da língua(gem).

Importa destacar, entretanto, que essa tensão entre o velho e o novo não se configura como uma simples divergência metodológica ou técnica. Trata-se, na verdade, de um embate ideológico-valorativo, situado em um campo de disputas de sentidos e de projetos formativos distintos. Como afirma Volochínov (2018 [1929]), “os contextos [...] estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (Volochínov, 2018 [1929], p. 197). Desse modo, compreendemos que a prática pedagógica não é neutra; ela está imersa em valores, ideologias e avaliações sociais que se manifestam tanto nas escolhas metodológicas quanto nos objetos de ensino priorizados em sala de aula.

A PAL/S, quando concebida a partir da perspectiva dialógica da língua(gem), exige o reconhecimento de que o enunciado – compreendido como unidade real da comunicação – está atravessado por tons valorativos e ideológicos. Cada enunciado expressa uma situação histórica concreta, o que implica dizer que o trabalho com a língua(gem), na escola, envolve muito mais do que a análise formal da estrutura linguística. Como ressalta Acosta Pereira (2022), a PAL/S responde diretamente a ideologias e avaliações sociais, o que lhe confere um caráter crítico e transformador. Nesse sentido, todo signo linguístico é também um signo ideológico e, portanto, arena de lutas entre valores sociais, conforme assinala Bakhtin (2003 [1979]).

Acrescentamos, ainda, a análise de uma seção específica voltada à identificação de um deslize discursivo recorrente em publicações brasileiras que tratam da PAL/S não como prática de língua(gem), mas como aplicação de teorias linguísticas aos dados empíricos, com posterior projeção para o ensino. A partir da leitura de excertos de artigos acadêmicos, evidenciamos que, mesmo quando ancoradas em teorias contemporâneas – como a funcionalista, cognitivista, descritivista –, muitas propostas reproduzem uma lógica de organização do ensino de língua fundada na racionalidade teórico-aplicativa. Essa lógica distancia-se da concepção de PAL/S, que parte dos usos reais da língua(gem) e da mediação crítica entre sujeitos e discursos. Com isso, contribuímos para o fortalecimento da compreensão da PAL/S como prática responsiva, ética e situada, reafirmando seu compromisso com uma formação crítica dos sujeitos na escola.

Ao retomarmos nossos objetivos específicos, reconhecemos que cada um foi atingido. Primeiramente, a incidência bibliométrica de artigos científicos sobre PAL/S

catalogados pelo Portal de Periódicos da CAPES foi verificada no capítulo 5.1. Essa análise quantitativa, que mapeou publicações entre 1998 e 2023, permitiu identificar o volume crescente de interesse acadêmico no tema e revelar como ele vem se consolidando enquanto área relevante no campo dos estudos linguísticos e educacionais no Brasil.

Em seguida, o objetivo de analisar as relações dialógicas dos discursos presentes nos artigos foi atingido ao longo das seções de análise discursiva (5.2), especialmente na investigação das tensões discursivas entre abordagens tradicionais e inovadoras, bem como na análise da pluridiscursividade dos textos, permitindo evidenciar como diferentes concepções interagem, se complementam e disputam espaços nos discursos acadêmicos.

O terceiro objetivo específico, que visava analisar as projeções ideológico-valorativas dos discursos, foi alcançado por meio da ADD. Este percurso analítico, exposto detalhadamente nos capítulos metodológicos e de análise (especialmente 3.3 e 5.2), permitiu perceber não apenas como os discursos são estruturados linguisticamente, mas também como expressam valores, crenças e posicionamentos ideológicos sobre o ensino e aprendizagem da LP. A relevância dessas análises está na compreensão de que não existe discurso neutro ou meramente descritivo, mas todos trazem implícita ou explicitamente valorações que influenciam diretamente as práticas pedagógicas.

Dessa forma, nossa pesquisa contribui significativamente para a compreensão da PAL/S enquanto prática de língua(gem), ao evidenciar que os discursos enunciados em artigos acadêmicos brasileiros sobre a PAL/S (re)/(des)velam o embate ideológico-valorativo entre a tradição (o velho) e a mudança (o novo), matizados pelas relações dialógicas entre referenciais teórico-metodológicos pluridiversificados, documentos político-educacionais e orientações didático-pedagógicas entretecidas por múltiplas e heterogêneas vozes sociais. Reafirmamos, assim, que é nessa movência centrífuga que se constitui o heterodiscurso sobre a PAL/S nos periódicos científicos do país. A investigação realizada abriu caminhos importantes para novos estudos voltados à mediação prática da PAL/S em sala de aula, incentivando abordagens que integrem, de fato, a reflexão linguística à prática social dos sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Contudo, identificamos que há ainda questões em aberto que merecem investigação mais detalhada, como por exemplo: como as formações inicial e

continuada dos professores têm dialogado com as proposições acadêmicas mais contemporâneas sobre PAL/S; e de que maneira as políticas educacionais vêm, efetivamente, alterando a prática docente nas escolas brasileiras. Essas questões representam abertura relevante para pesquisas futuras, que poderiam se concentrar mais diretamente na transposição das reflexões teóricas analisadas nesta tese para contextos reais de ensino, identificando possíveis obstáculos e condições necessárias para uma prática verdadeiramente dialógica e reflexiva da língua(gem).

7 REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011.
- ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez. 2013.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 14, p. 177-194, 2014.
- ACOSTA PEREIRA, R. *A prática de análise linguística e a formação do professor de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- ACOSTA PEREIRA, R. *A prática de análise linguística de base dialógica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- ACOSTA PEREIRA, R. Orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 12, n. 19, p. 1–20, 2015.
- ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, p. 1–20, 2016.
- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 10, n. 1, p. 182–200, jan./jul. 2018.
- ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres. *Revista da ANPOLL*, v. 51, n. 2, p. 89–107, 2020.
- ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 20, n. 1, p. 125–141, 2020.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Prática de análise linguística e ensino de língua portuguesa: reflexões para a formação de professores. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 219–239.
- ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. As primeiras palavras na tecitura de fios dialógicos: o que abordamos neste livro? In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-

HÜBES, T. C. (orgs.). *Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 9–18.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109–132.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 385–418.

AMORIM, M. *Educação ou tutela? A linguagem nas práticas pedagógicas e institucionais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2003.

AMORIM, M. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. S. (orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17–24.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95–114.

ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Revista Em Questão*, v. 12, n. 1, p. 11–32, 2006.

ARAÚJO, R. F.; ALVARENGA, L. A bibliometria na pesquisa científica da pós-graduação brasileira de 1987 a 2007. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 16, n. 31, p. 51–70, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1923–1924].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1923–1924]. p. 107–137.

BAKHTIN, M. M. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1924–1927]. p. 289–326.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952–1953]. p. 277–326.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959–1961]. p. 327–358.

BAKHTIN, M. M. Apontamentos 1970–1971. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1970–1971]. p. 369–389.

BAKHTIN, M. M. O problema do autor. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 201–215.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934–1935].

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920–1924].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1973].

BARROS, D. L. P. de. Estudos do texto e do discurso no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 183–199, 1999.

BARROS, M. E. R.; BARRETO, A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Revista Interdisciplinar*, v. 6, n. 6, p. 35–56, 2008.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 11–27.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: autor e personagem. *Revista USP*, [S. l.], n. 39, p. 158–172, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35080>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2, p. 15–32, 2004.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9–31.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, n. 34, p. 885–911, 2011.

CAPES. *Guia de uso do Portal de Periódicos da CAPES*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez87.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_plogin&task=login. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAPES. *Portal de Periódicos da CAPES*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAVALCANTI, V. O. M.; MEDEIROS NETA, O. M. A produção do conhecimento sobre educação profissional: o mapeamento dos artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 9, p. 1–11, 2015.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, n. 2, p. 177–229, 1990.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. *Internext*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1–5, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18568/1980-4865.1021-5>. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CLERISI, G. D. S. A prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 247–280.

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017.

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

COSTA-HÜBES, T. C. *Práticas epilinguísticas na aula de Língua Portuguesa: contribuições bakhtinianas*. São Paulo: Cortez, 2019.

COSTA-HÜBES, T. C. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281–323.

COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281–323.

COSTA-HÜBES, T. C.; POLATO, A. D. M. A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15–40.

CUNHA, M.; DEL RÉ, A. Sentidos da análise linguística no ensino de língua portuguesa: trajetória e deslocamentos. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 87–106.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1853>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. *Criar*, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. História da disciplina português na escola brasileira. *Revista Diadorim*, v. 6, 2009.

FERREIRA, A. G. C. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, v. 11, n. 3, p. 1–9, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. S. A. Prática de análise linguística no ensino da língua portuguesa: concepções e sentidos. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 17–26.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos*. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (orgs.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275–300.

FRANCO, M. de L.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.). *Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5–45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 15 set. 2024.

FRANCHI, C. A. Variação linguística e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Pontes, 1987. p. 53–76.

FRANCHI, T. A. van D. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do conteúdo*. Campinas: Pontes, 2006.

GARCIA, M. C. L.; NASCIMENTO, L. S. Reflexão linguística e produção de sentidos: entre políticas públicas e práticas docentes. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 185–208.

GARCIA, W.; CAVALCANTE, M. C. Análise linguística em práticas de multiletramentos. In: SILVA, K.; LOPES, R.; MAIA, M. (orgs.). *Prática de análise linguística: diferentes olhares sobre a produção de sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 97–112.

GEGE – GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. et al. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.*, v. 12, n. 2, p. 307–326, 1996.

GREGOLIN, M. R. L. M. *Análise do discurso e ensino*. São Paulo: Parábola, 2004.

GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 24–28, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GÓIS, M. L. S.; MARTINS, A. M. S. O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 422–440, 2019.

GÓIS, M. L. S.; RODRIGUES, L. S. Análise dialógica do discurso: canteiros de trabalho. *Revista Linguagem*, v. 40, n. 1, p. 297–312, 2021.

HAYASHI, M. C. P. I. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. *Anais Eletrônico – IV EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação*, Faculdade de Educação/Unicamp, dez. 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/PETBiblioteconomia/soc-da-ciencia-pet.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. esp., p. 106–115, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, N. do R. L. (orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LUNARDELLI, M. G. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 483–520.

MARX, K. *Prefácio à contribuição à crítica da economia política de 1859*. São Paulo, 2013 [1977].

MEDEIROS, J. M. G.; VITORIANO, J. M. G. A evolução da bibliometria e sua interdisciplinaridade na produção científica brasileira. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 491–503, 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199–226.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MENDONÇA, M. C. *Gramática contextualizada e ensino de língua materna: desafios e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: MIOTELLO, V. (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 107–117.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167–176.

MIOTELLO, V.; FIAD, R. S. Texto e sujeito: articulações discursivas no ensino de língua. *Cadernos de Linguística e Ensino*, v. 20, n. 1, p. 45–65, 2019.

MIOTELLO, V. Prática de análise linguística e crítica do discurso: reconfigurações do objeto de ensino. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 135–146.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Ed. USP, 2008.

NETO, J. C. da M.; FAVAL, G. C. A soberania idiomática na América Latina: contextos de resistência. *Caderno de Letras*, n. 36, p. 257–274, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/18023>. Acesso em: 14 jul. 2024.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2006.

OLIVEIRA, M. S. A.; SILVA, L. P. Prática de análise linguística na BNCC: apontamentos sobre os direitos de aprendizagem. In: SILVA, K.; LOPES, R.; MAIA,

M. (orgs.). *Prática de análise linguística: diferentes olhares sobre a produção de sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 73–94.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, p. 239–257, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–83.

PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 70–83, 2010.

PINTON, F. M. Análise linguística como prática de linguagem e produção de sentidos: contribuições à formação crítica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 183–216.

PINTON, F. S. *A gramática na escola: modos de presença e disputas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

POLATO, A. D. M. *Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M. Prática de análise linguística e documentos oficiais: discurso e sentidos. *Cadernos de Linguística e Ensino*, v. 18, n. 1, p. 47–64, 2017.

POLATO, E. C.; MENEGASSI, V. H. Silêncios discursivos no ensino de língua portuguesa: a PAL como elo antecedente paradoxal. In: ROJO, R.; BARBOSA, S. R. P. (orgs.). *Escrita e reescrita na escola: práticas com gêneros, tecnologias e multiletramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 57–78.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742–3757, abr./jun. 2019.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Prática de análise linguística: epistemologia e proposições didáticas. In: _____. *Prática de análise linguística*. Curitiba: CRV, 2019.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, n. 2, p. 1–41, 2020.

POLATO, A.; MENEGASSI, R. J. Práticas de análise linguística: sentido, avaliação e autoria. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 241–254.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21–72.

POLATO, A. D. M.; OSHUCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 127–154, 2020.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coord. da trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, v. 25, n. 4, p. 348–349, dez. 1969.

PUZZO, M. B. Dialogismo bakhtiniano e a estilística vossleriana. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 12, p. 131–149, 2017.

RAUPP, E. S. *A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: cartografia e análise dialógica dos discursos de pesquisas – dissertações e teses – produzidas no Brasil (1998–2021)*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

RODRIGUES, D. J. *A Análise Linguística como prática de linguagem no ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES, M. *Análise linguística no ensino de língua portuguesa: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2021.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73–106.

RODRIGUES, R. H.; FRANCO, N.; ROHLING, N. Análise linguística: da gramática aos efeitos de sentido. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 485–518.

RODRIGUES, R. H.; FERREIRA, G. S. A prática de análise linguística e os processos de significação: o trabalho com a leitura e a escuta. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 199–208.

RODRIGUES, S. C. A análise linguística como prática de linguagem na escola: o que dizem os documentos oficiais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 44, n. 2, p. 337-348, 2005.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *CIAIQ 2014*, v. 3, 2014.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5221–5231, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78444>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 14, p. 1011–1030, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/msNWJkGvWqpZywRSfPjDKLb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RUCINSKI, V. R. D. *Os discursos sobre identidade docente em espaços de escritos online: valoração e reenunciação discursiva*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RUIZ, T. M. B. Diretrizes metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. *Revista Diálogos*, Sinop, MT, v. 5, n. 1, p. 39–59, 2017.

SANTOS-CLERISI, G. D. *Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, N. *A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, MG, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 26 ago. 2016.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 109–122, 2012.

SOUZA, T. F. B. et al. (In)compreensões do eixo análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VENTURI, I. V. G.; GATTI JR, D. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, v. 3, 2004.

VIDON, L. N. O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. *Revista Conexão Letras*, v. 14, n. 22, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Org., trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

8 APÊNDICE

Apêndice A: Artigos científicos que compõem o objeto de pesquisa.

Cód.	Título	Ano	Autores(as)
A1	Linguagem, educação e formação de professores	1998	ABDALLA, M. F. B.
A2	Aquisição da linguagem: novos modelos e velhas análises?	2003	LOPES, R. E. V.
A3	A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN	2004	SILVA, W. R.
A4	Eixo da reflexão, conhecimentos lingüísticos, análise lingüística ou... Ensino de gramática: o que propõem os PCNs	2006	MANINI, D.
A5	Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto	2007	FAIRCHILD, T. M.
A6	Articulações entre leitura, produção textual e análise lingüística no ensino de jovens e adultos	2008	LIMA, K. R.; SUASSUNA, L.
A7	Enunciação e ensino: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva	2008	KUHN, T. Z.; FLORES, V. N.
A8	Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais	2008	RODRIGUES, R. H.
A9	Tarefas relativas a conhecimentos lingüísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz	2008	REINALDO, M. A. G. M.
A10	A disciplina de Língua Portuguesa na percepção de três propostas curriculares	2010	SILVEIRA, A. P. K.; RODRIGUES, R. H.
A11	Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português	2010	SILVA, N. I.
A12	A língua em funcionamento nas práticas discursivas	2010	GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L.
A13	Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato histórico"	2010	COSTA-HÜBES, T. C.
A14	Análises Linguísticas: textos em diferentes perspectivas de estudo	2010	SANTOS, E. M.; BIONDO, F. P.
A15	A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa	2010	MARCHIORO, M. Z.
A16	Sistematização dos conhecimentos propostos pelo apostilado do Sistema Positivo de ensino médio para a leitura e a interpretação	2011	SILVA, S. R.
A17	A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí	2011	SILVEIRA, A. P. K.
A18	Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa	2011	SILVA, A.; MORAIS, A. G.
A19	O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula	2011	OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. S.
A20	O papel do texto na aula de língua sob uma perspectiva interacionista	2012	WITTKE, C. I.
A21	Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa	2012	SUASSUNA, L.
A22	Análise linguística e pedagogia histórico crítica: a integração entre duas propostas de letramento	2012	BRUNING, K. C. S.; LIMOLI, L.

A23	O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula	2012	MERITH-CLARAS, S.
A24	O “Conteúdo Básico Comum”: uma análise linguística da Proposta Curricular de Minas Gerais	2012	GALIETA, T.; CAUM, C.
A25	O que é (e como faz) sequência didática?	2013	ARAÚJO, D. L.
A26	“Ah, eu acho a oralidade importantíssima!” A propósito da prática docente no ensino da oralidade	2013	MACIEL, D. A. G. C.; BARBOSA, M. L. F. F.
A27	Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar	2013	ANGELO, C. M. P.
A28	A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção	2014	HEINECK, F.; PINTON, F. M.
A29	Linguística funcional centrada no uso e ensino de português	2014	CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. V.; SILVA, J. R.
A30	O ensino da colocação pronominal: aplicação de SD em turmas de terceiro ano do ensino médio	2014	ARAÚJO, D. L.; GUEDES, R. R.; PEDROSA, L. M.; REIS, D. G.; SILVA, D. V. F. R.; SILVA, J. A. S.
A31	Proposta de intervenção para o ensino da língua materna: análise linguística de aspectos verbais em artigo assinado	2015	ROSSAROLA, L. M.; RODRIGUES, N. C.
A32	Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores	2015	SILVA, A.
A33	Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa	2015	CAVALCANTI, K. S. B.; SILVA, A.
A34	Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de Língua Portuguesa	2015	ROHLING, N.; REMENCHE, M. L. R.
A35	A construção do conceito de análise linguística em contexto de fala-em-interação institucional de orientações de estágio	2015	BRITO, P. A. P.; JUNG, N. M.
A36	A dimensão política da Transposição didática sobre a análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento	2015	SOUSA, I. G. S.; ARAÚJO, D. L.
A37	Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	2015	NÓBREGA, M. J.
A38	Ensino da língua portuguesa no ensino médio a partir da pedagogia de projetos	2016	SOUSA FILHO, S. M.; BAÚ, M. F. F.
A39	Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos	2016	GEDOZ, S.
A40	Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas	2016	TENÓRIO, F. J. A.; SILVA, A.
A41	Conceitos de sequência didática subjacentes a uma proposta de ensino de artigo de opinião pautada na prática de análise linguística	2016	GONSALVES, L. G. L.; ARAÚJO, D. L.
A42	Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística	2016	LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, L. N.
A43	Uma prática de ensino de língua portuguesa: a sequência didática	2016	VIEIRA, O. O. O.; BARBOSA, M. V.
A44	Análise Linguística como prática de sala de aula: ensinando/aprendendo verbos no Ensino Fundamental I	2016	SOUZA, J. W. A.; FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C.
A45	Gramática e ensino: análise linguística e gêneros Textuais	2016	PEREIRA, B. G.; SILVA, A. S.; SOUZA, R. R.; SANTOS, J. S.

A46	Notícia e editorial: procedimentos de análise linguística e sua relação com a construção de sentido nos gêneros jornalísticos	2016	SEGATO, M. C.
A47	Reflexões sobre o processo de ensino: a sequência didática à luz da análise linguística	2016	SANTOS, L. N.; MOTA, B. C.
A48	A oração subordinada adjetiva na produção de sentidos no texto: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio	2016	CÂMARA, A. L.
A49	A prática de análise linguística no livro didático: atividade de reflexão sobre a linguagem	2016	FREITAS, S. A.; SILVA, G. J.
A50	Análise do encaminhamento de atividades para a prática de análise linguística em livro didático do Ensino Fundamental	2016	BOTTEGA, R. M. D.; MATTEI, I.
A51	Gêneros jornalísticos na escola	2016	DEON, R.
A52	Incompreensão e desalinhamento teóricos-metodológicos como possíveis entraves à prática de análise linguística em sala de aula	2017	DUTRA, C. M. M.; LOULA, L. D.
A53	Análise linguística a partir de gêneros no livro didático de língua portuguesa: uma visão contrastiva	2017	BERTOTTI, K. S. A. M.; MENDES, R. M.
A54	O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística	2017	POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J.
A55	Gramática e ensino: uma perspectiva de interação	2017	ANDRADE, N. P.
A56	A perspectiva enunciativista e a prática de análise linguística: encaminhamentos de ordem metodológica	2017	CHRAIM, A. M.; MOSSMANN, S. S.
A57	Leitura literária e análise linguística no ensino básico: identidade nacional e variação linguística em Macunaíma, de Mário de Andrade	2017	LEITE, K. A.; SOUZA, M. L. G.
A58	Análise linguística em substituição ao ensino de gramática? Incompreensões teórico-metodológicas e possibilidades de articulação dos eixos de ensino	2017	DUTRA, C. M. M.; RÉGIS, L. D. L.
A59	A ação pedagógica na produção textual de crianças: uma prática de análise e reflexão sobre a língua	2017	GUSMÃO, M. A. P.
A60	A inovação do ensino de gramática na escola: o que dizem os professores?	2017	APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R.
A61	O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística	2018	GOMES, A. R.; SOUZA, S.
A62	Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático	2018	ROCHA, L. F. C.
A63	Gramática e texto: o trabalho com as preposições	2018	MACHADO, T. H. S.
A64	O ensino da oralidade no currículo do estado de São Paulo	2018	BARBOSA, G. A. S.; SANTANA, B. P.; LIMA, T. M.
A65	Avaliação: uma etapa fundamental no processo de escrita	2018	SILVA, M. B.; SIMIONI, T.
A66	Aula de leitura na perspectiva dialógica: uma elaboração didática com memes	2018	RITTER, L. C. B.; SILVA, B. E. B.
A67	Do ensino de gramática à análise linguístico-visual: uma reflexão acerca de atividades com textos multimodais em livros didáticos do ensino médio	2018	RUTIQUEWISKI, A. F.; SILVA, L. P.; PRADO, A. S.
A68	Oralidade e escrita na produção de textos narrativos de alunos do ensino fundamental	2018	VIEIRA, O. O. O.; BARBOSA, M. V.
A69	Análise linguística em aulas de língua portuguesa: revisitando aspectos teórico-metodológicos	2018	LUCENA, N. L.
A70	Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística	2019	ANDRADE, L. T.
A71	Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa	2019	SOUZA, L. V.; ALANO, N. D.; DIAS, S. C.

A72	A epistemologia dialógica da análise linguística	2019	POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J.
A73	Ensino de gramática no cenário atual: impactos de princípios e parâmetros ao longo de três décadas	2019	ALVES, R. F.
A74	Análise linguística e objetos digitais de aprendizagem	2019	GOMES, R. M.
A75	Questões de estilística no Ensino de Língua: possíveis encontros entre a prática de análise linguística e a metodologia do professor Mikhail Bakhtin	2019	FENILLI, L. M. F.
A76	Gêneros textuais, análise linguística e bullying: diálogos entre ensino de língua materna e cidadania	2019	MOREIRA, J. M. O.; SIGILIANO, N. S.
A77	O tratamento dos conhecimentos linguísticos em aulas publicadas no Portal do Professor	2019	COSTA, C. F. O.; CORTEZ, S. L.
A78	Ensino de gramática: saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa	2019	SALES, R. S.; SILVA, A.
A79	A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores	2019	LIMA, M. C.; SOUSA, C. S. C.; MOURA, A. C. C.
A80	O contributo dos módulos da sequência didática na renovação do ensino da língua	2019	GRAÇA, L.
A81	A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística	2019	MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A.
A82	A busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática	2019	GUIMARÃES, A. M. M.; BARTIKOSKI, F. M.
A83	Do ensino da gramática à prática de análise linguística: o ponto e a segmentação textual na escrita de jovens e adultos	2019	FERRAZ, C. A. F.; SIGILIANO, N. S.
A84	A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento	2019	LOURENÇO, D. C. C.; ARAÚJO, D. L.
A85	Gêneros textuais: breve análise do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores do sexto ano do ensino fundamental de escola periférica, da cidade de São Paulo	2019	SOUSA, E. F. O.; FAGUNDES, E. D.
A86	O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular	2019	SANTOS, A. S.; MELO, R. M.
A87	O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica	2019	POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J.
A88	Leitura e escrita nos anos iniciais: o compromisso com a formação para além do conformismo e da adaptação	2019	MARIA, M. S. E.
A89	Os Gêneros Discursivos em Prática de Análise Linguística: um estudo de planos de aula do portal do professor	2019	SARMENTO, C. A.; BESSA, J. C. R.
A90	Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas	2020	MENDES- POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J.
A91	Ressignificação do ensino de gramática: uma discussão teórica	2020	CARVALHO, M. A. A.
A92	Pesquisas no Brasil sobre a Prática de Análise Linguística de Base Dialógica	2020	ACOSTA- PEREIRA, R.; DEBAS-CLERISI, G. D.
A93	Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica	2020	MENDES- POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.
A94	A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas	2020	PINTON, F. M.; SCHMITT, R. V. R. M.

A95	Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso	2020	ACOSTA-PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M.
A96	O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras	2020	SUASSUNA, L.
A97	Aportes teórico-pedagógicos para um ensino funcional de língua portuguesa	2020	AMORIM, F. S.
A98	O eixo análise linguística na BNCC: uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da base	2020	SILVA, J. R.; ARAÚJO, D. L.
A99	Ensino de figuras de linguagem à luz dos estudos do letramento e das orientações da BNCC	2020	ANDRADE, F. R. S.; LIMA, P. S. R.; GOMES, D. S.
A100	O reconhecimento da língua para a compreensão do mundo: a questão da leitura	2020	TOLDO, C.
A101	Alfabetização e o processo de apropriação da língua materna: políticas, formação de professores e práticas pedagógicas	2020	GARCIA, M. G.; SISLA, H. C.
A102	Estudo comparativo entre a abordagem de transitividade verbal e objeto direto na gramática normativa de Rocha Lima e na gramática descritiva de Moura Neves	2020	CAZUMBÁ, B.
A103	Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita	2020	FREIRE, G. C.
A104	Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística	2021	ARAÚJO, M. A. F.; SARAIVA, E.; FILHO, S. M. S.
A105	Texto de divulgação científica: uma proposta didática para o 6º ano	2021	CARNEIRO, O. F.; FERRAGINI, N. L. O.
A106	O ensino como trabalho: reflexões sobre a dimensão prescritiva do ensino de análise linguística em documentos oficiais	2021	SOUSA, F. R. M.; SERAFIM, M. S.; RIBEIRO, P. B.
A107	Gêneros mediadores de letramentos e educação científica	2021	REIS, A. P.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O.
A108	Gramática e texto: a flexão verbal no ensino sob a ótica discursiva	2021	VIVAS, V. M.; MORAIS, M. A.
A109	Blog da Quarentena: uma proposta de produção textual, leitura interlocutiva e análise linguística	2021	DIONIZIO, A. R.
A110	Análise linguística/ semiótica em perspectiva dialógica	2021	BOMFIM, S. A.; MENDES-POLATO, A. D.
A111	Saberes em movimento no estágio de regência de turma: o ensino de análise linguística por graduandos de letras	2021	SUASSUNA, L.; FÉLIX, S. L.
A112	<i>BNCC e semiótica: um diálogo mais que necessário</i>	2021	MALFACINI, A. C. S.
A113	A estilística como prática de ensino de língua materna: embates entre as formas gramaticais e a vivacidade da língua criativa	2022	SCHERMA, C. C.; MIOTELLO, V.
A114	Análise Linguística/ Semiótica para o ensino médio: a proposta da BNCC	2022	RUTIQUEWISKI, A.; LEAL, A.; PEREIRA, L. S.; SOUZA, S.
A115	Atividades epilinguísticas no processo de produção de textos	2022	POTKUL, R. S.; COSTA, M. V.
A116	Ensino de língua via análise linguística no livro didático: um redirecionamento da abordagem das orações subordinadas adverbiais	2022	MOÉS, G.; ASSIS, D. L.

A117	A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial	2022	RAUPP, E. S.; ACOSTA-PEREIRA, R.
A118	Discussão sobre a prática escolar de análise linguística em perspectiva dialógica	2022	NEVES, H.; LIMA, E. F.; GOMES, L. M.; OLIVEIRA, L. E. S.
A119	Por uma perspectiva dialógica de abordagem da sintaxe em práticas de análise linguística	2022	MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.
A120	Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis	2022	COSTA, L. S.; MENDONÇA, M. R. S.
A121	Eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica	2022	ARAÚJO, D. L.; SILVA, J. R.
A122	Ensino de língua portuguesa: ancorando a prática de análise linguística nos estudos Bakhtinianos	2023	FENILLI, L. M. F.; COSTA-HÜBES, T. C.
A123	Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero	2023	MIRANDA, R. O.; GONÇALVES, A. C. T.
A124	Prática de análise linguística/semiótica nas aulas de língua portuguesa: o que ainda precisamos discutir?	2023	COSTA-HÜBES, T. C.; ACOSTA-PEREIRA, R.
A125	Ressignificando a prática de análise linguística pela ótica dos estudos Bakhtinianos	2023	FENILLI, L. M. F.; COSTA-HÜBES, T. C.
A126	A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica	2023	MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J.
A127	A prática de análise linguística na alfabetização por meio do projeto Ananse durante a pandemia da Covid 19	2023	GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.
A128	Prática de análise linguística e atuação social: o trabalho com operadores argumentativos em uma perspectiva de formação cidadã	2023	ANDRADE, R. B.; SIGILIANO, N. S.
A129	A prática de análise linguística e a produção de atividades didáticas: o que (ainda) precisamos construir em contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa	2023	BARRETO, T. V.; PINTON, F. M.
A130	Análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da Região Norte	2023	MOURA, R. B.; FUZA, A. F.

Fonte: a autora (2023).